



**HAL**  
open science

# Normes familiales, normes scolaires : normativité et identité dynamique

Henri Saint Jean

► **To cite this version:**

Henri Saint Jean. Normes familiales, normes scolaires : normativité et identité dynamique. Psychologie. Université d'Angers, 2022. Français. NNT : 2022ANGE0052 . tel-04014659

**HAL Id: tel-04014659**

**<https://theses.hal.science/tel-04014659>**

Submitted on 4 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# THESE DE DOCTORAT DE PSYCHOLOGIE

L'UNIVERSITE D'ANGERS

ECOLE DOCTORALE N° 603

*Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique*

Spécialité : « *Psychologie* » section CNU 16

Par **Henri SAINT JEAN**

## **NORMES FAMILIALES, NORMES SCOLAIRES NORMATIVITÉ ET IDENTITÉ DYNAMIQUE**

**Thèse présentée et soutenue à la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines,  
le 2 décembre 2022.**

**Unité de recherche : UR CLiPsy – « Cliniques contemporaines : Liens & Processus subjectifs »**

### **Rapporteurs avant soutenance :**

Séverine EUILLET *Maîtresse de conférences, Habilitée à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paris Nanterre au sein de l'équipe EFIS du CREF*

Carl LACHARITÉ *Professeur de Psychologie, Université du Québec, Trois Rivières, Canada.*

### **Composition du Jury :**

Présidente, examinatrice : Séverine FERRIÈRE *Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation, INSPE de la Réunion, Laboratoire ICARE (Institut Coopératif Austral de Recherche en Education) - EA 7389*

Dir. de thèse : Aubeline VINAY *Professeure de psychologie clinique du lien social, Université d'Angers*

Co-dir. de thèse : Emmanuel GRATTON *Maître de Conférences, Habilité à Diriger des Recherches, Psychologie clinique sociale, UR CLiPsy, Université d'Angers, Co-Directeur de Thèse*

## REMERCIEMENTS

Il est toujours délicat de procéder à des remerciements. Le risque est d'oublier et de heurter les nombreuses amies et nombreux amis qui de manière régulière ont pu maintenir mon appétence à élargir mes connaissances et m'amener à prendre le risque de ce travail.

Je me dois toutefois assurer de ma plus profonde gratitude mon collègue et ami, Riadh Ben Rejeb. Professeur, de psychopathologie clinique à la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis, président fondateur de l'Association tunisienne pour le développement de la psychanalyse (ATDP), psychanalyste (SPP), il m'avait sollicité pour assurer un cours sur « l'équilibre psychologique ». J'étais alors, Conseiller Technique à l'Institut de Promotion des Personnes Handicapées à Tunis, et mes compétences en Psychologie étaient assez limitées. J'ai relevé le défi et depuis, mon enfermement dans une approche clinique uniquement sociologique, s'est enrichi par l'apprentissage d'une discipline qui m'a ouvert d'autres perspectives dans ma compréhension des phénomènes sociaux.

Enfin, un hommage infini à ma compagne, Horiya dont le prénom en arabe signifie liberté. Cette liberté que son peuple a dû gagner contre mon pays de naissance et pour laquelle son père et sa mère ont voué leur vie pour qu'elle ne leur soit pas confisquée. Un prénom dont l'homonimie en espagnol, langue dans laquelle j'ai eu l'opportunité d'enseigner en Amérique Latine, signifie « limite » (bordure).

Conjuguer la liberté et ses limites n'est-ce pas un défi quotidien pour celles et ceux qui s'engagent dans le champ de l'éducation ? N'est-ce pas cette conjugaison qui produit normes et normativité ?

# HOMMAGES

## LA CONNAISSANCE : UNE FAIM SANS FIN

Quand le philosophe s'inquiète ...

« La bêtise est une structure de la pensée comme telle : elle n'est pas une manière de se tromper, elle exprime en droit le non-sens dans la pensée. La bêtise n'est pas une erreur, mais un tissu d'erreurs. On connaît des pensées imbéciles, des discours imbéciles qui sont faits tout entiers de vérités ; mais ces vérités sont basses, sont celles d'une âme basse, lourde et de plomb. La bêtise et, plus profondément, ce dont elle est le symptôme : une manière basse de penser. [...] Lorsque quelqu'un demande à quoi sert la philosophie, la réponse doit être agressive, puisque la question se veut ironique et mordante. La philosophie ne sert pas à l'État ni à l'église, qui ont d'autres soucis. Elle ne sert aucune puissance établie. La philosophie sert à attrister. Une philosophie qui n'attriste personne et ne contrarie personne n'est pas une philosophie. Elle sert à nuire à la bêtise, elle fait de la bêtise quelque chose de honteux ». *Gilles Deleuze, Nietzsche et la Philosophie, 1962.*

La romancière en écho ...

« Vous pouvez vieillir et trembler, vous pouvez veiller la nuit en écoutant le désordre de vos veines, vous pouvez manquer votre seul amour et vous pouvez perdre votre argent à cause d'un monstre ; vous pouvez voir le monde qui vous entoure dévasté par des fous dangereux, ou savoir que votre honneur est piétiné dans les égouts des esprits les plus vils, il n'y a qu'une seule chose à faire dans de telles conditions : apprendre ».

Marguerite Yourcenar, Sources II, 1999.

## Table des matières

<b>INTRODUCTION : D'UNE EXPÉRIENCE PRATIQUE À UNE CONFRONTATION À DES CADRES THÉORIQUES .....</b>	<b>7</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : DE LA CONFRONTATION AUX NORMES À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ .....</b>	<b>24</b>
<b>CHAPITRE 1 - L'ÉDUCATION : RUPTURES ET/OU CONTINUITÉ.....</b>	<b>25</b>
1.1 L'éducation, mission impossible ? .....	25
1.2 Approches terminologiques et définitions .....	33
1.3. L'Histoire de l'éducation, une Histoire éducative.....	35
<b>CHAPITRE 2 : FAMILLE ET ÉCOLE.....</b>	<b>42</b>
2.1 Des relations entre Institutions éducatives :.....	42
2.2 Lieux de socialisation, constructions des règles et des normes.....	45
2.3 Cadre affectif, cadre réflexif : Les piliers de la normalité ? .....	50
<b>CHAPITRE 3 : INADAPTATIONS, NORMES, RÈGLES, SOCIALISATIONS ET IDENTITÉS. ....</b>	<b>53</b>
3.1 Unicité, universalité : le pourquoi et le comment de la norme .....	53
3.2 Normes et processus de socialisation.....	54
3.3 De la variabilité et de la subjectivité de la norme .....	60
3.4 Normes, et identité-S.....	61
3.5 Un choix et une démarche qui s'inscrivent dans une conception dynamique.....	66
3.6 Les effets de la norme et les cadres institutionnels prescripteurs .....	67
<b>CHAPITRE 4 : ENFANCE ET ENFANT, UNE ÉVOLUTION NORMATIVE. ....</b>	<b>70</b>
4.1 Universalité et spécificité.....	70
4.2 Normes et sentiments : de la mort à l'amour .....	72
4.3 Les structures d'éducation pour l'enfant :.....	77
<b>CHAPITRE 5 : ÉVOLUTION DES RÔLES SOCIAUX AUX XIXe ET XXe SIÈCLE ET LEURS EFFETS SUR LES NORMES SOCIALES.....</b>	<b>85</b>
5.1 Division sociale et division sexuelle .....	85

5.2 Le cadre familial : modèle normatif et classes sociales .....	86
5.3 L'évolution du statut des femmes (voir annexe 2, p.46) .....	89
5.4 Le statut de l'enfant au sein de la famille .....	94
5.5 Normes et stéréotypes.....	97
<b>CHAPITRE 6 : LES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES.....</b>	<b>100</b>
6.1 Famille et écoles : Fonctions complémentaires, délégations ou confiscation de fonctions	100
6.2 Les institutions d'enseignement.....	103
6.3 : Les formes et les normes d'enseignements.....	106
6.4 Les débuts de l'organisation pédagogique.....	107
6.5 Les courants pédagogiques .....	108
6.6 Représentations et normes de l'image de l'enfant .....	113
6.7 Questionnement et problématisation .....	116
6.8 Hypothèse .....	117
<b>DEUXIEME PARTIE : CHOIX DES PUBLICS ET MÉTHODES DU RECUEIL DE DONNÉES.....</b>	<b>120</b>
<b>CHAPITRE 7 : OBSERVATION PARTICIPANTE, QUESTIONNAIRES, ENTRETIENS ET DESSINS .....</b>	<b>121</b>
7.1 L'observation participante.....	121
7.2 Publics et outils de recueil d'informations .....	123
7.3 Référence conceptuelle du choix des publics.....	124
7.4 Les méthodes de recueil des données .....	126
7.5 Évolution et adaptation dans le dispositif du recueil de données .....	128
7.6 Les dessins .....	131
<b>CHAPITRE 8 : ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>	<b>133</b>
8.1 École et maison, ressemblances et différences.....	133
8.2 Séquence 2 : les re familles.....	139
8.3 Synthèse de l'analyse de l'ensemble des séances.....	140
<b>CHAPITRE 9 : STATUTS D'ENFANTS ET D'ÉLÈVES :.....</b>	<b>142</b>

9.1. Situation familiale : Réponses au questionnaire par les enfants .....	142
9.2. Équipements matériel (Ordinateur, Smartphone, Tablette, Console, T.V) .....	144
9.3 Outils lien de continuité.....	145
9-4 Préférences école/maison .....	146
9.5 Temps consacré par réseaux au travail scolaire .....	147
9.6 Concernant les Activités pratiquées en temps ordinaire.....	148
9.7 Nouvelles activités pratiquées .....	148
9.8 Changement de Rythme .....	151
9.9 Aides apportées dans le travail scolaire et difficultés rencontrées .....	152
9.10 Difficultés rencontrées.....	153
9.11 Corrélation entre Préférence école maison .....	154
9.12 L'aspiration à la norme : dessins et dessein de familles .....	155
<b>CHAPITRE 10 : LES ADULTES .....</b>	<b>156</b>
10. Le point de vue des parents et des enseignants .....	156
10.1 Réponses des parents .....	156
10.2 Le point de vue des enseignantes .....	162
10.3 Regard croisés sur leurs réponses .....	164
<b>CHAPITRE 11 : ILLUSTRATIONS CLINIQUES, CADRES PARENTAUX</b>	
<b>ATYPIQUES.....</b>	<b>166</b>
11 La marge et la norme.....	166
11.1 : Quand la marge bouscule la norme .....	166
11.2 Des choix contraints aux choix étayés.....	169
11.3 La maison à l'école ou l'école dans la maison .....	171
11.4 Des choix contraints au choix transmis : enseignant/parent et parent/enseignant.....	175
11.5 Convergences et divergences de normes.....	177
11.6 École et famille, l'interférence de normes construites et partagées .....	178
<b>TROISIÈME PARTIE : DISCUSSION THÉORIQUE .....</b>	<b>181</b>
<b>CHAPITRE 12.....</b>	<b>181</b>

<b>PROPOSITIONS D'APPROCHES .....</b>	<b>181</b>
12 .1 Obéissance et conformité à l'épreuve de l'anormalité contextuelle .....	182
12.2 Changements, continuité et transformations .....	188
12.3 Appropriation, intégration, transfert et adoption des connaissances .....	190
12.4 De la perception subjective à son objectivation : .....	193
12.5 Construction de soi et identité .....	195
12.6 Changement et continuité .....	196
<b>CHAPITRE 13 : LES LIMITES ET LA NORME.....</b>	<b>198</b>
13.1 Normalité et limites.....	198
13.2 Les limites subjectives du fonctionnement cognitif et les représentations qui peuvent en constituer les obstacles.....	200
13.3 L'habitus et l'intériorisation des limites .....	201
13.4 De la norme comme moyenne de conduite à la normativité .....	205
13.5 Éducation sans limite et limites normatives dans et pour l'éducation.....	208
13.6 JEUX Constructifs/JE Constructeur : l'identité dynamique .....	213
13.7 Action prescrite, action réalisée.....	214
13.8 Intelligence, Habitus et Inconscient .....	216
13. 9 Règles et adoption des JE/JEUX .....	217
13.10 Proposition d'un modèle pédagogique .....	224
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>226</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>236</b>



*Caminante, no hay camino, se hace el camino al andar. (Antonio Machado)*

## **INTRODUCTION : D'UNE EXPÉRIENCE PRATIQUE À UNE CONFRONTATION À DES CADRES THÉORIQUES**

*À la source de l'objet d'étude* : s'intéresser à la question des normes interroge autant celui qui le fait que le public pour qui la question de ce qui est normal ou ne l'est pas relève du simple bon sens et d'une vision binaire qui s'appuie sur les oppositions, Normal/Anormal, sans prendre en compte les relations dialectiques entre ces différents termes. La spécificité d'une démarche scientifique est précisément d'essayer de démontrer que ce qui paraît comme une évidence, puisse relever d'une opinion. Si le dictionnaire le plus usuel nous donne des définitions où la science est définie comme étant une *connaissance exacte approfondie*, l'opinion est considérée comme une *manière de penser sur un sujet ou un ensemble de sujets, un jugement personnel que l'on porte sur une question, et qui n'implique pas que ce jugement soit obligatoirement juste*. Est-ce dire que la science relève de la vérité ? C'est là ouvrir un champ de réflexion complexe. Nous ferons le choix de considérer que l'opinion relève de la croyance et que la science est définie par le dictionnaire usuel comme *l'étude des connaissances et études d'une valeur universelle, caractérisées par un objet et une méthode fondée sur des observations objectives vérifiables et des raisonnements rigoureux*. L'objet de ce travail n'est pas d'ouvrir un débat sur la question de ce que serait *la vérité* mais d'étudier un objet de la réalité sociale, dans le cadre de références théoriques psychologique et sociologique. Pour autant, nous considérerons que ces approches peuvent être aussi une construction symbolique dans une société donnée. Comment distinguer ce qui pourrait relever d'une réalité objective ? Celle-ci existe-t-elle indépendamment de l'observateur, et dans ce cas comment va se construire la réalité subjective à partir de la perception individuelle de chacun ? De notre point de vue, la réalité sociale, serait une combinaison de multiples subjectivités, qui amènerait à analyser les processus et procédures mises en œuvre à partir de certains paramètres, dont opinions et préjugés ne sont pas absents. Notre réflexion, a pour objectif de prendre en compte les apports d'une approche psychologique des phénomènes sociaux, comme ont pu le faire par exemple, Le Broudic (2008, pp 58-62) dans son article : *Le suicide, réalité sociale et réalité psychique*, ou comme la démarche de Lahire (2013 et 2018) dans ses derniers travaux, et son ouvrage, *Dans les plis singuliers du social*, et plus récemment, *L'interprétation sociologique des rêves*.

De nos jours, dans l'espace public, la croyance relève entre autre du libre choix et de la liberté de conscience et plus uniquement d'un seul point de vue religieux. L'opinion s'y exprime le plus souvent dans des limites légales. De manière usuelle, elle relève de ce à quoi l'esprit peut et doit donner son assentiment et si cette approche peut être mis en relation avec la philosophie métaphysique, celle-ci ne sera pas notre objet d'étude. Aussi, nous considérerons que ce qui fonde la science, et ce qui la distingue de la croyance, c'est de s'appuyer sur une démarche et une méthodologie en référence à des cadres théoriques qui pourront donner des éléments de compréhension de ce qui sera appelé la réalité. En ce qui concerne l'opinion, notre référence est ce qu'en dit Bourdieu pour lequel elle n'existerait pas, et il énonce : « Toute enquête d'opinion suppose que tout le monde peut avoir une opinion ; ou autrement dit, que la production d'une opinion est à la portée de tous. Quitte à heurter un sentiment naïvement démocratique, je contesterai ce premier postulat.

- Deuxième postulat, on suppose que toutes les opinions se valent. Je pense que l'on peut démontrer qu'il n'en est rien et que le fait de cumuler des opinions qui n'ont pas du tout la même force réelle conduit à produire des artefacts dépourvus de sens.

- Troisième postulat implicite : dans le simple fait de poser la même question à tout le monde se trouve impliquée l'hypothèse qu'il y a un consensus sur les problèmes, autrement dit qu'il y a un accord sur les questions qui méritent d'être posées »- (Bourdieu, 1993, pp.222-235).

Quitte à heurter certaines approches psychologiques la démarche scientifique si elle ne nie pas ni ne doit occulter la question des ressentis et de la subjectivité, cette réflexion doit avoir le souci d'objectiver les évidences et les constats premiers pour ne pas les limiter et les enfermer dans un sentiment subjectif. Un travail de recherche ne peut donc se réduire aux seules descriptions des ressentis et de la croyance. Au départ, il existe une part de subjectivité puisqu'il est possible d'aimer l'approche scientifique, pas seulement pour la position sociale qu'elle peut conférer, mais comme un idéal à l'accomplissement d'une réflexion sur sa pratique. Même quand la croyance peut paraître relever de l'ignorance obtuse, tout en se présentant sous le costume de la vérité, du préjugé, du dogme, et de la foi, elle est aussi d'une certaine manière une des réalités sociales au sens où nous l'avons explicité.

Il convient en conséquence de ne pas la négliger et de la considérer comme obstacle et élément pour un accès à l'élargissement de la connaissance afin de se donner les moyens de la dépasser. Nous avons fait le choix d'entamer une réflexion pour essayer d'élucider en quoi, pourquoi et comment, l'étude de la norme pourrait permettre d'élucider cette question. En conséquence, nous avançons l'idée que la démarche scientifique ne se limite pas à l'opinion qu'inspire ce terme, ni au ressenti que l'on peut en avoir : même si ceux-ci ne sont pas sans

effet sur la construction de la *réalité sociale perçue*. Le fait est, qu'en dépit des innombrables éléments de véracité de la méthode scientifique, notre époque semble considérer comme fondés des faits relevant de différentes formes d'irrationalités. Ainsi, ce qui est appelé le *relativisme culturel* conduit à des formes de tolérance, où il n'est pas rare que, valorisant la pensée magique, ce courant considère que la prépondérance de l'universalisme scientifique relèverait d'une forme d'impérialisme et de totalitarisme intellectuel. Nous faisons notre point de vue de Bourdieu (2001) lorsqu'il écrit : « On peut, selon nous, associer une vision réaliste du monde scientifique et une théorie relativiste de la connaissance. Et cela à condition d'opérer une double rupture avec les deux termes du couple épistémologique constitué par le dogmatisme logiciste et le relativisme qui semble inscrit dans la critique historiciste » (Bourdieu, 2001, p. 13). Il y a là un débat, et notre point de vue est davantage une interrogation qui s'inscrit dans une démarche qui se donne l'objectif de comprendre si au final un sentiment de bienveillance n'occulterait pas, d'une certaine manière, une forme de paternalisme : celui de considérer que certains humains ne peuvent ou ne doivent avoir le choix d'accéder à des savoirs. Un point de vue qui cacherait un refus d'admettre que l'une des caractéristiques de l'espèce humaine, est celle de ses capacités cognitives, produits d'une évolution qui a progressivement fait émerger de ses organismes un cortex cérébral de plus en plus développé. Une telle position peut sembler relever d'une volonté d'anthropocentrisme, mais dans les Sociétés humaines, les structures sociales sont évolutives et déterminées par des changements culturels et techniques. L'institution scolaire n'échappe pas à cette critique et comme l'écrivait Beitone et Hemdane (2018) dans leur article, *saper la confiance dans la science*, où ils défendent le point de vue que « l'école n'est pas à l'abri de ce climat relativiste. L'une des manifestations de la remise en cause ou de la relativisation des savoirs est la mise en place de dispositifs d'enseignement qui, sous prétexte d'interdisciplinarité, de traitement de questions vives (Beitone, 2004), d'enseignement moral et civique et de refus d'une pédagogie descendante, brouillent la frontière entre jugements de fait et jugements de valeur (Beitone & Martin-Baillon, 2016) et renoncent à la norme du vrai » (2018)<sup>1</sup>.

C'est à partir de cette approche que nous traiterons de la question des normes. Les capacités cognitives et sociales de l'espèce humaine, ont émergé et ont été peu à peu perfectionnées en lien avec des évolutions dites naturelles. Par exemple, l'évolution et la variation de la taille, ou celle de l'espérance de vie, mais aussi, et entre autres, celles des différents cadres de vie et de formes de relations sociales.

---

<sup>1</sup> <https://journals.openedition.org/edso/3015>, pages non numérotées

Chez l'humain, le système cognitif et psychique lui permettent de s'interroger et de mieux comprendre son environnement afin d'y agir de la manière qui peut lui sembler la plus efficace. Cette affirmation fait référence à une expérience certes personnelle que nous avons relatée dans un article, *Pour l'éducateur : dans l'autorisation, comme dans l'interdit, tout est affaire de limites* » (Saint Jean, 2020) mais qui illustre qu'à l'échelle même d'une existence humaine, ce constat a pu se vérifier. Jeune Éducateur et récemment diplômé, les aléas de la recherche d'emploi nous avait conduit à travailler dans un Institut Médico-Éducatif.

Ce type d'établissement prend en charge des enfants considérés comme *déficients intellectuels* que l'on désignait encore dans ces années 70, comme *mongoliens* selon la terminologie héritée des travaux de Down, avant que le terme de Trisomie 21 lié aux travaux du Professeur Lejeune (1958) s'impose, occultant toutefois que c'est également son assistante Gautier qui avait été celle qui aurait dû en avoir également la primauté. Elle a contesté l'ordre des trois signatures de l'article fondateur de la découverte de la trisomie 21 paru dans le compte-rendu de l'Académie des sciences du 26 janvier 1959 et reproché à Jérôme Lejeune, premier signataire de l'article, de s'en être attribué l'entière paternité, sans préciser que le travail de laboratoire était aussi celui de la chercheuse. Profitant de la demi-heure d'accueil, l'équipe éducative se retrouvait dans la salle de repos autour du café et des cigarettes tout en devisant sur différents événements ; nous avions de notre côté, à cette période, une certaine forme d'addiction à la presse écrite. Peut-être aussi du fait du brouillard de fumée qu'il fallait supporter, c'est directement au sein de notre salle d'activité que nous allions pour prendre le temps de lire un quotidien national. Un groupe d'enfants s'y installait également et engageait la conversation. Pensant que c'était davantage les photos et les images qui les intéressaient, nous les commentions et les explicitions. Ce temps informel et ces échanges ne nous paraissaient pas relever d'une action à finalité éducative. Un matin, l'un des enfants est arrivé avec un quotidien qu'il avait ramené de chez lui. Inversant la situation et m'imitant, il s'est installé et l'a montré aux autres. Daté de la veille, celui-ci avait le même titre que le nôtre. Cette situation nous a interrogé et nous en ouvrant aux collègues, elle a suscité des remarques sur notre propension à prendre le hasard comme relevant d'une volonté de rationaliser une situation pour la projeter sur des hypothétiques capacités d'apprentissage dont à cette époque les enfants trisomiques étaient considérés comme n'en étant pas pourvus. Obstiné nous avons voulu vérifier si l'enfant pouvait être capable de reconnaître les lettres qui composait le titre du quotidien. Pour ce faire nous les avons découpées en lui demandant de les remettre dans l'ordre. Ce qui lui fut possible après quelques essais.

Ainsi une action qui au départ n'avait pas une finalité d'apprentissage en était devenue un support. Nous avons appris dans notre formation que la déficience intellectuelle avait des limites et qu'elle était un obstacle dans l'acquisition d'une capacité à la lecture. Et voilà qu'un enfant venait d'infirmer ce qui était alors le **diagnostic** psycho-médical et dont il était fait un **pronostic**. C'est dans cette même période que les lois du 30 juin 1975 rappelaient que les enfants que l'on commençait à appeler *handicapés* devaient également bénéficier de l'obligation scolaire. Du coup, un constat empirique *individuel* s'inscrivait dans un cadre législatif et une volonté politique qui allait conduire à la création de postes d'Enseignants spécialisés dans les établissements pour déficients intellectuels, puis à celle d'une démarche appelée *intégration scolaire*. Laquelle a pu conduire à la création des Classes d'Intégration Scolaire au sein du système ordinaire d'enseignement et à ce que sont actuellement les politiques d'inclusion. Toutefois, la prise de conscience de ce qui relevait d'une certaine manière à une remise en cause de la norme ne se posait pas explicitement et dans le cadre d'une *routine institutionnelle*, c'est notre manière d'agir qui était considérée comme *hors norme* : vouloir mettre en place une activité qui était *normale* dans le cadre de la scolarité ordinaire mais qui dans celui d'une structure spécialisée apparaissait comme inadaptée au contexte. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce dernier terme puisque précisément, il a été pendant un grand nombre d'années celui qui désignait les enfants que l'on jugeait incapables d'apprentissages scolaires. Le jugement à notre encontre par un responsable technique de l'encadrement éducatif, *d'être trop intellectuel pour un éducateur* loin de nous décourager, renforça notre détermination à comprendre et à agir pour voir comment mettre en acte ce qui relevait simplement d'un droit à l'éducation que les lois de 1975 venaient comme nous l'avons dit de rappeler. Mais, ce n'est pas tant ce cadre législatif qui était à la source de ce choix, mais celui de considérer que, au delà du handicap, il y a un enfant. Certes, avec des capacités et des besoins différents, mais avec une volonté de prendre en compte sa caractéristique spécifique pour essayer de comprendre en quoi celle-ci pouvait constituer un obstacle mais pas forcément une limite insurmontable à pouvoir la dépasser. Réduire l'enfant à celle-ci, revenant finalement à renoncer à l'ambition éducative à laquelle chaque personne peut prétendre. À remonter le temps et l'Histoire, c'est de fait une série de confrontation avec la norme prescrite ou induite par le cadre d'un exercice professionnel qui nous a conduit à en chercher le sens. Tant pour l'individu qui de manière directe ou indirecte peut en être le vecteur, (Le parent, l'Enseignant ou l'Éducateur) que pour celui à laquelle elle doit être inculquée. Dès nos premières confrontations avec le terrain professionnel, cette question s'était posée.

Il est vrai que la période s’y prêtait. Nous étions dans l’après soixante-huit, et dans le champ de la psychiatrie, *l’anti-œdipe* de Deleuze et Guattari (1972) était l’un des ouvrages de référence pour qui avait à cœur de vouloir changer le quotidien. S’y ajoutaient ceux venus d’outre manche, comme l’Antipsychiatrie de Laing et Cooper (1971), ceux des expériences menées de l’autre côté des Alpes par Basaglia (1973) avec l’expérience de Trieste.

De fait, ces pratiques qu’illustre un courant de la psychiatrie, avaient d’une certaine manière une filiation et une redécouverte d’expériences de notre propre histoire nationale comme celle de Tosquelles à St Alban. (1942). Ces références allaient ouvrir la voie à des bouleversements institutionnels et à des approches théoriques en rupture avec celles qui faisaient Loi et qui déterminaient la norme. Dans le champ éducatif, outre l’anti-école avec Illich (1971), la pédagogie Freinet (1920) était remise au goût du jour et des pratiques s’inspirant des pédagogies nouvelles se menaient dans différents lieux de l’hexagone : à La Borde avec Oury (1953) ou dans les Cévennes avec Deligny (1967). De manière générale, les événements de mai 68 avaient bouleversé et remis en question les normes sociales de l’époque et l’anti-institutionnel était dans l’air du temps. Il était de ce fait possible de considérer la question de la normalité de manière intellectuelle ou même anti-intellectuelle en justifiant par le vécu de ce qui relevait au final, d’un ressenti et d’une révolte personnelle, lesquelles s’inscrivaient dans un mouvement collectif de bouleversement d’un monde ancien et de ses normes jugées contraignantes. La formation d’éducateur spécialisé et qui a été le point de départ de notre réflexion, contient de longue date une articulation théorie/pratique qui n’a rien d’évident. Pour illustrer ce propos nous exposerons différentes situations dont il nous a fallu des années pour les mettre en relation avec des concepts et des cadres théoriques.

Titulaire d’un baccalauréat et porteur d’une simple valise nous arrivions dans un Centre de Rééducation pour Mineurs dont les autorités avaient estimé qu’ils étaient en danger moral pour commencer notre apprentissage du métier d’Éducateur. Le premier jeune *cas social*, puisque c’est ainsi qu’étaient désignés les pensionnaires de l’Établissement, nous posa une question très explicite : “ *C’est toi le nouvel éducateur, tu sais te battre ?* ”.

Posant la valise, et évaluant un rapport de force physique qui n’était pas à notre avantage, nous avons éludé la question. Et notre réponse sous la forme d’une boutade, “*Non, mais je cours vite ...*” laissa notre interlocuteur désarmé. C’est bien des années après que nous avons appris que ce modèle de communication s’inscrivait dans ce que l’École de Palo Alto (1950) et Wittgenstein (1953) appellent la communication paradoxale.

Nous étions dans la phase dite, d’apprentissage pratique de la formation. Une nouvelle période de stage nous fit découvrir des situations nouvelles.

***Autre lieu, autre cadre :*** un infirmier ouvrait les portes l'une après l'autre, puis les refermait consciencieusement. Il y avait là des enfants à même le sol, ou sur des matelas douteux ; certains se balançaient avec ce mouvement stéréotypé si particulier aux enfants psychotiques. C'était le pavillon des enfants de l'Hôpital Psychiatrique : le Centre Psychothérapique Départemental comme l'administration venait de le rebaptiser. Ce monde de la folie n'avait eu pour nous jusqu'à ce jour, qu'un caractère abstrait ; attrayant et répulsif. Il venait de prendre la consistance d'un réel aux murs sales, aux portes blindées, à l'odeur d'urine et d'excréments mélangés qui vous pénétraient jusqu'à vous donner l'impression de faire parti de votre propre corps. *Ce gamin là*, comme Deligny l'avait écrit et en avait fait le titre de son film réalisé par Renaud Victor (1976) pour parler d'eux, n'avait rien de particulier. Peut-être un peu plus grand que les autres enfants qui étaient là à suivre du regard cette première visite de contact avant ma mise en stage. Cette fameuse confrontation de la théorie à la pratique. Des cheveux coupés *au bol* lui donnaient l'air d'un indien amazonien qu'accentuaient ses yeux légèrement bridés. Il lança vers nous le ballon avec lequel il jouait. Dans une situation pareille, il était pour le moins possible, soit de le lui renvoyer et de commencer à jouer avec lui, soit de ne pas réagir ou encore de prendre ce geste comme une agression. C'est la première solution qui s'imposa *naturellement* à nous. Le jeu dura un moment, et nous avons rejoint l'équipe soignante qui se réunissait sur différents problèmes institutionnels. "*C'est bien que tu viennes faire ton stage ici* " me dirent-ils, "*on voit que tu as l'habitude des enfants fous* " ...

Nos premiers pas dans le métier, nous avaient amené à vivre une situation particulière, celle de nous faire rencontrer un sujet désigné comme *enfant fou*, pour la première fois, mais il nous était souvent arrivé de partager des jeux avec des enfants. Où le regard expérimenté voyait *un fou*, le néophyte avait vu *un enfant*. Pour aller au bout du paradoxe et dans un esprit plus poétique que polémique, nous aurions pu citer Gabriel Gracia Marquez, pour affirmer avec lui : « *Ningún loco está loco si uno se conforma con sus razones* »<sup>2</sup>. Et donc admettre qu'il y a toujours une autre raison que la nôtre dans celle de l'autre. Lorsque nous avons été celui qui a relancé le ballon vers l'enfant, nous n'avions pas encore lu ce roman ni même eu un parcours universitaire et pensions effectuer un geste, *normal*. Nous n'avions pas non plus connu cette distance géographique qui plus que de nous avoir éloigné de nos origines

---

<sup>2</sup> traduction « *qu'aucun fou n'est fou quand on se conforme à ses raisons, in Del Amor y Otros demonios, (1994, p.50, éd. Sudamericana S.A., Buenos Aires, Argentina).*

géographiques, nous a avant tout, appris à prendre de la distance vis à vis de notre perception culturelle.

À prendre et apprendre d'autres langues, c'est aussi faire l'apprentissage d'autres façons d'organiser la pensée. À regarder *ces enfants-là* comme des enfants malgré ou avec leurs différences, et à les écouter, nous avons aussi mis du temps à vouloir le comprendre. Ce n'est pas seulement le geste en référence à la norme qui compte mais aussi le regard porté sur le geste en fonction d'un cadre prescrit et préétabli. Et en même temps qu'un élément de connaissance, la lecture d'un roman a pu en être un autre point de départ. Ainsi ce roman de Souad Guellouz, *les jardins du Nord*, où elle raconte ses souvenirs d'enfance. Lorsqu'elle, petite fille musulmane, d'un village traditionnel de la Tunisie de l'après guerre, elle a accompagné son père à Bizerte, métropole occidentalisée de son pays de naissance, où elle y a vu des couples se tenir par la main pour la première fois de sa vie. Elle a alors demandé à son père : « Papa, le monsieur, il a peur que la dame s'en aille qu'il la tient par la main ? » ... Réflexion naïve de l'enfance ? Peut-être ... Mais question pertinente pour qui croyait pouvoir limiter le sens de ce simple geste à de la tendresse alors qu'il traduit peut-être aussi un sentiment d'appropriation ? Et puis, il y a la découverte des mots dans l'autre langue, la langue de l'autre. Il y a celles apprises (à prise ?) sans le savoir et celle que l'on a appris pour la prendre (l'a-prendre) mais qui aussi nous a prise. Ces confrontations à différentes situations qui conduisent d'une certaine manière à retourner la sempiternelle question de la trentième lettre de Montesquieu, *comment peut-on être Persan ?* Où certains pourraient s'entendre répondre : *vous en êtes un autre* .... À vivre avec l'étrange et l'étranger, il nous a donc semblé *naturel* de simplement nous demander : *Puisque nous sommes des humains, qu'avons nous de semblable ?* Une façon, peut-être, de nous protéger ? Mais la lecture de Georges Devereux (1996), *Ethno-psychiatrie des indiens Mohaves*, a été un encouragement pour affirmer un point de vue. À moins que, comme certains font de la prose sans le savoir, c'était dresser un simple constat : « On les avait enterrés sous le silence, on les enterre sous la parole, paroles "différentes" certes, mais sous le mot d'ordre de la différence comme jadis sous celui d'unité de la Raison, ne nous y trompons pas, c'est le même ordre qui s'avance. Impérialisme de la raison, néo-impérialisme de la différence », (Baudrillard, 1991, p.198). C'était comme l'écrit Lahire (2004) « considérer que le différent est une variation très précisément en un même phénomène ou de la *même réalité* d'un état à un autre ... Une telle variation suppose une opération de comparaison consistant à chercher les ressemblances et les différences entre une série de phénomènes ou entre les modalités d'un même phénomène. La sociologie est fondamentalement une science de comparaison » (Lahire, 2004, p.61).



Pour qui avait pu croire comme l'ont écrit Marx et Engels (1845-1846) dans *l'idéologie allemande*, où en rupture avec Hegel, ils développent le point de vue que *ce n'est pas la conscience des hommes qu'il s'agit de modifier mais la réalité matérielle d'où procède cette conscience* ... En ce qui nous concerne, le constat d'avoir tellement changé les conditions matérielles d'existence, a pu amener à penser qu'il devient périlleux de se livrer à un examen de conscience. Que peut-il alors rester de croyances qui s'étaient voulues universelles ? À défaut de la nostalgie qui doit rester pour ce qu'elle est, il y aurait la mélancolie, « qualité inhérente au mode de disparition des sens, au monde de volatilisation du sens des systèmes opérationnels », (Baudrillard, 1991, p.232). Ce n'est que beaucoup plus tard que nous avons pu inscrire certaines de nos expériences des réalités sociales rencontrées, à partir d'un concept, celui des représentations sociales, « Image que l'on se fait du réel (laquelle) peut cependant s'étudier à un double niveau : d'une expérience- immédiatement informée par les normes sociales- et par là, elle oriente attitudes et comportements », (Herzlich, 1996, p.23). Un même geste, des attitudes perçues comme identiques, dans des contextes différents n'ont plus la même signification. À vivre avec l'étrange et l'étranger, il est possible de perdre et de modifier cette notion de perception. Ce qui peut paraître normal dans un lieu, ne le sera pas ailleurs : *Vérité d'un côté des Pyrénées, erreur au delà* énonçait déjà Pascal au XVIIe siècle, lequel s'inspirait de Montaigne (Fragment *Misère* n° 9 / 24). Mais pour qui croit que la vérité est unique et que la sienne est universelle, l'observateur continuera à voir de l'insolite là où n'existe aucune étrangeté pour l'acteur. Dans l'inconfort choisi, nous avons rencontré une confirmation : « l'effet de dépaysement a une vertu décapante et ce qui peut sembler paradoxal devient de fait une manifestation plus vive de l'ordre des choses et de la nature du pouvoir », (Balandier, 1992, p. 12). À vivre dans des formes de cultures où l'on croit voir des *simulacres* et dans lesquels la *simulation* peut être le recours et le secours, reste à chercher la similitude et la stimulation. Et arrive le moment où l'on ne peut que s'interroger pour savoir si « la logique de la pratique, c'est d'être logique jusqu'au point où être logique cesserait d'être pratique », (Bourdieu, 1983, p. 41). C'est ainsi, que peut s'ouvrir et s'élargir la vision du monde et de la connaissance et la capacité à différencier croyance, vérité et opinion. Dans ce cheminement nous avons fait notre l'affirmation de Bourdieu pour lequel « le désir de découvrir la vérité qui est constitutif de l'intention scientifique reste totalement dépourvu d'efficacité pratique s'il n'est pas actualisé sous la forme d'un "métier" produit incorporé de toutes les recherches antérieures qui n'a rien à voir d'un savoir abstrait et purement

intellectuel : ce métier est une véritable “disposition” à poursuivre la vérité » (Bourdieu, 1998, p. 1415).

La vérité pouvant tout au plus être un horizon, une utopie, de laquelle, comme l’écrit Galéano, dans sa poésie : “*ventana sobre la utopía*” : « *Ella está en el horizonte. Yo me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá., Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré ¿ Para que sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar* ». <sup>3</sup>

**Vérité, croyance et opinion** : C’est à partir de la méthodologie énoncée par Johsua (1996) dans ses articles *De l’intérêt et des limites du paradigme expérimentaliste en didactique des sciences* que nous appuierons notre démarche. Elle implique que l’on ne se donne pas l’illusoire objectif de la découverte de la vérité. Comme il le rappelle, les sophistes ont passé quelques siècles à montrer que la science était impossible puisque la vérité n’existe jamais à l’état pur, *On ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve*, affirmaient-ils. Assertion qui va d’une part introduire ce que nous avons appelé le relativisme culturel et qui d’autre part va déconsidérer l’idée même de connaissance. En effet, et pour rester sur cette métaphore, ce n’est pas du bain que l’on prend dans le fleuve que vont pouvoir se déduire la propriété de ce fleuve en particulier et encore moins celle de tous les fleuves en général. Pourtant des champs scientifiques se sont donnés comme objet d’étude les fleuves : la Physique, la Chimie, mais également la Géographie, l’Histoire. De ce fait, lorsque l’on parlera de la propriété des fleuves par exemple, on ne parlera pas de celles de tous les fleuves ni d’un seul en particulier mais simplement à les considérer et les étudier dans un champ scientifique déterminé. Le bain pouvant quant à lui, être étudié comme phénomène social particulier. Quelle sera alors la pertinence des connaissances ainsi construites ? Il peut s’agir de disserter sur le bonheur ou l’inconvénient de se baigner dans un fleuve, ou d’étudier de manière quantitative et qualitative de ses propriétés physiques, ou chimiques de son eau, de son débit (hydrographie) et donc d’en appeler aux Mathématiques.

Il apparaît dans cet exemple que nous faisons référence à un *objet donné*, (le fleuve) et que son étude va consister à le déconstruire à partir de différents éléments : l’eau, le débit, la

---

<sup>3</sup> Traduction : « Fenêtre sur l’utopie » : “je m’approche de deux pas, elle s’éloigne de deux pas. J’avance de dix pas et l’horizon s’enfuit dix pas plus loin. J’aurais beau avancer, jamais je ne l’atteindrai. À quoi sert l’utopie ? Elle sert à cela, à cheminer ”.

situation dans l'espace ... D'où la tendance à vouloir distinguer les sciences de la nature (autrefois appelées sciences naturelles) des sciences sociales qui traitent de l'humain et qui sont donc des Sciences Humaines, comme si l'humain n'était pas également *naturel*.

Les sciences de l'étude de la nature n'ont pourtant rien de naturel comme l'étude de la réalité sociale n'a rien de spontanément *sociologique* ou *psychologique*. Comme le souligne Johsua, (1997) physicien de formation : « On ne peut épuiser la richesse d'une quelconque situation sociale par une série de facteurs indépendants les uns des autres ? Contrairement à l'idée couramment admise, on ne le peut pas plus pour les objets de la nature. Il n'existe pas dans la nature un seul mobile dont on ne puisse définir les lois du mouvement en tenant compte seulement de sa masse, de sa position, de sa vitesse à un moment donné dans un certain système de référence et des forces qui s'exercent sur lui. Pourtant, c'est bien ce à quoi conclut la mécanique newtonienne du point. Mais ce point est une fiction théorique ... », (Johsua, 1997, p. 115). En d'autres termes nous pourrions dire qu'il n'existe pas d'objet et de sujet à l'état naturel qui n'aurait pas également une réalité physique. Mais celle-ci n'est en rien et en elle même, une vérité révélée mais une construction théorique. C'est ce qui distingue la croyance de la connaissance. Son élaboration implique d'abord une activité de reproduction des propriétés d'un objet s'effectuant à un niveau abstrait. Pour reprendre un exemple célèbre : *Le concept de chien ni n'aboie ni ne mord*. Le concept est une représentation abstraite qui désigne une construction mentale à propos d'objets concrets ou immatériels. C'est donc une idée, c'est une abstraction : on parle du concept d'un mot ou de son signifié. Isolé, il n'a que peu d'intérêt : il prendra du sens à partir du moment où il sera articulé avec d'autres concepts. Cette reproduction sera le reflet dans l'esprit, d'une réalité externe, perçue, ressentie. Dans son ouvrage, *Santé et représentation sociale*, Herzlich (1996) développe l'idée que celles-ci sont un remodelage, une véritable construction mentale de l'objet conçu comme non-séparable de l'activité symbolique d'un sujet : « Concept et perception se fondent, images individuelles et normes sociales se rencontrent dans ce mode d'appréhension d'un objet ou de la réalité sociale » et elle ajoute : « cette image que l'on se fait du réel peut cependant s'étudier à un double niveau : elle est saisie et évaluation d'une expérience- immédiatement informer par les normes sociales- et par là, elle oriente attitudes et comportement ». (Herzlich, 1996, p. 23). Cette remarque nous conduit encore à une réflexion sur la question du relativisme ou d'universalisme des *savoirs*. Johsua (2001) se référant à-Sokal (1996), défend l'idée de leur universalité contre Latour (1996) : « *Pourquoi hésitera-t-on partout et toujours à se jeter dans le vide ; une falaise ou d'un immeuble de quinze étages ?* » (Johsua, 2001, p. 118).

Question qui ouvre à une réflexion à prendre en compte car selon Johsua, « il aurait bien là une science universelle et commune à toutes les cultures : on ne se jette pas dans le vide d'une hauteur de trente mètres sans précaution. Nul besoin de connaître les lois de la gravitation universelle et celle de l'attraction des corps de Galilée ou Newton pour détenir ce type de savoir. Comment, à moins de croire aux miracles, des cultures si différentes aboutissent à ce même résultat : celui d'aboutir à une universalité d'attitude si une nature tout aussi universelle n'imposait sa fêrule », (Johsua, 2001, p. 118). C'est néanmoins reconnaître qu'un savoir est issu de l'expérience quotidienne car sa substance est celle des propriétés les plus objectivement repérées et qui sont paradoxalement les plus rapidement intégrées sous formes d'image mentale. Pourtant -et c'est en quoi a été essentielle la rupture de Galilée- la Science ne conduit pas à la connaissance sur des objets réels, mais à une connaissance sur ceux-ci par des constructions théoriques. Peut-être faut-il alors prendre en compte, que ce qui changerait ou ce qui marquerait la différence entre *l'objet naturel* et *l'Homme*, ce serait de considérer que l'être humain ne serait pas le fait qu'il soit aussi porteur d'une part de nature. Il est par ailleurs, un être capable de rationalité mais aussi d'irrationalité et il peut mettre sa rationalité au service de son irrationalité : l'idéologie nazie en est l'un des exemples le plus connu et des plus dramatique. Ainsi, si la démarche scientifique permet des comprendre la nature et/ou les phénomènes sociaux, pour autant elle n'explique jamais totalement ceux-ci. Même si l'on peut postuler que l'irrationalité est une forme de rationalité non expliquée et non explicitée, il apparaît souvent vain de vouloir rationaliser les croyances. La théorie peut permettre de faire des **prévisions** qui ne sont pas des **prédictions** et qui, comme nous l'avons évoqué à propos des enfants trisomiques, peuvent être infirmées, les **diagnostics** ne confirment finalement pas les **pronostics**. C'est le cas par exemple, pour ce qui concerne les probabilités en mathématiques. Pour reprendre un exemple de Johsua (1996) repris par Lahire (2004), il est possible de prévoir selon la manière (direction, force) dont on aura lancé des boules de billards, leur rebond et leurs chocs. Pourtant, ce pronostic ne peut se faire sur un nombre illimité de rebonds et de chocs. Chaque boule ne possède en elle-même aucune volonté intrinsèque de modifier sa course et sa trajectoire, aussi précis que puisse être l'intention et le geste pour en fixer force et direction, des aléas peuvent survenir qui en modifieront les effets et le résultat attendu. Ceux-ci pouvant être pour les sciences physiques ce que l'irrationalité des conduites humaines serait pour les sciences sociales.

Dans les deux cas, nous faisons nôtre l'expression de Johsua lorsqu'il suggère : « de manière générale, il est impossible de confondre l'imprédictible avec l'aléatoire », (Johsua, 1996, p. 117). Une métaphore reprise par Lahire (2004) qui de son côté écrit : « avec des boules de

billards qui agissent sur une table, on est encore bien loin de saisir ces réalités d'interdépendance puisque contrairement aux boules de billard qui après l'interaction, restent substantiellement ce qu'elles étaient avant l'interaction, les individus sont en constantes transformation : il faudrait imaginer des boules de billards dont les propriétés intrinsèques évolueraient en fonction des relations qu'elles entretiennent avec les autres boules de billards » (Lahire, 2004, p. 42).

En clair ce serait prêter à des objets *esprits et intelligences*, ce qui n'a pas été démontré. Ce qui n'est pas le cas des humains qui après toutes interactions sont nécessairement modifiés par celles-ci, et c'est bien à cela que nous limiterons notre réflexion. Enfin, une tendance contemporaine transformant en lieu commun les faits sociaux et poussant à l'extrême le relativisme culturel de valeurs universelles va jusqu'à réduire les phénomènes sociaux à leur seule dimension symbolique, ce qui peut en occulter des éléments matériels, contextuels et temporels. Nous pensons qu'il convient de les conjuguer et pour notre part, nous nous inscrivons dans la démarche de Bachelard (1934) que Fedi énonce ainsi : « Pour Bachelard, les mutations de la raison impliquent des valeurs et des principes qui travaillent l'humanité non en extension mais en compréhension, et qui filtrent ce fonds imaginaire primitif, analogique et pittoresque, logé dans les profondeurs de notre psychisme », (Fedi, 2017, p.177). Nous partageons la position de Bourdieu (1997) qui énonçait : « il n'y a pas de contradiction, en dépit des apparences à lutter à la fois contre l'hypocrisie mystificatrice de l'universalisme abstrait et pour l'accès universel aux conditions d'accès à l'accès universel, objectif primordial de tout véritable humanisme que la prédiction universaliste et la subversion nihiliste ont en commun d'oublier. Condition d'une Aufklärung permanente de l'Aufklärung, la critique de la critique formellement universaliste s'impose d'autant plus impérativement que la propension à l'universalisation du cas particulier, qui est au principe de toutes les formes d'ethnocentrisme, a pour elle, en ce cas, toutes les apparences de la générosité et de la vertu ». (Bourdieu, 1997, p. 86).

De son côté, Lahire (2001) dans un article, *Les limbes du constructivisme* rappelle pour sa part, quelques principes à la fois méthodologiques et quelques concepts qui les fondent pour interroger « les pratiques sociales ». Peut-on réduire, se demande-t-il, celles-ci aux discours qu'elles suscitent ou à la seule analyse de ce qui est énoncé, tant dans la description des pratiques que dans les principes méthodologiques proposés ?

Et il rappelle : « une catégorie sociale (un problème social, une notion ... ) n'est pas naturelle, mais qu'elle a une histoire, que son succès social éventuel -lorsqu'elle parvient au stade de son officialisation par l'État – a des conditions historiques de possibilités, constitue une

manière tout à fait féconde de produire des effets de connaissances en sociologie. Cette démarche révèle cependant ses limites lorsqu'elle est conçue comme un aboutissement, c'est-à-dire comme le terminal de toute réflexion sociologique », (Lahire, 2001, p. 106).

Et pour renforcer ce point de vue, il reprend une phrase de Marx qui, dans son ouvrage *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte* l'énonçait ainsi : « Les hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font pas arbitrairement, dans des conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données et héritées du passé. Les traditions de toutes les générations mortes pèsent d'un poids très lourd sur le cerveau des vivants » (Lahire, 2001, p. 107). Il y a là, une autre forme de *dette* et un *héritage* qu'il nous appartient d'assumer. Et notre démarche s'inscrit sur le chemin initié par Bourdieu (1997) lorsqu'il constate : « Édifiées à l'origine, souvent au prix de mutilations indiscutablement scientistes, contre la vision religieuse du monde, les sciences sociales se sont trouvées constituées en bastion central du camp des Lumières – avec notamment la sociologie de la religion, cœur de l'entreprise durkheimienne et des résistances qu'elle a suscitées – dans la lutte politico-religieuse à propos de la vision de *l'homme* et de sa destinée. Et la plupart des polémiques dont elles sont périodiquement la cible ne font qu'étendre à la vie intellectuelle la logique des luttes politiques- » (Bourdieu, 1997, p.159).

À cet égard, il n'y a qu'à voir du côté des régimes totalitaires, leur aversion à l'encontre des Sciences sociales.

***La connaissance, la fin (faim ?) et les Moyens*** : Si la soif et le désir de connaissance en sont la source, la méthode doit être le fondement de la démarche scientifique et pour l'illustrer si nous empruntons à Stengers (1992) la métaphore de l'enquête policière à propos des méthodes en sciences sociales : constat, questionnaire, étude de traces, observations participantes qui peuvent en être des moyens nécessaires mais pas forcément suffisants. Si la finalité imposée sera celle de l'objet choisi, la question n'est pas de croire ou de ne pas croire ce que l'on peut voir ou croire voir, mais celle d'inscrire ce qui est constaté dans un cadre théorique qui suscitera un doute : le scepticisme est nécessaire pour pouvoir réinterroger l'évidence constatée. S'y limiter peut conduire à l'inaction et à l'impuissance mais doit nous amener à accepter que le domaine expérimental ne soit pas du seul ressort des sciences dites exactes ou dures. Les Sciences Sociales étant des *Sciences* qui seraient *molles*. Nous avons déjà évoqué ce distinguo et nous renforcerons notre argumentation en l'appuyant une fois encore sur les travaux de Johsua (1996) pour qui : « Si les différences peuvent être décrites

entre la physique et les sciences sociales il faut les chercher dans les conditions qui permettent de définir les variables pertinentes d'une mise en modèle. En physique par exemple, on peut dresser une liste finie de variables et postuler une stabilité des autres éléments, du moins dans le temps de l'expérimentation. Mais si les objets d'études sont des êtres humains et des Institutions humaines, on ne peut éliminer l'aspect téléologique de ces objets. Ils sont sujets (nous dirions produits) et producteurs d'histoire et donc en dynamique d'instabilité » (Johsua, 1996, p. 117). En clair, ils ne sont pas que matière, ils sont aussi esprits et produits d'Histoire(s). Il est possible de s'interroger sur le fait que des boules de billard ou des pierres ont ou pas l'ensemble de ces propriétés. Cependant, il nous faut admettre que les Sciences Sociales n'ont pas pour fonction de donner une vérité universelle, mais de rendre compte d'un de leur aspect spécifique et particulier dans un cadre général. Certes, celui-ci ne prendra pas toujours à l'égal de la Physique un caractère répétable et reproductible, mais il aura une certaine reproductibilité au sens que deux objets que l'on peut considérer comme semblables ne sont jamais totalement reproductibles à l'identique. Le propre de notre démarche a donc été de faire le choix d'un objet d'étude, d'élaborer des méthodes d'investigation adaptée à cette étude, de produire des théories capables d'expliquer : c'est-à-dire, d'établir des rapports logiques ou d'explicitier des phénomènes observés : c'est-à-dire d'en dégager des éléments d'explications et de compréhension. Bachelard (1934) épistémologue (d'inspiration néo-kantienne) considère que « la science réalise ses objets sans jamais les trouver tout faits ... Elle ne correspond pas à un monde à décrire, elle correspond à un monde à construire... » (Bachelard, 1934, page 71). Pour lui, le *fait est conquis, construit, constaté*. Il s'agit donc d'une approche constructiviste et il considère, que pour que l'esprit scientifique puisse se développer, il est nécessaire de surmonter l'obstacle épistémologique que peuvent représenter nos représentations de l'objet que l'on souhaite étudier. Ce point est important l'obstacle n'est pas le problème que l'on peut constater et que l'on souhaite étudier. Outre la représentation dont nous venons de parler, s'ajoute l'opinion que l'on peut avoir sur le fait. Fedi (2007) approfondira cette approche en précisant que ces obstacles épistémologiques, ne viennent pas du dehors mais de nous, et qu'ils tiennent non pas à des visions lacunaires mais au contraire à des représentations surdéterminées. Les obstacles à la pensée objective, étant liés à des manières concrètes de traduire notre rapport au monde, sont immanents à notre pensée ; ce sont des obstacles subjectifs. D'où l'idée d'une critique interne de la connaissance qui serait une sorte de thérapeutique, (Fedi, 2007, p.189). C'est par conséquent de notre propre subjectivité dont il convient de se départir. Il ne s'agit aucunement de considérer qu'il ne faut pas avoir d'opinion. Tout un chacun en a, et il n'est pas possible de vivre sans pouvoir s'en

faire. Mais dans une approche scientifique, s'il est nécessaire de prendre en compte des expériences, celles-ci se doivent d'être construites en référence à nos connaissances et pas de se limiter au seul sens commun. D'une certaine manière nous pourrions dire que s'il y a sûrement une part de subjectivité dans la connaissance et son élaboration, il y a également une part de savoir et de connaissance dans nos opinions.

Dans le champ des Sciences sociales, la question qui se pose est la suivante : existe-t-il une Science qui puisse embrasser à la fois l'universel et le singulier, le répétable et le nouveau, la conservation et l'histoire ? Nous pensons que toute démarche de recherche, qu'elle qu'en soit le champ est contextuelle. Et le degré de connaissance de l'objet de recherche est aussi degré de connaissance d'un contexte donné. Nous apprenons que c'est la terre qui tourne autour du soleil bien que notre réalité immédiate et notre perception première continue peut-être ou parfois de nous faire croire que c'est le soleil qui tourne autour de notre planète. C'est le soleil que nous pouvons voir bouger dans le ciel et ce n'est pas la Terre que nous sentons tourner sous nos pieds. Nous l'admettons parce que nous l'apprenons : la capacité à accepter la conceptualisation est donc bien à mettre en relation avec celle d'une contextualisation. En conséquence, nous pensons que la différence de nature entre *Sciences Dures* et *Sciences Humaines* ne doit pas être prétexte à différentes dérives qui au nom de la spécificité de ces dernières céderait sur la rigueur méthodologique des recueils de données au prétexte que les différentes précautions qu'il aura fallu prendre (par exemple pour des raisons légitimes d'éthique) seront de toute façon prétexte à l'invalidation du travail de recherche. Si les résultats mis en évidence ne sont pas ceux qui sont produits avec d'autres approches, il reste néanmoins possible de les croiser ou de les mettre en opposition y compris dans ce qu'ils peuvent avoir de semblables ou de différents. Si une expérience et une pratique peuvent être à la source d'une innovation dans une pratique sociale, elle n'en est jamais une validation définitive. C'est dans cette perspective que nous poserons la question suivante : qu'est-ce que la normalité en matière d'éducation ?

La famille et l'École étant les principaux cadres d'éducation, il conviendra de s'interroger sur les critères qui pourraient en définir les évolutions comme celles des normes qui y prévalent dans leurs dimensions matérielles, affectives et réflexives. Ces normes de quelles reproductions et de forme de socialisation sont-elles le produit ? Nous présenterons les ruptures et les continuités qui ont prévalu au cours de l'Histoire. Nous aborderons également les finalités auxquelles répondent les règles que les normes imposent dans le cadre de la famille ou dans celui de l'institution scolaire dans la construction des identités et dans



l'apprentissage des rôles sociaux. Ce qui nous conduira à nous interroger sur leur caractère spécifique ou universel en matière de sentiment et de vécu.

En conséquence, notre première partie présentera les cadres normatifs de la socialisation et les normes dans la construction de l'identité.

La deuxième partie exposera notre méthodologie du recueil d'information auprès d'un public d'enfant.

La troisième ouvrira une discussion théorico-clinique sur la question de la socialisation et de la construction de l'identité en référence à un processus de normativité et l'invention d'une normalité adaptative. Enfin, nous conclurons par des propositions qui sans vouloir se prétendre des passerelles établirons des liens entre des concepts appartenant à des disciplines différentes comme la psychologie et la sociologie mais qui peuvent faire écho dans la compréhension des processus de socialisation et de construction d'une identité dynamique

## **PREMIÈRE PARTIE :**

### **DE LA CONFRONTATION AUX NORMES À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ**

#### ***Présentation :***

Nous verrons dans un premier temps l'histoire et les enjeux sociaux qui concernent l'éducation, et comment deux institutions, la famille et l'école en sont des cadres essentiels. C'est au sein de ceux-ci que se construisent et se transmettent les normes, lesquelles font références à des valeurs, lesquelles, nous le verrons, sont évolutives et reposent quelquefois sur des opinions subjectives et pas uniquement sur des références s'appuyant sur des connaissances.

Dans un deuxième temps, nous nous ferons une présentation de comment s'est construit la classe d'âge que nous appelons *enfance* dont les bornes chronologiques ont pu être variables. Nous verrons également comment les cadres familiaux ont pu également changer de configuration dans leur composition et leurs normes de référence, tant du point de vue des relations en leur sein que dans celui des rôles et statuts de leurs membres. L'institution scolaire comme les modèles d'éducation et d'enseignement ont également connus des changements et des évolutions, tant du point de vue de leurs organisations que dans celui des modèles pédagogiques qui y ont prévalu en lien avec l'évolution des besoins sociaux et du changement du regard sur la catégorie d'un âge, celui de l'enfance. Ce qui n'a pas été sans effets sur les normes qui y prévalent.

# CHAPITRE 1 - L'ÉDUCATION : RUPTURES ET/OU CONTINUITÉ

## 1.1 *L'éducation, mission impossible ?*

Notre travail ne peut faire l'impasse sur le fait de s'interroger sur ce qu'est l'éducation.

### 1.1.1 *La Dualité de la nature humaine :*

*L'homme n'est ni ange, ni bête, mais qui veut faire l'ange fait la bête.* Cette réflexion de Pascal (1678), pourrait résumer les deux pôles auxquels l'on est confronté dans la démarche éducative. En effet, l'histoire de l'Éducation fait à toute époque apparaître ce questionnement : *l'Être humain est-il naturellement bon et l'Éducation dans ce cas serait-elle seulement un accompagnement à des qualités déjà en lui ?* Ou, au contraire : *serait-il un animal dont il faudrait réprimer les instincts sauvages afin de le socialiser ?*

Deux questions qui peuvent amener à considérer cette action comme devant relever d'un accompagnement ou d'un dressage -nous y reviendrons- et qui dans tous les cas se feront au regard de normes spécifiques. Selon nous, la réflexion à différentes références philosophiques ne devrait pas être occultée dans les approches théoriques des disciplines scientifiques qui interfèrent dans le champ éducatif. Elle se retrouve dans les débats qui peuvent aujourd'hui apparaître comme dépassés, entre *l'inné* et *l'acquis*, lesquels pourtant ont été et peuvent demeurer des soubassements à des théories ou des écoles de pensées diverses. Même si des travaux scientifiques les plus récents dans le domaine de la microbiologie ou de la génétique pourraient laisser croire au caractère obsolète de cette opposition, celle-ci continue néanmoins à peser dans les actions à finalité éducative. Car, même s'il paraît possible et réalisable de connaître du point de vue génétique les prédispositions à telle ou telle évolution psychophysique, reste l'improbabilité des différentes situations contextuelles que l'être humain est amené à rencontrer. Certes, des disciplines prétendent instaurer une futurologie pouvant aussi prévoir des événements possibles. Ceux-ci ne restent pourtant et toujours que probables et d'ailleurs vouloir donner à une science un caractère déterministe, n'est-ce-pas déjà lui en ôter toute ambition d'en être une ? N'est-ce pas confondre sciences et croyances ? Réflexion théorique et recherche mystique ? C'est ce que développe Lahire (2004) dans son ouvrage, *La culture des individus*, où reprenant la démarche sociologique de Durkheim, il écrit : « La vieille formule **homo duplex** est donc vérifiée par les faits. Bien loin que nous soyons simples, notre vie intérieure a comme un double centre de gravité. Il y a d'une part, notre

individualité, et plus spécialement notre corps qui la fonde ; de l'autre, tout ce qui en nous exprime autre chose que nous-mêmes », (Lahire, 2004, p. 84).

De son côté, Freud, le fondateur de la psychanalyse dont chacun sait le bouleversement qu'elle provoqua au sein des sciences humaines, chercha les causes d'un certain déterminisme dans un passé individuel de tout un chacun refoulé dans l'inconscient. C'est en 1937, dans *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin*, que Freud formule cette célèbre phrase : « La psychanalyse est la troisième de ces professions impossibles où l'on peut d'avance être sûr d'échouer ; les deux autres étant l'art d'éduquer les hommes et l'art de gouverner », (Freud, 1985, p. 237). Il ne faisait là que reprendre les idées de Platon qui dès l'Antiquité posait le problème dans les mêmes termes.

### *1.1.2 Libérer sans contraindre ou contraindre pour libérer ?*

Dans la parabole de la Caverne, le philosophe grec, Platon, nous décrit les prisonniers enchaînés qui ne peuvent tourner la tête vers l'entrée et vers le jour : en ont-ils seulement le désir ou l'idée ? Les ombres, celles mêmes de leur propre image qu'ils voient défiler au fond de la caverne leur font peur ; elles sont leur quotidien, leur réalité, qu'ils croient connaître. À leurs chaînes matérielles, s'ajoutent celles de leur ignorance, leurs peurs même de savoir, leur illusion de tenir pour vrai ce qui n'est qu'un reflet de vérité. Pour les en délivrer, il faudrait que quelqu'un les détache et les force à s'en défaire pour se lever, tourner le cou, marcher et regarder le jour. Mais face à l'éclat de la lumière l'ex-captif va-t-il s'accoutumer à une nouvelle situation matérielle dont il ignorait la réalité et qui va directement ou pas modifier jusqu'à son existence ? C'est le pari éducatif, celui d'une satisfaction qu'il pourra éprouver lorsqu'il aura appris à intégrer cette nouvelle donnée à sa propre situation. Ainsi, rompre les chaînes de l'ignorance n'a pas pour but explicite de faire souffrir mais de faire découvrir d'autres espaces que ceux auxquels une situation initiale nous avait contraint : le but n'est pas de demander de renoncer à son soi-même mais au contraire de vouloir et pouvoir s'appuyer sur sa propre nature afin de l'accompagner vers un *lui-même* qui peut choisir de voir ou de garder les yeux fermés. Il s'agit en conséquence de créer les conditions pour le motiver afin de rompre avec une passivité de consommateur d'images éternellement assis avec une ankylose physique et spirituelle avec des croyances qui sont aussi des chaînes. Mais reste une question : peut-on vouloir changer des gens sans qu'eux-mêmes le souhaitent ? Vouloir accéder à la vérité ne signifie pas directement construire l'idée que nous pouvons nous faire du bonheur, et du bien être. Il y a dans cette démarche tout un chemin psychique pour accepter, assimiler une réalité, pour reconnaître les années d'erreurs, pour accepter de s'être

trompé, pour arriver à créer une autre conscience avec cette vérité découverte ou pour y accepter de renoncer parfois...

Et ce travail long et essentiellement interne et subjectif ne garantit en rien l'accès au bien-être, tout au plus peut-il permettre d'être en accord avec soi-même, de trouver un équilibre, d'être apaisé de nos angoisses et de nos peurs. Notre réflexion fait écho à celle de *Jankélévitch* qui écrivait : « Parce que la vie morale met en question des énergies biologiques, tumultueuses, émotionnelles, contradictoires avec lesquelles la volonté est aux prises dans l'expérience du devoir ; c'est alors le plaisir qui est en jeu, le plaisir et le désir et l'affirmation vitale », (*Jankélévitch* 1981, p. 19). Qui est peut-être *enjeu* également ? Nous y reviendrons.

### *1.1.3 Éduquer s'apprend ou ça prend ?*

Dans tous les cas, l'action n'est jamais de (re)donner la vue au captif puisqu'il l'avait déjà, mais elle lui a fait tourner le regard vers *ce qui vaut* d'être vu : celle de ne pas lui imposer un savoir, mais seulement d'offrir une possibilité d'ouvrir son esprit en même temps que les yeux vers ce qu'il est en droit de voir ou savoir, vers ce qu'il est possible de savoir. L'Éducation ne peut donc se réduire à une simple transmission, mais devrait donner des éclairages qui pourraient permettre de répondre à des interrogations qui stimulent une volonté de voir, pour (re)chercher le savoir, afin de le choisir et de se l'approprier ?

On peut considérer qu'il y a une part d'arbitraire dans l'éventail de ce choix. Mais, vouloir donner d'autres points de vue, n'est-ce pas faire la preuve de l'altérité nécessaire à toute vie sociale ? Toutefois, sortir de la caverne et contempler la lumière est-ce une fin en soi ? Platon répond que non : il peut y avoir retour à la caverne, et même un refus d'en sortir. Mais dans tous les cas même un retour à l'obscurité ou un refus de la quitter aura produit un changement. Celui d'avoir vu autre chose, celui de chercher une justification à son refus, celui de se poser de toute façon des questions auxquelles il n'y a peut-être pas de réponses ni même des *bonnes réponses*. Le regard vers la lumière et dans tous les cas, le questionnement ou le déni auquel cas rien ne se produit qui en découlera, seront un détour plus ou moins long, une rupture par rapport à une situation antérieure et souvent le point de départ d'une série de ruptures.

Nous pourrions donc dire que l'Éducation impose, non pas le plaisir de contraindre, mais une volonté de donner des éléments pour apprendre à choisir. On peut s'interroger sur le fait de savoir si l'éducation donne vraiment des possibilités de choix et sur les connaissances et les contenus des savoirs transmis le permette. La connaissance donne une lecture d'une réalité

actuelle, de la vérité d'une époque, mais elle ne donne pas le choix entre l'ignorance et le savoir, car avant l'éducation formelle, le sujet a baigné dans un cadre de socialisation.

De ce fait une relation éducative doit permettre de se libérer de l'incompréhension et de l'ignorance, non seulement pour transmettre, mais aussi pour tourner l'esprit vers la lumière, non pour faire souffrir mais pour conduire au plaisir, y compris le plaisir de, par et dans l'effort lequel est également un apprentissage. C'est la perspective d'une approche émancipatrice de la socialisation. L'Éducation se résumerait-elle à une opposition : rupture/continuité ? Elle marque en tout cas, deux points de vue différents :

- Le premier, celui des courants de pensées de l'École classique qui insiste sur la nécessité de la rupture avec la nature humaine et qui peut conduire à une forme de dressage. Elle se donne pour objectif de faire passer le sujet à un autre stade que celui où on l'a pris ; celui de lui faire opérer un véritable bond qualitatif : celui de lui permettre de se libérer de son animalité : Apprendre c'est aussi provoquer une véritable mutation intérieure.

- Le second, celui de l'École Nouvelle insiste sur la continuité en affirmant que toute progression est un épanouissement de ce qui existe déjà à l'origine, mais s'y limiter peut pourtant conduire à laisser la personne prisonnière de ses instincts. Pour reprendre la métaphore de la caverne, il ne s'agit pas de faire violence au prisonnier car un aveuglement trop brutal peut conduire à l'inverse du but recherché ; si la lumière est perçue comme une violence supérieure à l'enchaînement physique et à la nuit, le captif risque de préférer rester à sa condition, il n'aura pas le désir de sortir de sa situation. Ce courant de pensée pose donc le problème de **motiver pour éveiller la volonté**. Il va de soi qu'aucune de ces thèses n'est tenable à l'état pur : une rupture forcée peut aboutir à l'échec et/ou à l'endoctrinement. Mais dans l'autre cas, c'est aussi refuser de considérer comme positif l'acte provoqué : s'il existe une Éducation, c'est parce que personne ne passe directement de son expérience au savoir ; c'est aussi parce qu'apprendre ce n'est pas seulement faire ce qui peut spontanément paraître intéressant mais apprendre à s'intéresser à ce qui au départ ne semblait pas nous concerner. Et c'est précisément parce que l'homme est un être social, ce qui est le fondement de toutes les théories pédagogiques, qu'on en revient à la considération, *Homo simplex in animalite duplex in humanitate*. Car, apprendre implique toujours un effort : un effort contre quoi et contre qui ? Contre soi-même, contre ce que l'on croit, contre ses habitudes, contre sa peur, contre ses instincts. Et par conséquent contre son désir immédiat. Si on ne se pose pas le problème de cette dualité par rapport à nos instincts et l'animalité qui sont en chacun de nous, on ne voit pas comment l'Éducation pourrait être possible. Se contenter de laisser libre cours à sa nature,

c'est-à-dire à la seule satisfaction de nos besoins, se limiter à vouloir en suivre le développement, c'est tout au plus accepter une forme de domestication.

Nous rejoignons Durkheim (1922) quand il affirmait : « On a quelquefois opposé la liberté et l'autorité, comme si ces deux facteurs de l'éducation se contredisaient et se limitaient l'un l'autre. Mais cette opposition est factice. En réalité, ces deux termes s'impliquent loin de s'exclure. La liberté est fille de l'autorité bien entendue. Car être libre, ce n'est pas faire ce qui plaît; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir », (Durkheim, 1922, p. 18).

#### *1.1.4 La socialisation : finalité de l'action éducative ?*

La société impose des règles aux individus : dire bonjour, se conformer à un emploi du temps... Ainsi, pour paraphraser une formule célèbre de Simone De Beauvoir (1949) au sujet de la nature de la Femme, l'homme ne naît pas social, il le devient. Durkheim (1922) le formulait d'une autre manière : « Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie. Qu'ils aient été élevés d'après des idées ou trop archaïques ou trop prématurées, il n'importe ; dans un cas comme dans l'autre, ils ne sont pas de leur temps et, par conséquent, ils ne sont pas dans des conditions de vie normales » (Durkheim, 1922, p. 6).

Cette référence à des *conditions de vie normale*, et à des normes dont il reste toujours à prouver la validité et la permanence de quelles reproductions et de forme de socialisation sont-elles le produit ? D'où notre interrogation sur ce que seraient des conditions de vie normales. Il y a une difficulté pour préciser et définir le qualificatif de normalité tant pour l'individu que pour la Société. Aussi, nous pensons que l'Éducation participe à un processus de socialisation pour et par l'intériorisation par chacun des règles et des normes du groupe et de la société dont il est membre. C'est également le processus d'acquisition des connaissances, des modèles, des valeurs, des symboles, bref celles des manières de faire, de penser et de sentir propres aux groupes et à la société où l'individu est appelé à vivre. Se faisant, l'individu construira son **identité personnelle**. Celle-ci est le point où se focalisent les composantes sociales et psychologiques à l'intérieur d'une structure sociale affective et cognitive de la personnalité, laquelle donne lieu à un type de représentation de soi et à des échanges avec le monde qui nous entoure en fonction de l'image que chacun s'en fait. La socialisation est le résultat à la

fois d'une contrainte imposée par certains agents sociaux, mais aussi d'une interaction entre l'individu et son environnement.

La socialisation est comprise comme le processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante : valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite. L'ensemble des éléments qui peuvent permettre de s'intégrer dans la vie sociale, se fait dès la naissance. Elle se poursuit toute la vie et ne connaît son terme qu'avec la mort. Selon les différentes disciplines du champ de l'éducation, la petite enfance est la période la plus intense de socialisation, et se prolonge avec l'adolescence. Même si une fois passée cette intense période de socialisation, l'adulte poursuit encore ce processus tout au long de sa vie : entrée dans la vie active, installation hors du cadre de la famille nourricière, premier emploi, vie en couple, naissance du premier enfant, changement de vie ... La socialisation se fait par l'intermédiaire d'espaces sociaux définis, qui permettent des interactions, la rencontre d'autrui et le fait de pouvoir intérioriser celui-ci comme un alter-ego avec lequel on aura à construire. Elle est assurée par des agents de socialisation, qui sont des acteurs sociaux ayant une influence essentielle sur la formation de l'individu durant toute sa vie : il y a d'abord les agents de socialisation primaires, dont la famille reste au-delà et avec ses évolutions une institution fondamentale. Il y a également, dans notre Société, l'école qui est de ce fait un autre agent de socialisation car au-delà du savoir, elle transmet des règles et enseigne des connaissances et des savoir faire. Par ailleurs, il y a d'autres agents de socialisation secondaires, qui participent à adapter un être déjà social à une situation bien particulière : le club, le groupe de pairs, l'entreprise. On peut y ajouter les médias, les loisirs etc. Les auteurs de référence marxistes considèrent que cette fonction éducative est le produit d'une volonté de la classe dominante de contrôler ce qui était appelé au XIXe siècle, les *classes dangereuses*, et les agents au sein des Institutions éducatives ont cette fonction à remplir au sein de ce que Althusser (1970) appelait l'Appareil Idéologique d'État (*AIE*) : Ce sont les institutions scolaires, religieuses, les familles, les syndicats, les clubs sportifs, mass medias etc ... qui apparaissent comme des superstructures, que l'on pourrait qualifier de psycho-sociales du fait qu'elles ont pour but d'inculquer *des façons de voir*, d'évaluer les choses, ou des événements et relations des classes sociales entre elles. Pour ce philosophe marxiste, la socialisation s'inscrit dans le cadre du système capitaliste et dans la dialectique infrastructures/superstructures : « l'infrastructure ou base économique, "unité" des forces productives et des rapports de production), et la superstructure, qui comporte elle-même deux « niveaux » ou « instances » : le juridico-politique (le droit et l'État) et l'idéologie (les différentes idéologies, religieuses, morales, juridiques, politique, etc.). (Althusser, 1970, p. 13).



Nous pouvons donc dire que si les canaux de socialisation sont multiples, celle-ci est en partie le résultat d'une éducation (familiale ou scolaire), qui est une entreprise consciente et explicite de transmission de valeurs et de normes. C'est aussi le résultat d'un contrôle social quotidien et répété : la vie en société expose sans cesse l'individu à des jugements de conformité, et aux sanctions, positives ou négatives qui en découlent. La socialisation est par ailleurs le produit de transmissions inconscientes, non seulement pour la personne à socialiser mais aussi pour ceux qui la socialisent. Enfin, l'individu lui-même contribue à sa socialisation, au travers d'efforts cognitifs par lesquels il cherche à décoder les signes qu'il reçoit et à l'action d'en émettre. Certes, la socialisation est un processus qui diffère selon les sociétés. Dubar (1992), sociologue français, développe dans son ouvrage, *La socialisation. Construction des identités professionnelles*, l'idée qu'elle serait l'incorporation progressive des traits généraux caractéristiques de la culture de son groupe d'origine, celui qui est censé définir son appartenance sociale de base. La socialisation est l'entraînement à maîtriser ces éléments de base, ceux qui semblent correspondre le mieux aux expériences incorporées durant la petite enfance. Elle est une fidélité à ses origines et ses racines et constitue finalement une condition essentielle du maintien et de la transmission, entre les générations par des noyaux culturels spécifiques à chaque société. Camilleri (1996) fait une distinction entre les sociétés traditionnelles et les sociétés modernes. Ainsi, à l'inverse des sociétés traditionnelles, il développe l'idée que ces dernières, notamment en Occident, témoignent d'une idéologie individualiste. Selon lui, la socialisation doit alors être comprise comme étant un processus par lequel l'individu est mis en relation avec l'ensemble des significations collectives, y compris celles qui sont extérieures au patrimoine culturel. Ce qui signifie que l'individu est moins déterminé par une relation à un système culturel d'ensemble, concernant les manières de penser, d'agir et de sentir, que par la fréquentation successive ou simultanée de différents sous-groupes, comme celui des pairs, de la famille, de l'univers professionnel, des loisirs etc. Dans ce sens, la socialisation est donc à mettre en lien avec l'intégration et l'inclusion sociale, qui est l'acquisition d'un sentiment d'appartenance par l'intériorisation des connaissances, de normes et de valeurs partagées. Bourdieu et Passeron (1970), ont effectué de nombreux travaux sur la socialisation. Ceux-ci visent à dépasser les évidences d'une construction sociale d'apparence naturelle pour mieux mettre en avant les phénomènes de classement, de goûts, d'attitudes et de comportements. Pour ces deux auteurs, la socialisation est au fondement de la reproduction sociale.

On doit à Bourdieu (1972) deux concepts majeurs dans son approche de la socialisation. D'une part, *l'habitus*, qui est la capacité de trouver une réponse correcte dans ce qui a été acquis et qui s'est par conséquent incarné de façon durable dans le corps, sous forme de dispositions permanentes. Le sociologue parle alors d'*incorporation*, qui est la capacité de répondre quasi instinctivement à un certain nombre de situations données, notamment grâce à l'histoire personnelle. Pour autant, dit-il, « l'habitus n'est pas le destin que l'on y a vu parfois. Étant le produit de l'histoire, c'est un système de dispositions ouvert, qui est sans cesse affronté à des expériences nouvelles et donc sans cesse affecté par elles. Il est durable mais non immuable » (Bourdieu, 1992, p. 108-109).

D'autre part, il parle aussi des *champs* ; ce sont l'ensemble des connaissances, des informations, codes et ressources qui permettent d'évoluer dans un univers social donné. C'est-à-dire que les données héritées du milieu où nous avons été socialisés permettent de réussir là où d'autres ont échoué. Le milieu d'appartenance est donc fondamental. Nous pensons important de mettre en parallèle les travaux de Bourdieu avec le **concept de processus d'équilibration** développé par Piaget (1936). **L'équilibration** est pour lui (1981) le processus fondamental qui permet de comprendre l'apparition de conduites et de connaissances assurant une emprise de plus en plus grande du sujet à la fois sur ses propres actions et sur les transformations de la réalité extérieure. Le psychologue suisse évoque alors les notions d'*assimilation* et d'*accommodation*. La première est le processus par lequel une réalité extérieure est intégrée à un schème (= structure commune qui caractérise une classe d'actions équivalente). Quant à **l'accommodation**, il la définit comme étant l'activité par laquelle un organisme ou un schème est modifié ou se transforme en vue de s'ajuster à un milieu ou à un objet. C'est donc sur les modalités de l'apprentissage comme sur les contenus d'apprentissage à mettre en place que se situe l'action éducative qu'il convient de s'interroger. Pour certains modèles éducatifs, l'essentiel, pour un éducateur, est de faire acquérir au sujet les compétences techniques qui seront les plus utiles à la société dans laquelle il se trouve. Cela peut amener à lui faire effectuer des apprentissages sans rapport avec ses besoins et son projet personnel.

Enfin, une autre approche qui s'inspire de la psychanalyse et de la vision philosophique de l'agir communicationnel de Habermas (1981) peut aussi nous permettre de combiner ces différents éléments. L'apprentissage est donc une activité essentielle chez l'être humain. Notre vie est une suite d'apprentissages successifs : apprentissage de la langue, de la marche, de l'hygiène, de la lecture... La plupart de ces apprentissages ont nécessité des initiatives, des prises de risque, des décisions et des choix parfois difficiles.

Dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Reboul (1993) développe la proposition d'un apprentissage comme étant l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête. Mais, il reste important d'identifier les besoins des différents acteurs engagés dans la situation et rester attentif à ses demandes.

Par ailleurs, l'apprentissage est avant tout une affaire de communication : savoir expliquer clairement et progressivement ; le vocabulaire utilisé est en conséquence primordial. Dans l'action éducative, il est important d'utiliser un vocabulaire simple, adapté au public.

## ***1.2 Approches terminologiques et définitions***

Mais alors, que faut-il entendre lorsque l'on parle d'éducation si on souhaite y intégrer la dimension communicationnelle et s'il ne s'agit pas de la réduire à une maturation *naturelle*, ou à un dressage artificiel qui se réduit à un formatage. Ce sont là deux bornes qui marquent les différences d'approches dans ce domaine.

### *1.2.1 Origine étymologique*

L'étymologie peut nous aider à appréhender le(s) sens de cette action dont on dit volontiers, qu'elle est *Science et Art*. Pour certains, éduquer proviendrait du latin *educere* : faire sortir, mettre dehors. Pour d'autres, le terme viendrait d'un autre verbe latin *educare* qui signifie élever des animaux ou prendre soin de plantes, et par extension : avoir soin des enfants. On voit donc au-delà du sens commun que le choix de l'origine étymologique peut-être lié aux différents points de vue précédemment évoqués sur l'accompagnement ou le dressage.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, le terme *éducation* a surtout le sens de *Savoir-vivre, bonnes manières* ; on entend encore dire de quelqu'un il a de l'éducation pour dire qu'il a du savoir-vivre, qu'il est bien élevé ; *l'Homme éduqué* est celui qui sait tenir son rang, celui qui peut et sait garder son sang-froid. En anglais, *Éducation* a un sens très différent : *an educated person* c'est quelqu'un d'instruit, qui a des diplômes, ce qui ne veut pas dire *bien élevé* puisque pour cela on utilisera le terme *gentleman*.

Lorsque l'on parle aujourd'hui d'éducation - et dont en principe la responsabilité incombe en France au Ministère du même nom, lequel fut autrefois celui de l'Instruction Publique- fait que l'on a tendance à réduire plus qu'à associer, l'éducation à l'instruction et à l'enseignement, même s'il convient d'admettre que, *Éduquer*, c'est autre chose que de produire des Diplômés. Cela permet aussi de voir que des verbes aussi différents qu'instruire et élever viennent à l'esprit lorsque l'on parle d'éducation.

D'autres termes comme celui de formation ont pris le pas sur le verbe *instruire* lequel paraît aujourd'hui archaïque, puisque l'évolution fait que l'on parlera aujourd'hui plus volontiers d'enseigner et surtout de former. D'un autre côté puisque nous avons évoqué l'évolution des termes il faut bien comprendre que celle-ci est à mettre en relation avec l'Histoire de l'Éducation. Et qu'il est donc nécessaire pour l'éducation d'aujourd'hui, d'avoir une vue d'ensemble des différentes évolutions des institutions qui sont et ont été les lieux d'éducation, mais que celle-ci est également liée à celle des idées, des connaissances ; les changements terminologiques ne pourraient en être que l'expression.

Reste à voir, si les termes changeants, les contenants différents contiendraient des contenus qui le soient aussi.

### *1.1.2 Le champ éducatif : pas toujours le plus beau mais à ne jamais désespérer...*

Car dans cette recherche, on ne peut que faire des constats : ce qui nous permet de comprendre aujourd'hui c'est aussi l'interprétation que l'on fera d'hier ; le présent n'en étant qu'un prolongement, la perception que nous en aurons nous induira à interpréter le passé. Reste à toujours faire preuve de beaucoup d'humilité, pour admettre qu'en éducation, nous n'avons jamais tout inventé ou révolutionné, nous avons beaucoup reproduit, nous avons un peu transformé, mais surtout assuré une continuité. Ce qui paraît nouveau n'est que le resurgissement de ce qui avait été oublié et ce qui peut paraître aberrant ou inconcevable a longtemps fait loi : à preuve, et en vrac, les châtiments physiques, le tutorat, l'accompagnement, le travail comme moyen de se réaliser. Pourrait-on dater cette citation : « Les jeunes aiment le luxe, ils n'ont aucun respect de leurs aînés et bavardent au lieu de travailler. Ils ne se lèvent plus lorsqu'un adulte pénètre dans la pièce où ils se trouvent. Ils contredisent les parents, se hâtent à table d'engloutir leurs desserts, croisent les jambes et tyrannisent leurs maîtres », (Baudelot et Establet, 1989, p.159). Il ne s'agit ni plus ni moins de ce qui se disait à l'époque de Socrate et que rappelle malicieusement les deux auteurs dans leur ouvrage, *Le niveau monte*.

### *1.2.3 Nature et culture : en éducation lorsque j'entends le mot nature je sors mon culturel*

Alors comme toute définition énonce aussi une prise de parti, nous partirons du point de vue du philosophe de l'éducation Reboul (1993) auquel nous avons déjà fait référence, pour qui L'éducation est l'ensemble des processus et des procédures qui permettent à tout être humain d'accéder progressivement à la culture, la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal.

De notre côté, des fruits récoltés de notre expérience et de nos lectures, nous l'adapterions ainsi : L'éducation est l'ensemble des processus et des procédures qui permettent de transmettre les valeurs, les connaissances, les expériences d'une génération à une autre, afin que celle-ci se les approprie et les transforme pour une amélioration, une extension, un approfondissement des connaissances de son Être même, dans ses relations au monde et dans leur dimension écologique et culturelle. Notre proposition s'inspire de celle qu'en donnait Durkheim (1922), « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (1922, p. 9). Et même si l'influence d'un des pères de la Sociologie n'est sûrement pas pour rien dans la formulation que nous proposons, elle illustre le fait que tout un chacun peut l'adapter à défaut de l'adopter, puisqu'il n'est pas demandé aux éducateurs de se limiter à être des artistes et à considérer leur art comme *le don de soi dans l'altérité* pour reprendre la formule hégélienne. Car dans le champ éducatif, si les bons sentiments peuvent être une condition nécessaire, ils ne seront jamais une condition suffisante ; tant il est vrai que les intentions dont le chemin de l'enfer est pavé doivent, dans ce domaine aussi, laisser la place à des actions dont les objectifs et les cadres de réflexions gagneront à être étayés d'éclairages théoriques dont l'éclectisme doit néanmoins donner une cohérence pour que la reconnaissance d'une certaine hétérogénéité soit la conjugaison des différences et non la multiplication de spécificité inconciliables. Là est peut-être l'une des fonctions de la norme et nous y reviendrons.

### ***1.3. L'Histoire de l'éducation, une Histoire éducative***

#### *1.3.1 L'éducation a-t-elle toujours existé ?*

Peut-on considérer qu'il faudrait attendre les origines de la civilisation pour parler d'éducation. Nous pensons que cette vision a tendance à lier la problématique de l'éducation avec celles des institutions éducatives : car, dans ces sociétés communément appelées primitives, la fonction éducative existe, même si elle est prise en compte sous une forme instituée qui ne correspond pas à nos schémas habituels. Selon nous, l'éducation est le fait primordial de l'Humanité, celui qui caractérise peut-être le mieux l'espèce humaine parmi les vivants. Celle qui en tout cas lui a permis de porter si loin son évolution en assurant la transmission à travers les siècles de toutes les acquisitions que chaque génération a pu faire.

Certes des exemples de protocultures peuvent exister dans le monde animal, mais sans en avoir les mêmes dimensions. Et, ce qui la représente le plus, au stade primitif c'est avant tout l'imitation ; ce pouvoir que porte *le petit homme*. À ce niveau, il est du même ordre que celui des petits d'animaux mais dont il faut mentionner que, parmi les mammifères, l'enfant d'Humains est précisément celui qui naît le moins achevé et dont le développement est le plus lent, et nous reviendrons sur ce point qui fera l'objet d'un développement particulier où nous développerons la notion d'enfance dans différentes cultures et à travers l'histoire. La première matérialité du fait éducatif est précisément de faire ce que l'on voit faire pour le faire à son tour : et c'est cette capacité qui déterminera ce que l'on appelle communément *le développement de l'autonomie*. D'un autre côté, et dans les différentes sociétés, ce qui va caractériser l'éducation, c'est son intégration à une organisation sociale : l'enfant sous diverses formes est initié à la vie collective, aux usages, aux idées, aux croyances et aux coutumes de son groupe social et de son milieu de vie. Si l'on fait référence aux rares études sur les *enfants sauvages*, on y voit bien que l'enfant n'a pas développé spontanément dans un milieu animal, ce que seraient les *qualités normales* d'un enfant qui lui a vécu en milieu humain. Dans le film *L'enfant sauvage* de Truffaut (1970), qui s'appuie sur l'histoire de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron décrite par Itard, par exemple celui-ci, s'il a acquis la posture d'un bipède dans la marche, adopte pour la course celle d'un animal à quatre pattes. Il y a dans cette histoire, un passage important où, au-delà l'opération de dressage à laquelle se livre le médecin pédagogue, le moment où apparaît une dimension morale : celle de la sanction injuste que prend Itard et que l'enfant ne comprend pas et qui le fait pleurer. Pour la première fois ? Ceci met en lumière le lien entre la connaissance et la valeur morale et/ou sociale qui lui serait liée et illustre le fait que le sentiment d'injustice fait partie de la nature humaine et qu'il est une preuve d'intelligence : être sanctionné quand on respecte la norme et la règle relève -au delà de ce que l'on appellerait aujourd'hui de la *maltraitance*- de l'intégration d'un sentiment moral, au sens où le définissent sociologie et psychologie pour prendre en compte la dimension émotionnelle de la personne qui ne se réduit pas en conséquence à une simple expression logique ou rationnelle mais à un *ressenti*. Et notre remarque fait écho à ce qu'écrivait Jankélévitch : « Rappelons nous que Spinoza voulut démontrer l'éthique à la manière des géomètres ! – Or la réciproque n'est pas moins vraie : la morale à son tour qui s'exprime sur un mode normatif-, et même impératif, fait comparaître la raison spéculative devant son tribunal, comme si la logique et la raison peuvent dépendre d'une telle juridiction, comme si elles avaient des comptes à lui rendre », (Jankélévitch, 1981, p 9).

Aussi de notre point de vue, on ne peut réduire l'Éducation à ses seules procédures et à ses aspects formalisés (et souvent formalistes). Dans les Sociétés premières, si l'on prend l'éducation dans son sens le plus large, celui de l'action quotidienne que l'on partage entre générations en termes de transmission, on pourrait dire que l'enfant apprenait sans le savoir à vivre sa vie d'homme.

Les modalités pratiques qui prévalaient pour réaliser ce projet :

- **L'imitation**, qui est souvent dévalorisée par la formule de *singer* l'autre.
- **L'initiation**, marqué par différents rituels et qui peuvent marquer les différents degrés dans les capacités de progression vers l'autonomie
- **La reproduction** : la capacité à (re)faire ou à transformer des gestes ou des connaissances nécessaires à la continuité de l'espèce. On les retrouve encore sous d'autres formes ou différemment institués dans les Sociétés les plus modernes comme dans les formes actuelles de l'action éducative. Rappelons que l'apprentissage est l'acquisition d'une conduite nouvelle, la capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être, nouvelle.

Le recours à l'*imitation* est une base car l'action de reproduire peut permettre de mettre en place une meilleure compréhension et donc un apprentissage personnalisé. Quant à *la répétition*, elle est utile par ce qu'elle sous-entend, que nous n'apprenons pas à faire quelque chose en une seule fois, mais qu'il faut s'exercer encore et encore pour savoir et pouvoir. De plus, il est préférable de procéder par étapes progressives pour aider l'apprenant, ainsi que de travailler sur du concret car il est évident que nous avons besoin de voir et de toucher pour connaître. Il y a aussi l'apprentissage *par tâtonnement*, qui est l'apprentissage par essais et erreurs. L'utilisation par alternance de ces deux types d'apprentissage nous paraît essentielle.

### 1.3.2 Éducation et lieux d'éducation

Pourtant, deux éléments importants seraient selon nous à prendre en considération pour marquer le saut qualitatif entre l'animalité et le passage à l'hominisation : la création de lieux spécifiques et le regard que la Société organisée portera sur ce qui va devenir peu à peu une classe d'âge particulière recevant des enseignements dans des institutions en dehors du groupe d'appartenance biologique et de son clan ou de sa tribu, extension qui se fera de plus en plus large. La chasse, la religion et la guerre militaire en sont les premières. L'apprentissage et la transmission du métier au sein de la structure familiale en seront un autre élément. Enfin, il faut, y compris à partir de ces premières institutionnalisations de l'éducation, tenir compte d'une évolution économique et sociale qui ne réservera pas le privilège des enseignements à une élite choisie mais l'élargira voire le démocratisera, pourrait-on dire ou penser.

Cette préoccupation, n'a pu trouver toute sa dimension, qu'à partir du moment où les besoins les plus élémentaires d'une société donnée ont été satisfaits. En ce sens c'est une conquête tardive, et pas toujours à la portée de tous, car tant qu'une société n'est pas en mesure de penser à autre chose qu'à une survie immédiate de l'espèce, il est difficile d'anticiper sur ce qui peut apparaître comme une action gratuite et désintéressée. Ce dernier point reste dans beaucoup d'endroits du monde encore actuel ; car si dans les sociétés occidentales, le XVIIIème siècle a marqué une Révolution, dans beaucoup de pays, on en reste à cette considération de Chaunu (1982) dans son ouvrage, *La civilisation de l'Europe des Lumières*, il défend l'idée que l'universelle passion du XVIIIème siècle pour l'Éducation résulte en partie de cette constatation implicite, presque toujours inconsciente, « on n'investit pas sur la mort ; l'alphabétisation générale n'est rentable qu'avec une espérance de vie suffisante. Les plus hauts degrés d'alphabétisations sont concurrents d'une réduction massive de la mortalité juvénile ». (Chaunu, 1982, page 114). Et elle reste donc d'une cruelle actualité dans maints endroits de la planète.

### *1.3.3 Éducation et fonction éducative*

L'action éducative s'articule autour de la notion d'apprentissage qui est défini comme étant l'acquisition d'une conduite nouvelle, la capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être nouvelle. C'est de fait une approche positiviste.

Différents types d'apprentissage existent :

- L'apprentissage par conditionnement, qui consiste en l'abstraction de la conscience que peut avoir le sujet apprenant de l'objectif poursuivi. Pavlov et Skinner ont notamment proposé des théories de cet apprentissage.
- L'apprentissage par construction de la réponse (constructivisme) : là, il s'agit de tenir compte du rôle que joue l'apprenant dans l'installation de la réponse entre situation et réponse. Nous en ferons une présentation, mais, Piaget (1981), Bruner (2015) ou encore Vygotski (1985) ont participé à l'élaboration de ce concept. Pour eux, il existe une activité mentale de réorganisation des données ou d'élaboration d'une représentation. L'activité dépend donc de facteurs cognitifs, affectifs et émotionnels. À partir du moment où la fonction éducative va devenir une activité particulière dans des lieux spécifiques se posera le problème de membres du groupe social qui seront affectés à cette tâche. Laquelle a pu au cours des siècles et dans différentes sociétés prendre des formes variées selon les diverses nécessités contextuelles rencontrées : lieu, modèle d'organisation sociale.



Des maîtres d'armes aux précepteurs en passant par le directeur de conscience, voire la nourrice ou le compagnonnage, les statuts des différents **pédagogues** ont donc été multiples et variables. Or, et c'est précisément l'idée et l'étymologie du terme, l'idée essentielle est que cette fonction réside dans celle de **parcourir un chemin à la recherche de la connaissance**. En France, cette fonction connaîtra son heure de gloire avec celle de l'instituteur, ce fameux hussard noir de la République qui supplantera les frères des écoles chrétiennes sans pour autant les faire disparaître ; et même pourrions nous dire en s'en inspirant fortement. D'où l'hypothèse que même dans des contextes différents, la création de corps professionnel spécifiques serait rendue nécessaire pour remplir cette fonction. Mais, il est également nécessaire de s'appuyer sur différents vecteurs institutionnels. Ce qu'Althusser (1970), comme nous l'avons énoncé, définissait comme Appareils Idéologique d'État, (AIE) : parmi ceux-ci, la famille, l'école, la religion. Mais aucun d'entre eux ne pourrait remplir seul et en totalité cette fonction. Dans le fonctionnement de l'appareil d'état, la diversification des différents AIE est une constante, celle par exemple du relais de l'église pris par l'école, à la fin du XIXème siècle en France. Comme le note Althusser (1993) dans son ouvrage, *La Reproduction*, ce qui fait précisément une de leur force, c'est autant leur constante que leur diversité et leur pluralité. Il en découle en conséquence, la création de corps de professionnels qui vont accompagner la famille considérée comme le cadre naturel de la fonction éducative, d'autres agents éducatifs et dans d'autres cadres institutionnels vont se voir confier cette fonction et devront participer à une action à finalité socialisante et normative au-delà des origines et des évolutions que celles-ci ont pu connaître. Une tendance qui s'est affirmée et développée avec l'évolution à l'époque moderne d'une demande aux familles d'assurer une fonction parentale et qui devient une fonction professionnelle pour faire des génitrices et géniteurs, des parents.

#### *1.3.4. Connaissance et savoir : Connaître est-ce avoir ou être ?*

Selon Fromm (2004) la société crée un isolement affectif. L'homme a gagné en autonomie au détriment des liens primaires : l'affection-participative-primitive au groupe. Sans amour, il se sent insécurisé. Pourtant à notre époque, l'autonomie est certainement la référence la plus utilisée dans le champ éducatif. Cet objectif appartient aux grandes finalités qui structurent les actions pédagogiques et de ce fait elles sont souvent but et moyen. Au sens étymologique, être autonome signifie *l'intégration de ses propres lois*. Nous préférons pour notre part, adopter la position d'Ardoino (1965) pour qui c'est de *savoir gérer ses dépendances*.

La définition étymologique du terme autonomie étant celle de pouvoir et savoir *se gouverner par ses propres lois*, ce concept est souvent présenté comme une promesse de liberté, et de libre-arbitre. Le dictionnaire usuel définit l'autonomie comme une indépendance vis-à-vis des hiérarchies extérieures. Dans le champ éducatif, elle devient au contraire la capacité à gérer ses propres dépendances en relation avec ses capacités physiques, psychiques et sociales dans le cadre d'une socialisation. Par conséquent l'autonomie pour l'individu serait l'élaboration d'un compromis individuel entre ses désirs, ses potentialités et les obligations sociales dictées par la recherche d'un bien-être commun et du respect des règles sociales collectives. Elle représente donc une acceptation de perdre une liberté fondamentale et illimitée en tant qu'être humain pour acquérir une liberté relative en tant qu'être socialisé, dépendant d'un cadre de vie collective dans un espace public, régi par différentes règles sociales. Dans l'ouvrage, *Apprendre l'autonomie, Apprendre la socialisation*, de Hoffmans-Gosset (1987), l'autrice consacre son troisième chapitre à ce que l'autonomie n'est pas. Ainsi, elle la distingue de l'individualisme, qui est une recherche de singularité qui conduit à une coupure avec le monde. Selon elle, l'autonomie n'est pas le désordre et être autonome, ce n'est pas faire ce qu'on veut, quand on veut, être autonome n'est pas un rejet des lois mais un apprentissage pour les faire siennes et les intégrer à ce que nous sommes. Enfin, cette notion ne renvoie pas à l'indifférence : il y a un risque de s'isoler dans un mode de fonctionnement, un système de pensée, une façon de travailler particulière sans lien avec les communs et les semblables qui nous sont extérieurs. La question, serait-elle, de savoir si l'autonomie est vraiment possible en société, car la société fournit les moyens de la dépendance tout en réclamant l'autonomie du sujet. Il y a là, une véritable injonction paradoxale, que l'on va d'ailleurs retrouver dans l'école par exemple. L'école a pour grande mission de rendre les élèves autonomes et en capacité de penser par eux-mêmes, mais à condition que ce qu'il pense aille bien dans le sens du modèle de société appris et formaté.

Par extension, à ce point de vue, nous parlerons du concept de dépendance. Son étymologie latine *deperdere* signifie *être suspendu à*. Selon le dictionnaire Le Larousse, la dépendance est le fait de dépendre, d'être sous l'autorité de quelqu'un ou de quelque chose. Elle peut être technique ou humaine comme de dépendre d'une tierce personne :

- Fonctionnelle : par exemple, porter des lunettes quand on a une myopie.
- Situationnelle : dans un autre cadre que celui de mon quotidien, je suis dépendant de ce que je découvre avec appréhension.

Nous avons abordé cette question dans notre article : *À la recherche d'une normativité perdue* » (Saint-Jean, 2021, p. 207). Ainsi, chacun d'entre nous, dans sa construction en tant que sujet, est d'abord dépendant d'autrui. Gagner en autonomie serait donc être en mesure de s'appuyer sur ses propres ressources, en les développant afin de devenir un sujet différencié. Autonomie et dépendance ne s'opposent pas, au contraire : grâce à la dépendance, on acquiert l'autonomie. Morin (1999) sociologue et philosophe français, développe également l'idée qu'il n'y a pas d'autonomie sans dépendance, il écrit : « les choses vivantes sont des systèmes auto-organiseurs qui sans cesse s'autoproduisent et par là-même dépendent de l'énergie pour entretenir leur autonomie et doivent donc puiser de l'énergie dans leur milieu, dont elles dépendent pour être autonomes », (Morin, 1999, pp. 106-111).

Notre point de vue est que dire qu'être autonome, ce serait donc pouvoir dénouer ses liens de dépendance. Se délier de ses choix affectifs premiers pour accéder à d'autres liens, pour s'ouvrir sur le nouveau, l'inconnu au lieu de répéter le connu, le déjà vécu et de s'y enfermer. C'est **aussi pouvoir penser avec sa tête à soi sans craindre d'être rejeté, mal jugé, mal aimé déclassé et stigmatisé**. Brizais (2012), maître de conférences en psychologie sociale, rejoint cette idée en disant également comme Ardoino (1965) que l'autonomie est la capacité de savoir gérer ses dépendances.

À partir de là, selon Brizais (2012) un processus d'autonomisation pourra être mis en place lorsque cinq conditions sont réunies :

- Le sujet doit éprouver du désir.
- Il doit identifier sur le plan mental à *minima* l'objet de satisfaction
- Le sujet doit également identifier le pourvoyeur potentiel.
- Il doit être en capacité d'entrer en contact avec celui-ci.
- Enfin, le sujet doit posséder les moyens requis pour activer la médiation sociale.

**Nous l'avons développé, la question de l'éducation soulève des approches et des points de vue qui peuvent s'opposer ou se compléter : de ce fait les normes auxquelles il est fait référence dans une mise en pratique comme dans celle des connaissances théoriques qui peuvent en être leurs fondements font l'objet de controverses. Nous allons maintenant tenter de voir comment ce constat pourrait se retrouver au sein des différentes instances et cadre de l'éducation comme la famille et l'institution scolaire.**

## CHAPITRE 2 : FAMILLE ET ÉCOLE.

### *2.1 Des relations entre Institutions éducatives :*

Les relations entre la famille et l'école ont connu des évolutions. Ces deux structures jouent un rôle important dans l'éducation des enfants et ont chacune des fonctions qui si elles se veulent complémentaires pourraient toutefois être conflictuelles. Comme l'écrivent Humbeeck, Lahaye, Balsamo, et Pourtois, (2005) « les relations entre parents et enseignants débouchent, à l'occasion, sur des conflits larvés qui traduisent une forme de coexistence pacifique de chacun des protagonistes sur un fond permanent de défiance réciproque », (2005, p. 650). Mais, pour reprendre la formule de Lahire (2019), la famille et l'école sont des cadres de socialisation et seraient selon une large majorité de Psychologues et de Sociologues, « les premières agences psychologiques » de socialisation. Dans l'Histoire, elles ont certes été variables mais la mise en place de l'Instruction publique à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et son développement en France a introduit une situation particulière entre ces deux Institutions d'Éducation. Comme l'écrit Dubet (2001) « au fond la ligne de démarcation entre l'instruction et l'éducation reste incertaine, quand on attend de l'école qu'elle n'instruise pas seulement les enfants, mais qu'elle les éduque, et que les parents doivent, de leur côté, mobiliser des compétences pour favoriser l'apprentissage de leurs enfants », (2001, p.13). Lors des débats sur l'obligation scolaire en 1881-1882, l'un des arguments des opposants à la loi était de dénier à l'État le droit de décider, non seulement ce que les enfants devaient apprendre mais aussi celui à devoir se conformer aux attentes d'une Institution qui se voulait Républicaine et Laïque. Outre une fonction de la transmission des connaissances, celle-ci devait avoir comme mission d'inculquer les valeurs républicaines aux nouvelles générations, pour assurer une cohésion sociale autour de valeurs de références qu'il souhaitait communes. De ce fait, l'État, s'arrogeait la fonction de forger une conscience citoyenne commune. Cette confiscation a pu être vécue comme une immixtion au sein de l'espace privé que constituait la structure familiale. D'un autre côté, l'école a pu être considérée comme un cadre qui pouvait être une possibilité d'ascension sociale. Nous avons traité de cet aspect dans notre article, *la fonction du bonnet d'âne dans l'école républicaine* (Saint Jean, 2013). Il n'y a pas eu forcément une volonté délibérée de vouloir imposer au nom d'un droit à l'éducation une limitation à l'autorité paternelle devenue depuis autorité parentale, mais il faut toutefois noter une corrélation : c'est après que furent votées les lois de Jules Ferry sur la scolarité qu'ont été votées celles sur la déchéance paternelle. (*Loi sur la déchéance paternelle du 24 juillet 1889 puis celle sur la déchéance de la puissance paternelle 1895*).

Cette ingérence de l'État au sein de l'espace familial s'inscrit dans une logique républicaine face à l'apparition d'une menace sociale du fait de la paupérisation et de l'émergence d'une classe ouvrière considérée selon le titre de l'ouvrage de Chevalier comme *classes laborieuses et classes dangereuses* : elle vise à faire de l'enfant un être qui a vocation à s'émanciper de la tutelle familiale. Les lois sur l'obligation scolaire, après celles sur l'interdiction du travail des enfants renforcent ce droit de regard et de contrôle que l'État va se donner au sein de la famille. La première loi portant une limitation de la puissance paternelle a concerné la réglementation du travail de l'enfant. Cette loi du 22 mars 1841 participe à différencier un statut de l'enfant par rapport à celui de l'adulte. Elle sera complétée en 1874. Mais après cette date, s'appuyant sur les travaux de Ozouf (*L'École, L'Église et la République -1871-1914*), comme le développe Guillemot-Treffainguay : « *Il ne sera plus nécessaire de porter atteinte à la puissance paternelle de manière indirecte, ces lois ayant été des éléments déclencheurs dans la mise en place de cadres législatifs pour la protection de l'enfant... La IIIème République est désormais suffisamment armée pour justifier ses choix d'ingérence dans le foyer paternel, comme en témoigne l'instauration de l'obligation scolaire* (2001, p. 21)

Ainsi comme l'a étudié Ariès (1975), au XIXe siècle s'est socialement constituée une classe d'âge du fait d'une certaine confiscation de l'enfant par l'État à ce qui était considéré comme celui de son cadre naturel, la Famille. Avec les lois sur la scolarisation, l'État se donnait le monopole dans la prise en charge d'une des fonctions que les Parents considéraient comme les leurs. C'est bien sur cet aspect que les opposants aux Lois de Jules Ferry appuyaient leur argumentation. C'est essentiellement sur les représentants de l'Église catholique que cette opposition s'est manifestée : de Monseigneur Freppel, évêque d'Angers (1827-1891) à l'Abbé Gayraud, (1856-1911), Député du Finistère lors du débat sur la loi de 1905. Pour ces deux ecclésiastiques, leur angle d'attaque était celui de l'enseignement des valeurs et par contrecoup celui des *normes* qui en découlent, que pourraient transmettre une école sans Dieu. Comment l'enfant élevé dans la croyance divine peut-il y vivre sa foi ? Quelles valeurs vont y être enseignées ? En quoi ce qui est enseigné en classe peut-il contredire ce qui est la norme à la maison ? Ces interrogations sont toujours restées sous-jacentes : même si la loi de séparation de 1905 a participé et a précisé les responsabilités de chacune des parties. L'élévation du niveau scolaire des populations a certainement participé à une laïcisation de la Société et a relégué au second plan cette question de la religion dans l'espace scolaire. Cette préoccupation a été relativisée même si à l'heure actuelle, elle a pu refaire surface de manière dramatique avec l'assassinat de l'enseignant Samuel Paty.

Pourtant dès la fin du XIXe siècle Victor Hugo dont l'œuvre littéraire immense illustre l'évolution de ses engagements écrivait : « Quant à moi, je vois clairement deux faits distincts, l'éducation et l'instruction. L'éducation, c'est la famille qui la donne ; l'instruction, c'est l'État qui la doit. L'enfant veut être élevé par la famille et instruit par la patrie. Le père donne à l'enfant sa foi ou sa philosophie ; l'État donne à l'enfant l'enseignement positif. De là cette évidence que l'éducation peut être religieuse et que l'instruction doit être laïque. Le domaine de l'éducation, c'est la conscience ; le domaine de l'instruction c'est la science. Plus tard, dans l'homme fait, ces deux lumières se complètent l'une par l'autre », (Victor Hugo 1872, Recueil de pensées politiques Actes et Paroles). Deux points méritent entre autres d'être soulevés : le fait que la question de la laïcité qu'évoquaient les lois de Jules Ferry a été renforcé par la loi de séparation de l'Église et de l'État de 1905. Et que à cette époque, l'autorité sur l'enfant relevait du seul chef de famille, le père.

D'un autre côté, l'Institution familiale a connue de profondes mutations. Si le modèle nucléaire semble rester *la norme*, ses déclinaisons sont nombreuses et les modèles familiaux sont divers et évolutifs. Si celle-ci reste la référence, elle n'est plus unique, mais l'a-t-elle été ? Cadre monoparental ou homoparental, familles recomposées et autres, elle n'est plus le modèle exclusif. Autre évolution, dans les Sociétés occidentales contemporaines, tout en conservant des cadres de vie collectifs, ceux-ci privilégient en leur sein, le désir d'une affirmation individuelle. Pour le dire de manière synthétique : l'individu n'est pas dans le groupe pour s'y soumettre mais pour y trouver un cadre d'individualisation. À titre d'illustration : l'enfant au centre (ou au cœur) du système à l'École et *l'Enfant roi* dans le cadre familial. Pourtant que ce soit dans la famille ou à l'école, premiers cadres de socialisation des enfants, les apprentissages sociaux se feront en référence à des normes qui peuvent être différentes. Les comportements attendus dans l'un ou l'autre cadre ne répondant pas aux mêmes impératifs. L'enfant devenu élève va devoir se conformer à des comportements explicites et implicites établis par l'Institution éducative. Ce n'est donc plus sa seule identité et statut d'enfant de telle ou telle famille que celui-ci aura à gérer, mais l'apprentissage scolaire va le confronter à d'autres modalités de relations et de socialisation que celles de son milieu de vie ordinaire. Situation qui peut s'avérer conflictuelle : devenir élève c'est devoir se construire une autre identité que celle de l'enfant dans sa famille. Sur ce point, comme l'avait noté Dubet (2001) « la rivalité entre les deux institutions s'établit autour de la propriété de l'enfant », (2001, p.47). Pourtant avait-il postulé dès les débuts de son propos, « bien sûr, les élèves n'appartiennent à personne, et toute éducation vise à les rendre autonomes, tout en les intégrant à la Société », (Dubet, 2001, p. 13)

Toutefois comme le disent Humbeeck, Lahaye, Balsamo, et Pourtois, dans un article déjà cité, « Les parents ont pleinement conscience, pour la grande majorité d'entre eux, d'exercer une fonction enseignante par rapport à leurs enfants. Toutefois, ils précisent que les contenus transmis relèvent davantage de l'éducation ou de la formation, parce que les interactions éducatives de la famille ne portent généralement pas sur des savoirs clairement formalisés et explicitement définis », (2006, p. 652). Il nous paraît en conséquence intéressant d'étudier en quoi les normes familiales pourraient se conjuguer ou être conflictuelles avec les normes scolaires. L'une des conséquences étant ce que les psychologues appellent le conflit de loyauté. Celui-ci pourrait résumer le dilemme : en travaillant bien à l'école, vais-je trahir ma famille ? Il est défini **comme un conflit intrapsychique né de l'impossibilité de choisir entre deux situations possibles, ce choix concernant le plus souvent les sentiments ou ce que nous croyons en être, envers des personnes qui nous sont chères.**

Ce phénomène est décrit dans certains romans, tel ceux de Annie Ernauld (*les Armoires vides* - 1974 - et *la Honte* -1997-), et dans des études sociologiques comme celles menées dans les années 1990, par Lahire, qui a théorisé le concept de *double solitude* ressentie par l'enfant en difficulté scolaire. Cette problématique est présente au sein de l'Institution scolaire : sa massification qui n'a pas seulement été la conséquence d'une augmentation de population mais aussi l'affirmation d'une volonté politique de démocratisation qui a permis un accès à l'enseignement secondaire pour des catégories de populations lesquelles dans une première période avaient été uniquement bénéficiaires d'un enseignement de base au sein de l'école primaire. Un système particulier dont la finalité, n'était pas une préparation à une continuité dans le secondaire mais à l'obtention du fameux Certificat d'étude primaire tombé en désuétude et officiellement supprimé en 1989.

Le constat est qu'à l'instar de nombreuses Institutions, la famille comme l'école dans leurs évolutions, sont confrontées à de nombreuses critiques sur leur capacité à socialiser les enfants. Dubet (2002) parle de *Déclin de l'institution* et énonce, « que l'école de la République, comme celle de l'Église auparavant, arrache les enfants aux seules mœurs de leur famille, de leur coutume, de leurs habitudes ... Elle détache l'acteur de lui même pour en faire un individu à la fois singulier et universel » (Dubet, 2002, p. 41).

## ***2.2 Lieux de socialisation, constructions des règles et des normes***

Durkheim (1967), père fondateur de la sociologie considérait que les règles ont pour fonction de réguler les rapports sociaux et d'éviter l'anarchie sociale. Cette position originelle à défaut d'être originale avait pour lui l'objectif avoué d'en faire un élément fondateur de la 3<sup>e</sup>

République. Effectivement, les groupes humains sont producteurs de normes qui vont non seulement codifier la manière de faire de l'individu, mais également le sens qui va lui être attribué par le regard social dans le contexte où l'acte se déroule. Les attitudes et les comportements sont le produit de ce que l'individu *veut et peut faire* mais aussi de ce qu'il *doit faire* dans une situation sociale particulière et définie. Ce n'est donc pas seulement l'intention de l'auteur de l'acte qui est à prendre en compte, mais aussi la représentation qui en sera faite à partir d'attendus au sein du cadre social en référence à des codes sociaux.

Dans le champ de la psychologie sociale cette question des attentes est abordée en référence à ce que Jacobson et Rosenthal ont appelé *l'effet pygmalion* (1968). Métaphore que Tap (1993) reprend dans le titre de son ouvrage *La Société Pygmalion, intégration sociale et réalisation de la personne*. Le concept de dissonance cognitive que propose Festinger (1960) peut aussi donner un éclairage à ces questions. Celui-ci se définit comme *une tension interne propre au système de pensées, croyances, émotions et attitudes d'un individu lorsque plusieurs d'entre elles entrent en contradiction l'une avec l'autre*. Ce terme désigne également la tension qu'une personne peut ressentir lorsqu'un comportement entre en contradiction avec ses idées ou ses croyances.

Piaget (1981) et Vygotski (1985) ont eu des approches différentes de l'apprentissage cognitif, et nous y reviendrons. Pourtant si l'on considère de manière complémentaire et dialectique le processus piagétien assimilation/accommodation, et celui de zone proximale proposé par Vygotski (1985), on y retrouve ce qui peut permettre de *distinguer la normalité de la normativité*. La normativité pouvant se définir comme des autres normes de faire possibles. Chaque individu peut avoir sa manière particulière dans la façon d'accomplir des tâches, mais chacun reste soumis à un jugement en référence à des normes qui *font lois* sur la manière socialement acceptable de faire. Faisant référence à la notion de plasticité cérébrale, le Sociologue Lahire (2009) écrit que celle-ci « est centrale pour comprendre que le cerveau se forme et se transforme tout au long de la vie des individus en fonction des expériences et des apprentissages qu'ils sont amenés à faire ».

S'appuyant sur les constats de Vidal, (2009, p. 5), il ajoute : « les images produites par la neuro-imagerie fonctionnelle montrent que les expériences vécues par chacun -, dans des cadres sociaux déterminés, se traduisent en permanence par « la fabrication de nouvelles connexions entre les neurones » (Lahire, 2009, p.141).

Chaque personne peut ainsi être jugée puis disqualifiée à partir d'une approche normalisatrice. Ces questions de la déviance ont été développées par Goffmann (1975) dans son ouvrage *Stigmates*. Cette vision occulte l'approche psychanalytique et celle des subjectivités en œuvre



dans les relations sociales et la confrontation et les ambivalences des intersubjectivités. Si du point de vue de la Sociologie, l'acceptation sociale reposerait essentiellement sur le fait de devoir se soumettre aux règles des critères de normalité du contexte dans lequel on se trouve, la subjectivité de chaque sujet et le rôle de l'inconscient dans l'expression des attitudes individuelles est un élément important dans la compréhension des comportements sociaux.

L'approche sociologique privilégie le fait que dans la réalisation d'une activité, l'accomplissement d'une tâche doit répondre à des procédures, qui en définissent la mise en œuvre. L'individu sera évalué uniquement sur la manière dont il a réalisé l'acte, mais, aussi de celui du respect des procédures édictées pour les accomplir.

L'évaluation prendra en compte différents aspects :

- Respect de règles de procédure définies ou supposées.
- Attentes du contexte social.

La manière de faire sera jugée sur ce qui va paraître comme *conforme ou non* aux procédures définies. Son individualité doit s'inscrire dans des normes sociales convenues mais également dans des procédures qui si elles échappent à une interprétation rationnelle, c'est-à-dire à une capacité de pouvoir les mettre en relation avec des règles reconnues comme logiques et soumises au sens commun, elles seront considérées comme *hors normes et non-conformes*.

Ainsi dans une approche sociologique, la norme est là pour nous conformer et nous imposer une normalité qui dans la vie ordinaire relève de la moyenne des attitudes et des comportements sociaux. Elle est au sens étymologique une équerre et un instrument pour mesurer les écarts et les variations par rapport à un *patron* préalablement établi. La conséquence est que la norme enferme l'individu davantage dans ce qu'il devrait être et faire plutôt de ce qu'il peut être et faire. Pourtant, une équerre ou une règle plate ne permettent pas de mesurer la circonférence d'un ballon. Mais un ruban flexible que l'on peut dérouler sur celui-ci et que l'on pourra reporter sur celle-là le permettra. Aussi un instrument de mesure se doit dans certaines situations être flexible pour permettre une adaptation à la situation.

De ce point de vue la prise en compte des éléments liés à l'inconscient peuvent permettre de dépasser que qui dans la compréhension de la personne l'enferme dans une normalité qui ne prend pas en compte sa singularité. Ceci conduit à une réflexion à avoir pour établir une distinction entre *normalité et normativité*.

Cette dernière peut se définir comme la capacité d'inventer des autres normes pour les rendre possibles et réalisables : être normatif, ce n'est pas vouloir *normaliser* mais savoir acquérir des capacités et des instruments afin de pouvoir procéder à des adaptations pour construire de manière dynamique de nouvelles normes dans nos façons d'agir et de faire en fonction des

différents contextes et de leur évolution. Lesquels, tout comme c'est aussi le lot de notre condition humaine, changent avec le temps. Il ne s'agit pas de considérer l'individu comme un sujet *normal*, mais comme un acteur social normatif.

C'est-à-dire, quelqu'un qui à partir de ses propres manières d'être et de faire (imposées ou choisies) doit pouvoir être capable d'instituer de nouvelles normes, sociales, psychologiques voire physiques. C'est donc intégrer dans les capacités d'apprentissages, la question des règles qui prévalent dans la situation et les contextes où ceux-ci s'effectuent.

- En effet, la normativité ne peut être comprise que par référence à l'individu qui fera le choix des nouvelles normes à partir de situations dont il aura fait l'expérience. Le normal construit comme moyenne de comportements attendus tourne le dos à la spécificité de chacun. Il peut s'appuyer sur ce que Bourdieu (1994) appelle le *racisme de l'intelligence*, (1994, p. 264 à 268) et n'aura comme finalité que la production d'individus uniformes et conformés.

Notre approche considère que chaque individu doit être pris en compte et considéré dans et avec sa spécificité :

- **Les règles externes** qui énoncent les normes externes n'étant pas l'expression instinctive des **règles fonctionnelles internes** de la personne. Il y a entre les deux éléments extrinsèques et intrinsèques une interrelation entre causalité et conséquence.
- **Les normes sociales** ne sont pas le reflet de l'esprit et celui-ci n'est pas systématiquement à leur source.

Comme l'écrit Canguilhem (1984) « si les normes sociales pouvaient être perçues aussi clairement que les normes organiques, les hommes seraient fous de ne pas s'y conformer » (1984, p. 194). Il est donc hasardeux de prédire les effets des contradictions qui vont naître de l'expression de besoins spécifiques d'un individu : entre ses propres règles de fonctionnement interne et celles des cadres et contextes sociaux où il devra évoluer. Nous partageons le point de vue de Bourdieu (1986) lorsqu'il affirme : « Plus la situation est grosse de violence à l'état potentiel, plus il faudra mettre des normes, plus la conduite librement confiée aux improvisations de l'habitus cédera la place à la conduite expressément réglée par un rituel méthodologiquement institué, voire codifié », (1986, p. 41).

C'est à partir du constat de la limite à nos savoirs quant à la logique en œuvre dans les attitudes et les questions que différents types d'actes nous posent, que se construisent des discriminations et des exclusions. Le cloisonnement comme le morcellement de nos connaissances limitent le sens que nous donnons aux gestes des autres dans une situation donnée. C'est donc en fonction de normes sociales, que nous les interpréterons alors qu'il est

tout aussi important de le faire à partir d'un changement de regard sur la personne et sur le cadre contextuel et sur les manières différentes que nous avons de les appréhender.

Cette approche sociale sur le *comment se construit le regard*, nous amène à considérer que le sens qui est attribué aux conduites induisent le jugement que nous en aurons et à discriminer celles et ceux qui pourraient avoir des attitudes qui ne sont pas en concordance avec nos logiques propres, lesquelles sont construites sur les normes qui seront considérées comme incluanes. Les autres seront classées comme déviances. Cette réflexion, nous l'avons abordé dans un article où suite aux travaux de Césari, Schleyer-Lindennmann et Alain Moreau (2003), nous avons étudié la spécificité des *normes incluanes* chez les adolescents marseillais, où au moment des émeutes des banlieues en 2005, la ville de Marseille n'avaient pas connues les mêmes phénomènes de révoltes et de violences comme dans d'autres agglomérations du territoire, du fait d'une spécificité marseillaise dans la construction de leur identité d'adolescent. Chez l'Être humain, l'imitation volontaire ou inconsciente des gestes, des postures corporelles et des comportements de son vis-à-vis sont une des clés de l'empathie. C'est ce que l'on pourrait appeler *l'effet caméléon* considéré comme un trait évolutif favorisant la cohésion du groupe social. Nous partageons cette propriété avec nos plus proches cousins primates, les singes, et l'expression *singer* - refaire l'autre- en est une illustration. Même si ce terme est devenu à l'usage, péjoratif puisque le dictionnaire le définit comme le fait d'imiter une personne en la tournant en dérision. Les attitudes et les conduites ne sont donc pas seulement des actes individuels mais s'inscrivent dans un cadre social. Lequel en impose des formes d'exécution en lien avec des normes. Nous partageons le point de vue de Leroi-Gourhan pour qui « le système nerveux n'est pas une machine à fabriquer de l'instinct mais à répondre aux sollicitations internes et externes en construisant des programmes ». (1974, p.13).

Ces quatre types de mouvements (*habitus, conduite, attitudes et stéréotype*) s'appuient pourtant sur des manières de faire pouvant être d'une minutie extrême. Certains en référence à des savoirs construits, d'autres en référence à des acquisitions et un apprentissage de procédés précis mais normés. L'une de nos interrogations est que les cadres familiaux et scolaires confrontent l'individu à des contextes où les différences de normes qui en définissent les conduites attendues, impliquent des situations complexes d'intégration de règles sociales dont il pourrait lui apparaître comme difficile de les concilier dans une construction identitaire. Question qui peut être considérée comme une question sociale mais également comme un problème individuel et s'inscrire en conséquence dans le champ de la psychologie.

## **2.3 Cadre affectif, cadre réflexif : Les piliers de la normalité ?**

### **2.3.1 Le cadre familial :**

Si les normes scolaires relèvent de capacités attendues dans un apprentissage et si la famille n'est pas le lieu où celles-ci peuvent forcément s'acquérir, valoriser les éléments des acquisitions dans l'un ou l'autre cadre de socialisation, pourrait amener à considérer que l'École ou la famille chacune de leur côté seraient à même de pouvoir participer par une action conjointe de socialisation. D'où la question sur les échanges Famille/École qui devraient se construire autour de ce qu'il convient de faire et des manières de se comporter dans des cadres relationnels où peuvent prévaloir des règles différentes. Ce qui *peut être et être fait* dans l'espace privé est-il soumis aux mêmes exigences que celles qui sont définies par le cadre institutionnel scolaire ? Pourtant, il est possible de postuler que la vie privée aurait une influence sur la qualité du travail. Le vécu relationnel dans un groupe social supposant pour l'individu des compromis au regard de ce qu'il veut et peut vraiment dire, être ou faire. Au sein de l'Institution scolaire, l'apprentissage de *savoir* ou de *savoir-faire* peut se comprendre au regard d'une tâche et d'une production attendue et les situations d'apprentissages se réfèrent à une relation où la verticalité dans la relation de transmission reste la base constitutive de la relation. Situation qui du point de vue de la socialisation confrontera à devoir passer du statut d'enfant à celui d'élève.

Dans le cadre familial les apprentissages ne sont pas forcément formalisés et relèvent de l'implicite : les structures familiales contemporaines se veulent construites sur des relations horizontales et démocratiques.

Ainsi, nous partageons le point de vue de Humbeeck, Lahaye, Balsamo, et Pourtois (2006), pour lesquels « l'enseignant et le parent co éduquent lorsque l'un et l'autre prennent en considération les besoins fondamentaux du développement psycho social de l'enfant tout en préservant les savoirs respectifs (implicites ou explicites) et les champs d'enseignement (la famille ou l'école) de chacun. Le recours à un référentiel commun permettant au parent et à l'enseignant de se retrouver autour d'une même définition de l'acte éducatif apparaît alors incontournable », (2006, p.654)

Ce qui peut paraître comme une contradiction des formes de relations est une question à prendre en compte et nous y reviendrons, puisque la socialisation première est construite dans la dynamique d'une appartenance familiale.

### 2.3.2 L'Institution scolaire et ses normes

À l'époque contemporaine, comme le développe Erhenberg (1999) le changement semble être devenu la norme, comme s'il n'y avait pas de normes du tout, et que le modèle social était un monde sans repères, dans lequel *tout se vaut* puisque tout change et que tout doit changer.

Même si pour paraphraser la fameuse sentence de Lampedusa dans son ouvrage, on pourrait s'interroger sur la réalité de ce changement. Cette approche qui prend en compte un relativisme culturel total voire totalitaire a pour effet de vider les oppositions. Elle désarçonne et peut susciter des inquiétudes dans les choix à accomplir pour la construction identitaire et sociale des individus. Ceux-ci sont de manière permanente confrontée à une véritable reconfiguration de normes qui deviennent difficiles à repérer dans un contexte également lié à une reconfiguration de l'autorité. Il ne s'agit plus des anciennes autorités, verticale et hiérarchique, lesquelles étaient celles du cadre familial comme celle du cadre scolaire : obéissez sans discuter, et même si de telles formes d'autorités subsistent dans de nombreux cas, le modèle d'autorité contemporain se veut démocratique et se doit d'être explicatif. Certes, les modèles pédagogiques actuels n'ont plus une verticalité qui a été aux fondements, de l'École Républicaine. Il n'en demeure pas moins que le modèle scolaire reste largement imprégné de ses origines. Sous l'impulsion du Ministère Guizot en 1832, le système scolaire avait reproduit comme nous le développerons, le modèle de l'Enseignement simultanée héritée de Jean-Baptiste de la Salle et des frères des écoles chrétiennes contre celui du modèle mutualiste, modèle horizontal qui était celui des organisations ouvrières. Mais quelle qu'en soit la forme de transmission, le rapport à un *savoir scolaire* est codifié et l'Enseignant et l'apprenant ne sont pas à égalité dans la relation à celui-ci.

Il y a de ce fait une relation de déséquilibre et même si la pédagogie se doit d'être de démonstration pour pouvoir être de conviction, le savoir scolaire n'est pas dépendant du seul libre choix démocratique de l'enfant. Il existe de nombreuses manières d'enseigner comme d'apprendre que deux et deux font quatre, mais ce résultat n'est pas soumis au vote démocratique du groupe d'élèves ni à un seul choix personnel. Comme l'écrit Johsua « à la logique de restitution s'est peu à peu mêlée une logique de compréhension, autrement plus difficile » (1999, p. 28). S'y ajoute la difficulté d'articuler les apprentissages et les savoirs scolaires avec les problèmes et les questions qui peuvent se poser au quotidien.

Quel sens donner à une connaissance abstraite dans un monde où l'agir semble devenir *réagir* à partir de l'émotion et du sentiment immédiat et pas sur une réflexion permettant de se départir de celui-ci ? Pourtant le sens que l'on donne à une activité est dépendant des valeurs auxquelles on se réfère. Dans certaines situations, apparaît la difficile conciliation à faire entre

deux types de structures dont les fonctions spécifiques répondent à des exigences de socialisation différentes. Comme l'ont présenté de nombreuses études parmi lesquelles celles de Lahire (2019), même lorsque les parents sont dans une position d'accompagnement à la scolarité de leurs enfants, les repérages par ceux-ci des différences dans les comportements attendus ne sont ni évidents ni automatiques. Le dialogue entre les différents cadres scolaires et familiaux existe. Toutefois, le champ scolaire est devenu celui d'un investissement où la famille peut considérer que son enfant doit trouver une place et une considération du même ordre qu'en son sein et la rivalité avec les Enseignants n'est pas absente. L'enfant ne devient pas automatiquement élève et les travaux de différents chercheurs, dont Lahire (2019) ou Perier (2020), témoignent d'une présence symbolique et réelle de la famille dans les relations au sein du cadre scolaire. Ce qui peut relever dans l'un des cadres comme un comportement "normal" pourrait ne pas être considéré comme tel dans l'autre. Et ce qui va et peut être vécu comme une dichotomie met l'individu dans l'apprentissage d'une normativité à laquelle il n'est pas forcément préparé. Nous retrouvons là une difficile compréhension entre *normalité* et *normativité*. Et se soustraire à la normalité d'un cadre pour y construire sa normativité est un apprentissage souvent occulté dans un conflit qui peut opposer des cadres de socialisation dont les fonctions ne sont pas identiques même si elles peuvent être semblables et poursuivre des mêmes finalités éducatives. Ce repérage de leurs similitudes et différences n'est ni évident ni spontané. Certes, nous l'avons déjà souligné dans son parcours de vie l'individu aura l'occasion de se trouver dans d'autres cadres de socialisation : clubs sportif, associations, groupe de pairs ...

Mais comme le souligne Lahire (2018, p. 412) la famille et l'École auront été les premiers auxquels il aura été confronté et qui pour reprendre son expression seront les *premières agences psychologiques*. La question pourrait se poser de savoir si la famille qui en est la première du point de vue chronologique aurait une volonté inconsciente d'en garder la primauté hiérarchique. Les situations vécues qui suivront d'un enfant devenu élève devraient apprendre à concilier de manière dialectique : amour avec raison.

"*L'amour a ses raisons que la raison ignore*" dit l'adage mais la construction du savoir et de l'intelligence ne devraient pas les ignorer.

À partir de ces constats et de ces réflexions nous proposerons une démarche de recherche sur cette confrontation des normes familiales et des normes scolaires

## **CHAPITRE 3 : INADAPTATIONS, NORMES, RÈGLES, SOCIALISATIONS ET IDENTITÉS.**

### ***3.1 Unicité, universalité : le pourquoi et le comment de la norme***

Il nous paraît dans un premier temps important de présenter à la fois les origines du terme *norme* ainsi que ses différentes évolutions, de cette notion tant du point de vue des cadres sociaux, que celle qu'il a pu avoir au sein des différentes institutions d'éducation et de socialisation dans lesquelles ce terme fixera des règles et des limites acceptables aux attitudes et aux comportements attendus des individus. Deux approches sont à prendre en compte dans la compréhension et l'appréhension qui seront faites du terme selon qu'elle se référera à une caractérisation pathologique et relèvera de la maladie ou à une déviance sociale en lien avec un comportement social. Comme nous l'avons déjà mentionné, et selon le dictionnaire usuel, le terme *norme* (*nom féminin*) vient du latin *Norma*, *équerre*, à distinguer du mot anglais *Standard* : *Qui est conforme à une norme de fabrication normalisé* lequel est souvent utilisé comme synonyme. Nous pourrions donc dire que la norme est ce qui sert à mesurer, mais que c'est également ce qui peut définir une mesure. Par exemple, le mètre est un standard auquel on se réfère pour mesurer une distance d'un point à un autre. La norme serait en conséquence une unité de mesure choisie qui répond à une logique qui fait consensus comme l'a été le système métrique. Autrefois, en France, les anciens systèmes de mesure pour la distance et le poids par exemple, reposaient sur des éléments naturels : Ex : le pouce, le pied ... Mais compte tenu des caprices de la nature et des différences physiques entre individus, il était difficile de trouver une uniformité de mesure incontestable puisque selon les provinces du Royaume les termes comme les quantifications étaient différentes. D'où l'idée de fixer après la Révolution de 1789 et dans l'ensemble du pays, des instruments de mesures universels et consensuels de référence, lesquels se sont peu à peu généralisés et sont restés constants : litre, kilo, mètre .... Mais il n'en va pas de même pour les règles sociales qui sont variables selon les contextes temporels et matériels en conséquence pour reprendre la formule, transpositions comme comparaison ne sont pas raisons dans le domaine des relations sociales

Il faut cependant noter, que selon l'objet, l'instrument de mesure va différer, par exemple, si l'opération concerne un cercle ou un carré, une surface plane ou arrondie, une règle rigide, ou un ruban flexible seront nécessaires. En conséquence, l'objet à mesurer implique également le choix de l'instrument qui déterminera la mesure : C'est donc celui-ci qui doit s'adapter à la mesure de l'objet.

Et par ailleurs, deux instruments peuvent se compléter mais doivent le faire à partir d'une unité de mesure commune, de ce fait la norme est donc dépendante :

- *De l'objet à mesurer.*
- *De l'instrument pour le faire.*
- *De l'unité qui est choisie pour la mesure.*

### **3.2 Normes et processus de socialisation**

#### *3.2.1 Processus de socialisation et comportement normatif attendu*

De ce fait, dans le domaine de la socialisation, des attitudes et des comportements, la norme sera un *modèle* (ou un standard) de comportements attendus dans une situation déterminée au regard des règles sociales qui les définissent. La référence à la norme est donc contextuelle. Ce sont des valeurs morales et en conséquence des règles de vie sociales contextuelles qui vont définir ce que sera la norme à laquelle nous allons nous référer et qui peuvent déterminer les critères du jugement que nous porterons sur les comportements pour les caractériser comme *déviants*. Ce pourra être également des modalités d'efficacité pratiques, mais, dans tous les cas dans un cadre social, la norme est évolutive et en relation avec la morale qui repose sur des jugements subjectifs alors que la manière de la définir se prétendra et se voudra objective. À la question, *Qu'est-ce que « le normal » ?* L'approche médicale classique qui sur le plan de la pathologie a été à l'origine dans la généralisation du terme répond : le *normal* est l'état où l'organisme obéit à des lois partout et pour tous identiques. Le pathologique étant défini ainsi : c'est lorsqu'il existera un écart que l'on traite par rapport à la *norme* telle que la définit le fonctionnement considéré comme normal. L'anomalie, l'anormalité prises en général seront des concepts purement empiriques ou descriptifs qui reposent sur un écart statistique. Considérer l'anomalie et l'anormalité comme écarts statistiques, c'est les faire entrer dans une classification, et de ce fait, vouloir comparer les variations relativement à une norme qui comme nous l'avons mentionné est elle-même évolutive.

Dans cette perspective, l'anomalie et l'anormalité peuvent être considérées comme nécessairement pathologiques. Alors que les normes seraient avant tout la résultante d'une moyenne statistique.

#### *3.2.2 La normativité scolaire, une identité prescrite :*

À ce sujet et pendant toute la deuxième moitié du XXe siècle, le terme *inadaptation* s'était imposé dans le champ de l'éducation pour les enfants qui étaient considérés comme ne pouvant accéder à certains apprentissages. Ce terme qui avait pris la suite de ceux *d'anormaux*



utilisés au début de ce siècle permettait de *globaliser* une population d'enfants que les travaux de Bourneville, dès la fin du XIXe siècle, avaient différenciés entre *anormaux d'asiles* et *anormaux d'écoles* : les premiers étant considérés comme relevant d'une approche psychiatrique, les seconds comme des enfants pouvant bénéficier d'une rééducation, y compris au sein du système scolaire qui était en train de se mettre en place. Médecin neurologue à l'hôpital de Bicêtre, animateur du journal *le Progrès médical*, élu député de Paris en 1883, Désiré Magloire Bourneville était un militant rationaliste et laïque. Ses déclarations à l'encontre des religieuses employées comme infirmières en témoignent. C'est ce que rapporte Lalouette (1991) où dans son article, *Expulser Dieu : la laïcisation des écoles, des hôpitaux et des prétoires*, où elle présente les démarches de Bourneville qui souhaitait que l'État qui est laïc a le devoir de se priver du concours d'auxiliaires qui, par leurs vœux, se placent en opposition directe avec les lois de la nature et les intérêts de la société. Bien que considérées comme provoquantes, ses idées amènent une évolution remarquable dans la connaissance de ce qu'on appelle à cette époque *les idiots* selon les classifications héritées de Itard et Seguin, notamment dès 1890 à la Fondation Vallée où il est nommé. Il institutionnalise l'action médico-pédagogique et participe activement au vote de la loi proposée par Alfred Binet instituant en 1909 les classes de perfectionnement annexées aux écoles primaires. Sa conviction est que tous les enfants doivent recevoir une éducation. Il est également à l'origine de réformes de l'hygiène hospitalière, veillant par exemple personnellement à la compatibilité des tenues du personnel avec les pratiques aseptiques. L'aboutissement de ses engagements pour la reconnaissance des enfants qui ne trouvaient pas leur place dans le système de scolarité qui se mettait en place, se trouve sans doute dans ce vote en 1909 d'une loi pour un système scolaire adapté aux enfants aujourd'hui appelés handicapés, et connecté avec le réseau éducatif ordinaire et classique, afin d'une certaine manière de donner à ce système de prise en charge la primauté de la normalité dans le domaine de l'éducation et de la socialisation. Pourtant, l'entre deux guerres va voir s'imposer dans le champ scolaire et à partir d'une approche médico-psychologique de l'enfant, ce que des auteurs comme Muel-Dreyfus (2004) ou plus récemment Morel (2014) ont appelé dans leurs ouvrages, la médicalisation des échecs aux apprentissages scolaires, laquelle consiste à légitimer une approche naturaliste aux difficultés d'apprentissages scolaires.

### 3.2.3 *L'école et la prise en compte du développement cognitif et social*

La place prise par l'école, sans en avoir l'exclusivité, a contribué à considérer que les capacités d'apprentissage aux connaissances scolaires étaient l'expression de ce qui a été désigné comme l'intelligence. Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué, les premières

théories du fonctionnement cognitif relevaient d'une approche médicale et médico-pédagogique (Itard, et Seguin). L'émergence de la classe d'âge de l'enfance a amené à ce que la psychologie, non seulement s'y intéresse mais surtout en fasse un objet d'étude dans le but de comprendre son fonctionnement. Différentes approches ont suscité des controverses sur le caractère *inné* donc bio-neurologique du fonctionnement cognitif ou sur l'importance des influences sociales qui vont en déterminer le développement. De ce fait différentes théories sont proposées et souvent opposées, alors que leur caractère de complémentarité permet d'appréhender la diversité de l'intelligence, laquelle est de notre point de vue l'aptitude de l'être humain à s'adapter à une situation, et à choisir des moyens d'action en fonction des circonstances et du contexte dans lequel il va se trouver. Il est aujourd'hui considéré qu'elle serait plurielle et si l'on peut distinguer par exemple, l'**intelligence émotionnelle** (EI) et sociale et l'**intelligence cognitive**, la plupart des auteurs considèrent qu'il y a de fait interaction entre les deux, puisque dans les relations sociales comme dans le rapport à la pensée abstraite, la capacité de comprendre et de maîtriser ses propres émotions et à composer avec les émotions des autres personnes, conduit à construire et intégrer des raisonnements et des formes de pensées. À l'origine de ces approches Piaget (1936) qui se définissait comme épistémologue, a postulé dans une perspective constructiviste que l'intelligence se développait par une succession de stades. : « Les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais en un sens beaucoup plus profond qui est celui de l'assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action. Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes », (Piaget, 1969, p. 48). Cette conception a fait l'objet de critiques ; la principale étant que pour lui, l'environnement social n'influencerait que de manière marginale le développement cognitif. Wallon (1941), a contesté cette approche en soulignant l'importance des dimensions relationnelles, communicationnelles et sociales et a proposé un autre modèle du fonctionnement cognitif. À la différence de Piaget qui considère qu'un stade du développement doit être atteint dans tous les domaines avant que la progression vers un autre stade ne débute, cet auteur ne décrit pas de stades stricts et estime que ceux-ci s'imbriquent de façon complexe, et discontinue. Ils peuvent être ponctués par des crises, conséquences de mutation lesquelles peuvent générer des conflits cognitifs. Le passage d'un stade à l'autre ne serait pas selon lui, une simple amplification du fonctionnement cognitif mais également un remaniement, une transformation qui va placer l'enfant devant des choix entre anciens et nouveaux types d'organisation de la pensée, en lien avec de nouvelles activités. Pour résumer son point de vue, chaque stade

*plonge d'une part dans le passé et anticipe d'autre part sur l'avenir.* Enfin, il met l'accent sur l'interdépendance des facteurs biologiques (maturation du système nerveux) et sociaux dans le développement psychique. Sur ce qui pouvait apparaître comme une contradiction de ses deux propositions, d'autres auteurs comme Bruner (1955-1960) ont tenté d'en concilier les apports. Celui-ci s'inspire du modèle de l'équilibration de Piaget pour proposer un modèle d'acquisition des connaissances, mais pour lui, les apprentissages enseignés dès l'enfance doivent tenir compte du contexte dans lequel évolue l'enfant. Il rejoint le point de vue des auteurs qui pensent que l'interaction sociale est nécessaire dans le cadre d'une médiation entre l'enfant et les adultes responsables des enseignements et des apprentissages dans un contexte social et culturel donnés. Il postule en conséquence que l'accommodation est à mettre en lien avec l'influence du langage qui permettra à l'enfant d'élaborer des systèmes conceptuels performants et d'accéder aux modes de représentations symboliques. Pour lui, les apprentissages résultent d'une médiation sociale qui doit prendre en compte un mode communicationnel adapté. Ses critiques de Piaget s'appuient sur les thèses de Vygotski. Ce psychologue Russe, dans ses travaux, qui n'ont été traduits en France qu'à partir des années soixante, souligne que l'enfant grandit en interaction étroite avec deux aspects de la culture : les outils qu'elle produit (langage écrit et oral) et les interactions sociales entre adultes et enfants ; cette position conduit Bruner à proposer le concept d'étayage. Celui-ci est lié au concept de *zone proximale de développement* que proposait Vygotski et que l'on pourrait résumer comme la distance entre le niveau de développement à un moment donné tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou l'enseignant et quand il collabore avec d'autres enfants plus avancés. Ce point de vue a été renforcé par d'autres auteurs comme Feuerstein (1995) et ses travaux sur l'éducabilité cognitive reprise en France par Paour (1991) et son équipe dans leurs différentes études sur le retard mental et la médiation cognitive. Compte tenu de cette référence à Vygotski par les psychologues cognitivistes, ses travaux sont souvent réduits à cette seule dimension alors que dans ses études, il fait également référence aux travaux de Freud comme dans son ouvrage « *Conscience, inconscient, émotions* ». Clot (1985) dans sa préface à cet ouvrage du Psychologue Russe, le présente comme reprenant les propositions de différents courants de son époque, du point de vue des rapports qui se construisent avec trois termes, telles la réflexologie, la phénoménologie, et la psychanalyse, d'où peuvent se dégager différentes études des systèmes psychologiques différentes fondées, respectivement, sur celle du psychisme avec la prise en

compte de l'inconscient. Chacun de ces courants pourrait à sa manière conduire à une impasse, notamment dans la façon dont ils posent les rapports entre le psychique et le physiologique. Pour Vygotski, le psychisme n'est pas un processus à part, en dehors, au-dessus ou complémentaire, il est une caractéristique qualitative des fonctions supérieures du cerveau. Il en déduit la nécessité de développer une psychologie dialectique qui, sans confondre les processus physiques et psychiques, reconnaisse que le psychologique en serait l'unité dialectique. Ces éléments illustrent que les études de Vygotski ne tournaient pas le dos aux propositions de Freud mais tentaient d'établir des passerelles entre des propositions qui pouvaient être complémentaires et pas contradictoires. De son côté, le fondateur de la psychanalyse a également proposé une théorie du développement de l'enfant, qui s'appuie sur la théorie d'une sexualité infantile et de ses différents stades de développement. Mais c'est essentiellement avec le concept d'inconscient que Vygotski tente de faire le lien pour proposer une autre approche clinique de compréhension du fonctionnement psychologique de la personne. Ainsi l'ensemble de ces auteurs s'accordent à voir le développement de l'enfant scandé par des moments obligés -des stades- et sur des moments antérieurs dans une approche qui se réfère à la phylogenèse. Les différences résident dans le statut à donner aux stades dépassés et à leur ordre d'apparition tout comme à la complémentarité de leur fonctionnalité. Nous reviendrons sur ces points dans notre étude, mais nous soulignons que souvent ces modèles vont être considérés comme des standards et des normes pour définir ce que doit être l'évolution et le développement du fonctionnement cognitif et social alors que ce sont avant tout des cadres qui permettent d'évaluer ceux-ci et qu'il convient dans ce cas de ne pas considérer comme nous l'avons dit, le diagnostic comme un pronostic inéluctable.

*3.2.4 L'élève comme enfant normé* : Il y a de fait plus d'un siècle que de manière implicite ou explicite, l'identité prescrite définie par le statut d'élève fait non seulement débat mais participe à imposer dans les faits des formes de socialisation particulière. Cette vision relève du projet politique dans la fonction que devait assurer l'instruction publique mise en place par la 3<sup>e</sup> République. C'est ce qu'énonce Go (2012) lorsqu'il écrit dans son article, *La normativité dans l'éducation* « La part d'idéalisme de la forme scolaire républicaine est d'avoir voulu fonder et fixer la norme en une référence radicale qui constituerait le point de départ de toute action possible, en faisant l'économie de **l'historicité de la normativité** » (2012, p.79). C'est ce que développe également Zaffran (2006) dans ses différents travaux de recherche où il argumente sur le fait que *discipline* et *régularité* vont imposer des normes qui doivent faire de l'enfant "un élève" puisque la finalité est bien que : « En acceptant de se soumettre à l'autorité morale de l'adulte, l'enfant s'initie à ses devoirs

d'élève qui ne sont qu'une transposition de ses devoirs de citoyen ». (2006, p.145). C'est ce que reprend dans sa Thèse Mangeard-Bloch (2013) lorsqu'elle fait référence à ce qu'écrit Perrenoud (1994) : « ce statut peut se définir comme étant la capacité des enfants à jouer le jeu de l'école, à faire ce qu'on attend d'eux » (p. 10), et que confirme Régine Sirotta (1993) qui l'énonce ainsi : « pour acquérir les compétences requises et entrer dans le jeu du conformisme » (*op.cit.*). Aujourd'hui, la fonction d'éducation de l'École est largement remise en cause. Beaucoup d'auteurs semblent s'accorder sur le fait que l'institution scolaire connaît une crise, mais il n'y a pas d'unanimité sur ce qu'en sont les causes ni sur les propositions sur ce qu'elle devrait être dans un monde où d'autres structures contribuent tout autant que l'École et la Famille à l'éducation et la socialisation des enfants. Selon Johsua, (1999) cet échec de l'École tiendrait à deux éléments : celui de la connexion entre la possession d'un diplôme et l'accès à l'emploi » dont il dit qu'il « s'est très largement distendu. Même s'il donne des éléments pour argumenter ce point de vue, l'École primaire Républicaine ne débouchait pas sur des Diplômes qualifiants et le fameux certificat de fin d'études primaires n'était pas, d'une part, obtenu par une majorité d'élèves d'une génération et que d'autre part, il n'était pas la porte ouverte à une voie royale pour obtenir un emploi salarié, si ce n'est d'être un sésame à certains postes au sein de la fonction publique. Reste le sentiment actuel d'une école qui serait de plus en plus inégalitaire : de ce point de vue les travaux de Baudelot et Establet (2009) qui s'appuient sur les enquêtes PISA l'illustrent : « *le niveau monte mais les écarts se creusent* » écrivaient-ils déjà en 1989, et le chapitre qu'il développe dans leur ouvrage « l'élitisme républicain » en fait la démonstration (2009, pp. 30-34). S'interroger sur le fait que, *la croissance générale des performances scolaires aurait ou pas baissé*, l'un des constats est en tout cas que la démocratisation de l'enseignement a conduit à une massification où l'égalité de droit à son accès ne résout pas les différences dans les inégalités d'apprentissages que les enfants peuvent avoir dans leurs capacités d'acquisition. Comme l'écrit Johsua (1999), « l'idée que tous les enfants avaient les mêmes droits à développer leurs capacités a conduit trop facilement à la doctrine qu'ils avaient les mêmes capacités », (1999, p. 38). Et de poser la question : l'école est-elle en quête de sens et lequel ? Dans ce contexte si certains ont la nostalgie de l'École républicaine qui façonnait des citoyens, la fonction attendue de l'école peut être pour les familles, davantage de l'ordre du service qui doit être rendu et d'une attente à ce que leurs enfants en tirent des bénéfices immédiats. L'épanouissement personnel étant tout aussi important que les apprentissages, d'où une position qui peut varier d'une attitude d'usager à celle de client qui en veut pour son investissement en temps et en argent.

Nous ajouterions ce qu'écrit Dubet (2002) : « le programme institutionnel ne peut accomplir sa tâche que dans la mesure où il se fonde sur des valeurs perçues comme universelles » (2002, p. 40). Les tensions sociales sur ce thème sont dans les années que nous venons de vivre et comme l'ont illustré de nombreux conflits autour de ce qui peut et doit être enseigné font souvent l'objet de conflits qui peuvent prendre un caractère violent. Nous partageons son point de vue lorsqu'il écrit, « la cause la plus longue, la plus profonde, et la plus essentielle des mutations du programme institutionnel de l'école est l'entrée de l'enfance à l'école ». Reprenant le point de vue de Ariès (1975), Dubet ajoute, « l'école républicaine était centrée sur l'élève parce que l'enfant cessait d'être un adulte en miniature », mais poursuit-il, « paradoxalement l'enfant disparaîtra de l'école au profit de l'élève » (Dubet, 2002, p. 93). C'est donc à un autre statut et à d'autres normes qu'il convenait qu'il se conforme. Dans ce cadre, face à l'élève, le maître adopte des normes universalistes et spécifiques, alors que face à l'enfant, il adopte des normes particularistes et de diffusion. Et ajoute-t-il : « l'élève est placé sous l'emprise de normes universelles qui ne concernent qu'une dimension de la personne, celle des apprentissages : l'enfant est saisi à travers des normes plus particulières mais qui embrassent la totalité de l'individu ». Cette multiplication et ces interférences de normes de référence conduisent à un brouillage dans leur appréhension et placent l'enfant-élève comme l'enseignant dans une dichotomie où « il faut donc que la norme objective "en Raison" des élèves, et de l'inégalité de leurs apprentissages soient remplacées par une norme plus subjective, une norme susceptible de reconnaître chaque enfant comme une personne » (2002, p. 98). En conséquence de quoi, « quand l'élève est d'abord un élève, ses déficiences, ses difficultés sont perçues comme la conséquence d'un défaut d'intelligence que le test peut mesurer de façon objective ». (Dubet, 2002, p. 99). Mais un instrument qui mesure un niveau d'intelligence globalisée à une époque où le constat des intelligences plurielles a été démontré conduit à utiliser un instrument de mesure contestable et peut-être arbitraire pour évaluer des connaissances dont l'enfant ne perçoit pas l'utilité.

Nous retrouvons là ce que nous appellerons la variabilité et la subjectivité de la norme comme celle de la relativité de ce qui est considéré comme *inadaptation* à s'y conformer.

### ***3.3 De la variabilité et de la subjectivité de la norme***

C'est effectivement à partir des travaux de Canguilhem (1984), que son approche que nous appellerons *normative* va réfuter et remettre en question l'*anormalité*, comme *a-normalité*. Selon lui, l'anomalie et l'anormalité ne sont pathologiques que si elles sont ressenties comme telles : l'anomalie est ignorée dans la mesure où elle est sans expression dans l'ordre des

valeurs vitales et sociales. Il remet en cause la logique cartésienne qui nous a appris à simplifier tous les phénomènes en éloignant l'inconnu, l'aléatoire ou l'incertain. Puisque la complexité est une réalité dans tous les systèmes sociaux, il est nécessaire de la considérer pour admettre qu'il ne soit pas toujours possible d'en saisir et d'en comprendre toute la richesse. Si l'anomalie ne réduit en rien les possibilités du vivant, elle sera une différence mais non une anormalité. C'est le sujet qui détermine la frontière entre le normal et le pathologique dès lors qu'il éprouve un pathos, c'est-à-dire un sentiment d'anormalité, et la sensation d'un écart à ses normes habituelles. La maladie, le trouble, la déviance, ce sont précisément ces réalités et ce sentiment, cette intuition de ne plus pouvoir répondre soi-même aux sollicitations du milieu, cette expérience de la conquête ou de la perte d'autonomie. Nous avons pu témoigner de cette expérience dans un article, *À la recherche d'une normativité perdue ...* (Saint Jean, Figures de l'extrême, 2020). Il n'y a donc de normal et de pathologique que pour soi, que pour l'Être qui a conscience de son existence, qui se représente à lui-même sa vie dans la continuité et surtout à travers les changements. Le pathologique est le constat d'un sentiment de diminution qui implique un pathos, un sentiment direct et concret de souffrance et d'impuissance, un sentiment de vie contrarié. Il naît donc d'un sentiment de la conscience d'une diminution de soi issue d'une réduction de la normativité. Le pathologique conçu comme sentiment est donc un regard porté sur soi, une considération de sa propre histoire normative. Pour Canguilhem (1984) « Être en bonne *santé* c'est pouvoir tomber malade et s'en relever, *c'est un luxe biologique*. Inversement, le propre de la maladie c'est d'être une réduction de la marge de tolérances des infidélités du *milieu* ». (Canguilhem, 1984 pp. 132 p. 133). Celle-ci participe ainsi à la construction de l'identité personnelle, qui est également en mouvement.

### ***3.4 Normes, et identité-S***

Chez les humains, l'identité est intériorisée: elle désigne à la fois le fait d'être soi et de se savoir soi. La notion d'identité renvoie donc à celles de subjectivité (dans le premier cas) et de réflexivité (dans le second). On pourrait dire également, comme première proposition, qu'elle consiste en la capacité de s'identifier soi-même et par là-même, de se reconnaître tant par soi-même, que dans le fait d'être identifié et reconnu par autrui. L'identification humaine, qu'il s'agisse de l'autoidentification, que nous appellerons identification interne (sentiment de soi ou identification externe) implique de ce fait un acte de prise de conscience de soi par soi-même avec et par les autres dans un contexte déterminé. Pour se constituer réflexivement et pour être reconnue par un tiers, la subjectivité a comme condition fondamentale de possibilité

l'efficacité de relations d'échanges au sein de celui-ci.

Ainsi, en considérant l'identité comme le sentiment de soi, différents auteurs distinguent :

- Identité subjective : *la personne peut croire en elle-même, à ce qu'elle est.*
- Identité ressentie : *elle peut éprouver ce qu'elle est*
- Identité affirmée : *elle peut énoncer cette identité devant les autres ;*
- Identité présentée : *elle peut présenter à autrui ce qu'elle veut être ;*
- Identité de circonstance ou de façade : *elle peut présenter seulement certaines parties de ce qu'elle est ;*
- Identité agie : *elle peut faire un certain nombre de choses*
- Identité négative représentée : *elle peut croire, éprouver, énoncer, présenter totalement ou partiellement ce qu'elle ne veut pas être.*

On peut également la définir par le regard de l'autre :

- Identité inférée : *elle peut énoncer ce qu'elle croit être l'identité de l'autre*
- Identité vécue : *elle peut énoncer ce que cet autre est subjectivement pour elle ;*
- Identité souhaitée : *elle peut énoncer ce que l'on voudrait que l'autre soit*
- Identité prescrite : *elle peut se comporter de façon à ce que l'autre se comporte comme elle veut qu'elle se comporte ; l'identité scolaire en est une.*
- Identité attribuée : *elle peut énoncer ce que l'autre doit être*
- Identité légale : *c'est l'ensemble des caractéristiques pour définir un sujet par rapport aux lois et règles d'une société donnée.*

L'identité est de ce fait un concept controversé ; il ne fait pas unanimité car les différentes approches vont avoir tendance à le définir à partir d'un phénomène particulier auquel ce terme va se référer de manière descriptive ou explicative.

La normativité qui est au centre de notre réflexion, permet de les combiner. Erikson (1994) a été l'un des premiers auteurs à mener une réflexion de ce concept dans ses travaux sur le développement de l'adolescent. Sa théorie repose sur ce qu'il est communément appelé *la crise d'identité de l'adolescence* qu'il caractérise comme une crise normative. Il aborde ce concept à partir de ces deux points de vue et l'emploie en conséquence de façon descriptive et de façon explicative. Dans le développement de l'identité, le point de vue du sujet sur ce qu'il/elle est et veut ou peut être pourra entrer en conflit avec les perceptions et les demandes des contextes. Ce dilemme devient particulièrement visible lorsque les deux pôles sont en désaccord. Linton (1999) développe également une approche théorique psycho sociale de l'identité.



Dans la construction de l'identité, il est possible de distinguer les opérations cognitives et les attitudes et comportements. Pour l'enfant, les deux vont se rencontrer et se confronter au sein de différents cadres et institutions sociales, et en premier lieu, dans la famille comme dans l'école : il va devoir y assimiler, expériences et informations nouvelles.

Quand le processus d'assimilation rencontre des difficultés il en résulte une situation qui va le déstabiliser parce qu'elle remet en cause l'identité première déjà construite. Ces mécanismes d'assimilation n'opèrent pas toujours de façon automatique et peuvent produire des distorsions de la réalité. L'apprentissage d'une utilisation équilibrée, flexible, des mécanismes d'assimilation et d'accommodation n'est pas toujours prise en compte, bien que celle-ci aurait pour effet de participer à rassurer l'enfant et lui permettre une adaptation qui ne soit pas facteur d'inquiétudes et d'angoisses. Cette assimilation se fait souvent, pense-t-on, automatiquement. Si elle réussit, le changement va être vécu comme le confortant dans son identité qu'il vivra comme un processus dynamique. Mais ce n'est pas toujours le cas.

L'adulte ne formalise pas systématiquement la nécessité d'accompagner l'enfant dans la résolution de ses problèmes. Par exemple, en essayant de modifier sa perception ou son interprétation de la situation ou, même en la modifiant, afin qu'elle lui permette de s'accorder avec l'équilibre qui sans conforter les incapacités et les difficultés, les présentent comme des obstacles qui vont lui permettre de le conforter dans sa construction identitaire.

L'accommodation implique ainsi un ajustement de son identité. Cela ne se produit cependant pas très facilement. Les enfants ne modifient pas forcément leurs attitudes quand ils sont confrontés à une situation productrice et génératrice de conflits. C'est seulement si le conflit peut être résolu et dépassé, qu'il entraîne un affaiblissement des sentiments et des perceptions angoissantes du contexte. Cette résolution du conflit ouvre des possibilités pour le changement et l'accommodation. Comme l'écrivent Marc et Tapia (2006), « l'important est de permettre à l'enfant, « de garder une image positive de lui-même, d'obtenir la reconnaissance d'autrui et de préserver une cohérence identitaire à travers ses différents rôles et les changements temporels. La notion de stratégie identitaire permet de considérer l'identité moins comme un attribut figé (série de traits caractérisant un individu) qu'en tant qu'ensemble de processus psychologiques visant certains objectifs (comme la défense de soi) et la satisfaction de besoins identitaires fondamentaux (besoin de visibilité, d'intégration, de valorisation, de contrôle, d'individuation...). Ces processus sont à la fois infrapsychiques et interactionnels. Ils assurent la délimitation, la préservation, la consistance et la continuité du soi », (Marc et Tapia, 2006, p. 56). Une conceptualisation très explicite de l'identité en termes de processus est celle de Breakwell (1986). Cet auteur propose un modèle heuristique

décrivant la manière dont les personnes font face à des menaces à leur identité. Pour conforter notre point de vue, nous nous sommes appuyés sur ses travaux qui distinguent deux processus, l'assimilation-accommodation et l'évaluation : « L'assimilation désigne l'absorption d'information nouvelle dans la structure de l'identité ; l'accommodation se réfère à l'ajustement qui se produit dans la structure existante pour placer cette information » (Breakwell 1988, p.193). L'autre processus est l'évaluation, qui « implique l'attribution de valeur aux éléments qui sont assimilés dans l'identité », (Breakwell, 1988, p.194). Les processus d'assimilation/accommodation et d'évaluation ne fonctionnent pas dans un vide puisque d'autres apprentissages auront été préalables à ceux-ci pour les parachever. Breakwell suppose que leur opération « est guidée par des règles ou des principes qui définissent quels états finaux sont désirables pour la structure de l'identité », (1988, p. 194).

**Trois de ces principes** sont soulignés, à savoir : **estime de soi, continuité et différenciation**. Ils reflètent bien, en des termes légèrement différents, certaines des qualités fondamentales de l'identité comme l'unité vécue et la continuité : être et rester la même et distincte personne. Ils sont moins indicatifs de l'autre équilibre que nous avons mentionné plus haut : l'équilibre entre le point de vue objectif et le point de vue subjectif. Par conséquent, on pourrait ajouter, par exemple, *attachement* (connexion), *se sentir partie de*, *appartenance* à ...

Pour résumer : notre approche postule que le développement se situe dans un courant continu de transactions relationnelles et psychosociologiques de l'enfant avec un environnement qui est variable. Nous postulons également de ce fait au caractère itératif du développement de l'identité. L'itération étant une transaction entre les attitudes, croyances, opinions et connaissances de l'enfant avec celles des éléments d'informations connues, comme de celles qui peuvent être différentes ou nouvelles en provenance de l'environnement. En cas de discordance, des conflits émergent. Les conflits sont résolus au moyen de l'assimilation, de l'évitement ou de l'accommodation, et produisent des changements à la fois dans la personne et dans le contexte. Ce constat à faire référence à un autre concept, celui de dissonance cognitive et des conflits psychiques que nous avons déjà évoqué. Ceux-ci résultent de la tension interne propre au système de pensées, lorsque croyances, émotions et attitudes entrent en contradiction les unes avec les autres. Ce concept désigne en conséquence la tension qu'une personne ressent lorsqu'une situation va mettre en opposition ses idées ou croyances, avec des informations qui vont les mettre en contradiction avec celles-ci. Il a été formulé pour la première fois par le psychologue Festinger dans son ouvrage *A theory of cognitive dissonance* (1957). L'auteur s'intéresse aux stratégies de réduction de la tension du fonctionnement psychologique de la personne pour le maintien d'une cohérence personnelle,

parmi lesquelles, les stratégies d'évitement des circonstances identifiées comme source de dissonance et de mode de défense. Une illustration en est donnée dans le travail de Camilleri et Malewska (1997) sur les conflits identitaires chez les jeunes issus de l'immigration. Il faut pour ces jeunes trouver un équilibre entre des exigences et des valeurs différentes venues de cultures différentes et parfois conflictuelles ; entre « *le besoin pragmatique d'adaptation à la culture dominante et le besoin ontologique de loyauté vis-à-vis de soi-même* » (1997, p. 55). L'article de Amin (2012), *Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires*, présente et complète cette réflexion. Être et rester identifiable, d'un point de vue objectif et d'un point de vue subjectif, paraît être au centre de la construction du processus identitaire. Ces deux pôles de l'équilibre concernent le même objet, et sont mutuellement dépendants pour se déterminer l'un avec l'autre. Selon les auteurs, que nous venons de citer, il n'y aurait en conséquence pas de sens à concevoir l'identité comme **résidant à un état naturel à l'intérieur de la personne**. Depuis leur naissance, les individus se développent à travers des relations interpersonnelles ; la nature dynamique de ces relations participe à différents niveaux à la construction d'une identité dynamique.

En conséquence, *L'identité*, ne réfère pas à un ensemble fixe et immuable de caractéristiques, mais à des éléments identificateurs dont la pertinence va dépendre des relations personne/contexte dans une situation spécifique. Nous partageons là encore le point de vue de Marc et Tapia (2005) qui écrivent : « L'identité est un phénomène particulièrement complexe et aucune théorie ne peut, à elle seule, en rendre compte dans sa totalité. Elle est à la fois individuelle et sociale ; elle conjugue la singularité et la similitude, s'appuie sur des processus conscients et inconscients ; elle est influencée par l'histoire et les modèles culturels ». (2005, p. 57). Nous prenons le parti de considérer pour ce qui est de l'identité, que la personne et le contexte se définissent mutuellement de manière interactive. Au cœur de notre propre conceptualisation de l'identité dynamique, nous présenterons par la suite cette idée d'équilibre dynamique entre unité et changement, et entre personnes et contexte. Notre choix et nous le développerons dans la présentation de notre recueil de données est que comme le rappelle Marc et Tapia, Freud écrivait : « L'opposition entre la psychologie individuelle et la psychologie sociale ou collective qui peut, à première vue, paraître très profonde, perd beaucoup de son acuité lorsqu'on l'examine de plus près. Sans doute, la première a pour objet l'individu et recherche les moyens dont il se sert et les voies qu'il suit pour obtenir la satisfaction de ses désirs et besoins, mais, dans cette recherche, elle ne réussit que rarement, et dans des cas tout à fait exceptionnels, à faire abstraction des rapports qui existent entre l'individu et ses semblables. C'est qu'autrui joue toujours dans la vie de l'individu le rôle

d'un modèle, d'un objet, d'un associé ou d'un adversaire, et la psychologie individuelle se présente dès le début comme étant en même temps, par un certain côté, une psychologie sociale, dans le sens élargi, mais pleinement justifié du mot. » (Marc, Tapia, 2005, p. 55- 56). Notre approche n'élude pas l'existence de standard à partir des normes et des règles. Elle les prend en compte sans réduire l'individu à celles-ci. Nous la synthétiserions en proposant de considérer que l'identité serait le résultat d'un ensemble d'interrelations et de communications. Chaque identité est, à chaque instant, une émergence de sens, résultant d'un ensemble de négociations circulaires des vécus au sein de différents contextes des identités de chacun. Nous l'appellerons **identité dynamique**. Chacune trouve donc son fondement dans l'ensemble des autres identités s'exprimant à travers le système des relations interpersonnelles agissant sur un fonctionnement intra et extra personnel. Pour notre part nous pensons que la période que nous vivons est l'objet d'un dilemme entre identités exclusives et univoques et pouvant être excluantes dans certaines situations, et la conjugaison d'identités plurielles qui permettront de construire ce que nous appellerons donc **identité dynamique**.

**Celle-ci se construit à partir du processus de normativité qui résulte de la capacité de la personne à équilibrer son intelligence sociale et émotionnelle et son intelligence cognitive et rationnelle. C'est ce que nous essaierons de repérer dans le travail d'observation que nous avons menée et que nous présenterons dans ce travail.** Nous y reviendrons.

### ***3.5 Un choix et une démarche qui s'inscrivent dans une conception dynamique***

Notre démarche qui vise à comprendre les structures du vécu de ce que l'on appelle l'anormalité en général et de ses conséquences en termes de souffrance relève d'un positionnement éthique qui pose la question de relations dans les actions de socialisation et d'éducation des individus dans leur globalité, celle de leurs accès aux différents cadres de vie et de celles de la prise en compte, l'évaluation comme de celles de l'amélioration de leur qualité et surtout de leur place dans une démarche éducative. C'est en ce sens que l'approche de Canguilhem (1984), qui distingue en conséquence, normalité et normativité permet d'avoir une vision dynamique des relations d'apprentissages au sein de différents cadres et contextes sociaux. Nous l'avons dit pour lui : le normal c'est le normatif. La normativité peut se définir comme des autres normes de vie possibles. Être normatif, c'est pouvoir s'adapter, se donner de nouvelles normes d'existence, l'homme normal, c'est l'homme normatif, l'Être capable d'instituer de nouvelles normes, même organiques. La normativité ne peut être comprise que par référence à l'individu qui juge des nouvelles normes de vie dont il fera l'expérience. Cette notion implique deux idées essentielles : la première est que le vivant humain a la capacité

d'être infiniment autre, et qu'il a des capacités de se modifier devant les sollicitations extérieures. La seconde implication est qu'il n'y a de normes que relatives, en fonction de ce que peut ressentir l'individu qui évalue son mode d'existence modifié. La normativité permet de comprendre qu'il n'y a **ni normal, ni pathologique en-soi**. Ce n'est pas nier l'objectivité, mais redonner une voix et reconnaître une subjectivité qui peut et veut se sentir normale : En réhabilitant la place centrale de la personne dans les relations d'échanges sociaux et d'apprentissages. L'individu normal serait en conséquence celui qui se voit reconnu dans son existence, et auquel il est donné les moyens de jauger sa normativité. Idée qui implique que la frontière entre le normal et l'anormalité sur fond de subjectivité a sa part d'étanchéité : Être normal, ou plutôt affirmer sa normativité devient ainsi et aussi la capacité de s'éloigner dans sa manière d'être et de faire, de la grande majorité des Êtres auxquels on doit être comparé. En ce sens le vécu de l'enfant au sein du cadre scolaire et du cadre familial est un élément qui peut permettre d'en constater la dynamique.

### ***3.6 Les effets de la norme et les cadres institutionnels prescripteurs***

Pourtant, des formes particulières de la norme au sein d'un groupe social a le plus souvent conduit à des formes d'exclusion sociale et/ou de statuts particuliers.

- Dans la Grèce antique, on frappait d'ostracisme ceux qui ne s'inscrivaient pas dans les lois et règles de la Cité et qui étaient hors-norme.
- Au Moyen Age, on stigmatisait au sens physique du terme ceux que l'on punissait. Le terme *Stigmatés* a d'ailleurs été repris comme titre par Ervin Goffman (1975), de l'École de Sociologie nord-américaine de Chicago, pour l'un de ses ouvrages.

L'histoire des réponses à ces mesures d'exclusions s'appuie sur deux types d'approches :

- Le regard que la société va porter sur une "déviance" qu'elle constate ou qu'elle pense générer.
- Les réponses qu'elle va y donner du point de vue législatif et institutionnel pour traiter cette question.

Il convient de s'interroger pour savoir si les Institutions au sein desquelles cette fonction s'opère, le font en rupture ou en continuité par rapport à l'ordre ancien. Pour certains Historiens l'Église serait à l'origine de l'état moderne et la République elle-même en aurait assumé des héritages en termes de modèle d'administration. (Antonio Padoa-Schioppa, 2000).

À titre d'exemple, et nous y reviendrons, l'école de la République a reproduit le modèle pédagogique des frères des églises chrétiennes de J.B De la Salle contre la pédagogie mutualiste mise en place par les Sociétés Ouvrières au début du XIXe siècle. Le cadre et le la

forme du mariage civil structurant le modèle familial nucléaire est aussi un héritage chrétien points sur lesquels nous reviendrons également. Concernant la prise en compte des populations *hors normes* de l'époque, (gueux, vagabonds, malades et invalides), la volonté politique fut celle de substituer à la notion de charité héritée de la morale religieuse chrétienne, celle de bienfaisance révolutionnaire. La première partie du XIXe siècle, du Premier Empire à la Restauration, puis la Monarchie de Louis-Philippe, marquèrent le pas dans cette intention. Mais, pour l'État Républicain issu de la Révolution de 1848, L'invention *du social*, (Donzelot, 1984) visera à résoudre cette difficulté à *concilier égalité de droit et inégalité de situation*. La notion de *Solidarité* produit des courants de pensées philanthropiques, en sera la valeur de référence consensuelle et va se forger dans la seconde moitié du XIXe siècle : « Elle substitue à l'exigence morale de justice le principe d'une réparation sociale de préjudices par nature aléatoires », (Donzelot, 1984, p.140). La deuxième République (1848-1852) formalisera donc cette volonté par l'instauration du Droit Social. Napoléon III et le Second Empire assumeront cet héritage.

Pourtant, c'est essentiellement à partir de la troisième République (par ailleurs à la pointe de la mise en œuvre de la laïcité) que va se structurer dans des formes institutionnelles, la mise en œuvre de la prise en charge des enfants que les travaux de Bourneville, comme nous l'avons énoncé, classeront entre *éducables*, et *non-éducables*.

La déchéance de l'autorité paternelle (1889) n'intervenant qu'après la mise en place de l'école publique. Cette mesure se situe à l'esprit des textes du règne de Louis-Philippe qui avaient déjà entamé la toute-puissance que le Code Napoléonien avait donnée au père de famille. Cette loi du 24 juillet 1889, puis celle du 19 avril 1898 reprendront ainsi les principes de la circulaire Argout du 3 décembre 1832 : « Les enfants jugés, doivent être placés et surveillés par des Sociétés de patronages », (Muel-Dreyfus.1980, p.33 et 34). Ce sera à ces Sociétés que l'État et la Justice, confieront l'autorité du père de famille déchu. Cette prise de décision, qui légitime une ingérence au sein de la sphère familiale, devra s'appuyer sur des enquêtes sociales et une surveillance des populations. Ces activités sont à la racine de la profession d'Assistante Sociale (Kniebielher, 1980) et par la suite de celle d'Éducateur Spécialisé (Chauvière, 1978). L'immiscions de la puissance publique au cœur de l'institution familiale va vouloir établir d'un côté, une sphère privée au sein duquel les individus seraient les seuls à pouvoir décider de leur mode de vie et de leur normes domestiques, et de l'autre, un espace public dans lequel le nécessaire respect des libertés individuelles est soumis aux lois, et aux règles qui vont établir les normes sociales générales et dominantes qui sont édictées. Celles-ci auraient pour fonction de faire prévaloir et respecter l'intérêt général, et collectif, c'est-à-dire

un cadre normatif et normalisé défini par l'autorité politique. D'où une question : L'individu se verra-t-il reconnu dans et avec ses particularismes ou au contraire, devra-t-il pour se conformer les abandonner et adopter les normes dites *collectives* ? Si d'une certaine manière la division des espaces privé et public avait pour fonction de résoudre cette contradiction, la frontière ne peut être étanche, et l'irruption des mouvements revendiquant le droit à (se) voir reconnaître (dans) leur particularisme (et) dans l'espace public a, en France, bouleversé ce consensus. Ces évolutions vont bousculer le système public, d'une Éducation Nationale, dans sa fonction d'instruction, *obligatoire, gratuite et laïque* pour les populations d'enfants ordinaires. Il se situera pour le traitement de la question des populations à caractères particuliers et des mesures spécifiques auxquelles elles ont droit, à une continuité dans les formes d'assistance sociale et d'éducation héritées de celles qui avaient été mise en place au retour de la monarchie. C'est ce que nous nous proposons de développer à partir de l'étude des évolutions des cadres et des normes qui prévalaient au sein des institutions que sont la famille et l'institution scolaire.

## CHAPITRE 4 : ENFANCE ET ENFANT, UNE ÉVOLUTION NORMATIVE.

Nous nous interrogerons maintenant sur la notion d'enfance comme construction sociale.

### *4.1 Universalité et spécificité*

Comme le chantait Jacques Brel, « *L'Enfance... Qui peut me dire où ça finit ... Qui peut me dire où ça commence* ». Certes, la poésie ne peut fixer la norme mais elle l'interroge. Comme le souligne Delalande (2013) dans son article à propos de l'ouvrage de Bonnet et De Suremain qui sont anthropologues, qui dit-elle, nous « rappellent dans leur introduction que, alors que le modèle de l'enfant comme personne, impulsé par les psychologues, a focalisé l'attention du public sur la relation dyadique mère-enfant, les historiens et anthropologues ont mis en évidence des contre-exemples au primat de cette relation. Ils insistent sur l'inscription des enfants, en tant qu'acteurs sociaux, dans un tissu d'échanges relationnels construit selon un contexte social, politique et culturel » (2013, p.137). Le seul fait qui semble revêtir un caractère universel serait selon nous, la dépendance biologique des petits humains. Leur période de gestation est une des plus longues dans l'espèce des mammifères : 280 jours, alors que chez d'autres espèces animales, elle n'est que de 110 jours chez le tigre et le lion ; seuls, les primates comme les babouins ou les gorilles se rapprochent d'une durée semblable avec 210 jours. C'est également celui dont la croissance connaît sa période d'achèvement la plus longue : 25 ans chez un être humain, alors qu'elle n'est que de 3 à 4 ans pour des animaux comme le chien, et de 5 ans en général chez les singes. Les anthropoïdes les plus évolués sont capables de mener une existence indépendante à environ 3 ans, et ont achevé leur croissance avant 15 ans. Chez la plupart des peuples dits primitifs, le bébé humain est encore allaité au premier de ces âges, et subit les cérémonies de puberté au second. Il ne sera pas capable de se servir de ses yeux et de pouvoir coordonner ses mouvements avant l'âge d'un mois, et il est incapable de coordonner l'usage de ses membres avant cinq mois ; il ne marche en moyenne qu'après un an. L'image d'un poulain qui, à peine né, se lève et marche maladroitement illustre bien cet écart. Dans certains de ces domaines, un orang-outan d'un mois est aussi avancé qu'un bébé humain d'un an, et un veau d'un jour encore plus développé que les deux précédents. Le taux de croissance des divers animaux immédiatement après la naissance montre également la relation qui existe entre leur capacité de croissance et leur degré d'organisation : un lapin double son poids en sept jours un chien en huit, un chat en neuf, un mouton en dix, une vache



en quarante-sept, un cheval en soixante. Il faudra cent-quatre-vingts jours à un bébé pour parvenir au même résultat

On pourrait multiplier les exemples, mais un constat s'impose : le petit d'homme naît et a un développement physique les moins achevés parmi les espèces animales. C'est donc un être particulièrement vulnérable, physiquement, mais dont le potentiel intellectuel compensera cet écart biologique qui le caractérise. Or, la problématique de la durée de cet état de dépendance, montre la complexité de situer des repères chronologiques universels pour déterminer une Universalité de normes des âges dans lesquels se situent ce que nous appelons, Enfance. L'exemple du sevrage que nous avons cité est là pour concrétiser cette affirmation : selon les cultures, les périodes historiques, l'allaitement maternel dure plus ou moins longtemps. Sur le plan de la capacité de l'humain à assurer sa propre subsistance, il ne pourra le faire que beaucoup plus tard au regard des autres espèces, et c'est l'un des facteurs qui peut s'avérer être à la nécessité des formes de l'organisation sociale de son groupe d'appartenance.

L'occidental *bien pensant* sera indigné à la vue des enfants des pays en voie de développement qui vendent journaux et autres dans les rues mais il s'émerveillera à coup sûr de voir l'enfant chez les Ankaves de Papouasie-Nouvelle-Guinée qui accompagne son père à la chasse : il s'agit pourtant dans les deux cas d'une même quête à la subsistance quotidienne. C'est donc à partir d'une vision subjective qui projette les normes construites de nos perceptions affectives et sociale, produits de notre héritage culturel que nous émettrons une vision sur le Monde de l'enfance, et que nous en déterminerons une définition. C'est ce que présente également Julie Delalande (2013) lorsqu'elle fait référence aux travaux de Turnel pour lequel « le modèle de la psychologie du développement qui prédomine dans le monde occidental et empêche les chercheurs de cerner d'autres processus et phénomènes (qui échappent en partie aux psychologues du développement). Émergeant après la première guerre mondiale, à la suite du modèle médico-hygiéniste, celui-ci envahit le discours public des sociétés occidentales ; il contraint les adultes à penser leurs enfants en termes de maturation et de séquences linéaires d'étapes et à agir en conséquence. Ce modèle s'est installé sous l'effet de l'action conjuguée des individus et du monde technique permettant la dissémination des théories scientifiques.

En ce sens, l'enfant est, selon l'auteur, un assemblage hétérogène autant qu'un phénomène socio-cognitif et gagne donc à être étudié par d'autres approches que celles de la psychologie du développement ». (p.138, 2013).

Le sujet est vaste, et nous limiterons notre approche à partir de trois aspects, qui peuvent sembler des évidences, mais qui ne sont pourtant que le produit d'une situation et d'une évolution historique et culturelle des normes :

- En premier, les sentiments : Amour et Affectivité.
- En second, les structures d'éducation : Famille et Institutions Éducatives
- En troisième, la représentation sociale de l'enfance.

#### ***4.2 Normes et sentiments : de la mort à l'amour***

L'amour maternel et paternel, l'affection résultent-ils d'un instinct naturel, inné, ou sont-ils le produit d'un conditionnement et d'une construction sociale ? Si un attachement instinctif entre la mère et sa progéniture est une réalité à peu près admissible dans les différentes espèces, il en va de même pour les humains. Reste, qu'il convient d'émettre certaines réserves : les travaux des Étiologues, dont les plus connus et les plus contestés ont été ceux de Lorenz (1950) permettent de noter que cet attachement naturel peut se faire vis-à-vis de tout être présent au moment de la naissance. C'est le cas de ces fameuses oies dont le Chercheur précédemment cité, le prenaient pour leur génitrice et *mère biologique*, au point de lui être attaché au sens propre du terme et de le suivre pas à pas, comme elles l'auraient fait avec leur véritable génitrice.

La théorie de l'attachement de Bowlby (2017) éclaire, corrige et élargit cette approche, son ouvrage *l'attachement, de la dépendance à l'autonomie* en illustre les complémentarités. Pourtant en ce qui concerne la réversibilité des sentiments, elle n'est pas toujours réciproque : puisque nous avons pris l'exemple des oies, nous avons tous en mémoire le conte du vilain petit canard. Plus étonnant, à part d'admettre que *la mort soit la forme parachevée de l'amour* comment peut-on qualifier ce sentiment qui pousse des mères à manger leurs progénitures : l'explication avancée, et qui concerne par exemple les chattes, c'est qu'elle sélectionnerait ainsi la viabilité de l'espèce. Dans son ouvrage *Psychanalyse et Anthropologie*, Roheim (1969) rapporte la situation suivante chez les Aborigènes d'Australie : « Parmi les tribus du Sud ... le cannibalisme sur les bébés était répandu dans ces populations... Toute femme qui avait un bébé, le tuait et le mangeait en le partageant avec ses sœurs, lesquelles à leur tour tuaient les leurs et rendaient le cadeau de nourriture si bien que pendant des années, le groupe n'avait pas conservé le moindre enfant vivant. Lorsque l'effroyable faim de bébé s'emparait de la mère avant ou après la naissance de l'enfant, elle le tuait et le faisait cuire, quel que fut son sexe. Mais jamais la mère ne mangeait un enfant qu'elle avait laissé vivre à sa naissance », (Roheim, 1969, p. 97). Même si l'on admet cette explication, sous-entendrait-elle un

eugénisme naturel, qui légitimerait l'infanticide. Certes, celui-ci a pu exister dans l'espèce humaine, et cette pratique n'était pas considérée comme un crime, et en conséquence, n'était pas *hors-norme*. Comme le propose avec prudence Bonnemère (2003), où elle mentionne que dans la tribu Ankave de Papouasie-Nouvelle-Guinée chez lesquels elle a mené des enquêtes ethnographiques pendant une vingtaine d'années, « il n'y aurait existé qu'une femme infanticide, qui, dit-on, tuait à la naissance tous les enfants qu'elle mettait au monde, sans que personne d'autre qu'elle-même ne les voit jamais ». Elle ajoute que si « D'autres femmes ont qualifié parfois, mais du bout des lèvres seulement, son comportement vis-à-vis des enfants qu'elle portait comme étrange et anormal, (mais) le sujet ne les intéressait guère, comme s'il ne leur revenait pas le droit de condamner un acte dont le sentiment semblait être qu'elles le percevaient avant tout comme une décision éminemment individuelle. Même son mari ne semblait pas avoir eu son mot à dire. Elle était par ailleurs considérée par tous comme une bonne épouse, autrement dit quelqu'un qui soignait ses jardins, tenait correctement sa maison et préparait les repas de son mari ». (Bonnemère, 2009/3, p. 30).

Enfin, faisant référence aux études de Dupont (1989), *Le citoyen romain sous la République, 509-27 av. J.-C.*, Valette-Cagnac (2003, p. 50), rappelle dans ce même texte que cette pratique existait également dans la civilisation romaine où l'enfant était rejeté du côté de l'animalité : *Être informe et sauvage*, il n'est ni physiquement ni moralement un homme, c'est son éducation qui le fabriquera tel ». Il faut noter que le droit d'infanticide est devenu au cours de cette période l'apanage du père à partir du moment où s'est imposée une organisation patriarcale du groupe social. Cet acte que notre morale et nos normes réprouvent aujourd'hui, était considéré légitime comme une offrande à (aux) Dieu(x). Il y a actuellement chez les anthropologues des controverses autour de cette question de l'origine des classements hiérarchiques et de la division sociale et sexuelle des tâches, parmi lesquels ceux de la préhistorienne Patou-Mathis (2020) dans son ouvrage *L'homme préhistorique est aussi une femme*, et celui du paléanthropologue (2020) dans son étude *Et l'évolution créa la femme*.

La première critique le regard, patriarcal, de ceux qui ont jusqu'ici écrit la préhistoire, en invisibilisant les femmes soutenant qu'aucune donnée archéologique ne prouve que, dans les sociétés les plus anciennes, certaines activités leur étaient interdites, et que celles-ci étaient considérées comme inférieures ou subordonnées aux hommes » ; et elle affirme que cela relève du regard misogyne des préhistoriens et la projection que faisaient ceux-ci à partir des représentations de cette vision dans leur Société du XIXe siècle.

La deuxième pour sa part, ne cherche pas seulement à comprendre l'origine de la coercition et des violences sexuelles à partir de ce que les vestiges du paléolithique peuvent en dire, mais compare notre espèce à ses cousins, les singes et les grands singes. Une observation nouvelle est formulée : plus l'investissement parental concernant la reproduction s'appuie sur les femelles (gestation, allaitement, protection), et plus celles-ci deviennent un enjeu de contrôle pour les mâles. Et même si comparaison n'est pas raison, il donne l'exemple de la diversité des groupes d'homidés chez lesquels des différences importantes peuvent s'observer.

Comme par exemple, celle d'une évolution très différente entre les bonobos plutôt égalitaires et les chimpanzés très coercitifs. Quoi qu'il en soit, il n'existe aucune fatalité biologique ou sociale rendant la domination masculine irréversible, conclut-il pour laisser ouvert le débat.

Pour sa part, l'anthropologue Darmangeat (2012) qui revendique son approche marxiste des phénomènes sociaux, et auteur de *Le communisme primitif n'est plus ce qu'il était, Aux origines de l'oppression des femmes*, il souligne que l'origine de cette conception remonte aux thèses de Friedrich Engels, le compère de Karl Marx. Dans *L'Origine de la famille, de la propriété privée et de l'État* (1884), Engels soutient en effet que les femmes, originellement prééminentes, ont commencé à être opprimées avec l'apparition des civilisations et de la propriété privée. Une vision qui va influencer marxisme et féminisme jusqu'à nos jours, mais dont l'anthropologue s'est finalement détachée : « Je me nourrissais de Engels jusqu'au jour où j'ai dû admettre que cette thèse clochait : il semble évident, au vu des centaines de cas où cela a été observé, que la domination masculine a commencé dans des sociétés égalitaires sur le plan des richesses »<sup>4</sup>. Selon lui, nous aurions trop tendance à lier l'inégalité sexuelle à celle des richesses, comme si un *package* d'oppressions était arrivé d'un coup : « Je situerais l'élément central plutôt dans la division sexuée du travail. Et le fait que partout, ou presque, les hommes ont un monopole sur les armes et la maîtrise de la force », avance-t-il prudemment. Le fait est que si chez une majorité de mammifères le mâle domine la femelle, le comparatif est accablant pour l'homme, seule espèce, et de loin, à pratiquer toutes les formes de violence comme l'a développé Héritier (2002). La vie d'un enfant était soumise à l'aléatoire des conditions matérielles de sa naissance et son existence a pu faire l'objet de coutumes sacrificielles pour gagner la bienveillance des divinités : peut-on penser que le symbole d'Abraham, *le sacrifice du mouton*, est l'émergence et le début d'une considération de

---

<sup>4</sup> <http://cdarmangeat.blogspot.com/>) à partir d'un article de *Télérama* du 12 janvier 2021

l'enfant en tant qu'être humain ? En partie, sûrement car il ne fait pas de doute qu'à des moments où la vie humaine en général n'est qu'une valeur relative et aléatoire, celle d'un enfant l'est aussi et nous y reviendrons à partir de l'évolution de son statut et notamment, ce qu'en a écrit Ariès (1975) auquel nous nous référons. Aujourd'hui, la Convention Internationale (1989) reconnaît dans son préambule que « l'enfant, pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité, doit grandir dans le milieu familial, dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension ». L'enfant est reconnu comme un être à part entière et l'infanticide (sa mise à mort) est un crime. Mais, il a relevé de ce que les historiens appellent un crime ambigu et au cours des siècles il faisait partie des crimes les plus répandus sur lequel les attitudes ont pu varier entre répression et tolérance judiciaires. De ce fait l'évolution des normes quant aux conduites à avoir à son encontre ont connu des évolutions. Au XVI<sup>e</sup> siècle, et sous l'ancien régime, les « filles-mères » souvent auteures d'infanticide, étaient mises au ban des criminelles. En 1556, Henri II condamnait fermement dans un édit *le recel de grossesse et l'acte d'homicide sur son enfant*. Il s'ouvrit une période où il suffisait qu'une femme porte les traces d'un accouchement récent et soit incapable de présenter son nouveau-né, ou bien que ce dernier soit retrouvé mort pour qu'elle passe en jugement. S'ensuivait des condamnations à la pendaison ou à une condamnation à mort en place publique. Cette extrême sévérité était justifiée par la gravité du crime, avec un cadre juridique en lien avec les normes religieuses, puisque priver l'âme de l'enfant du baptême et ne pas donner au corps une sépulture relevait des pires péchés. Mais le crime était souvent difficile à prouver, et c'était l'accusée qui devait apporter la preuve de son innocence. Il reste difficile d'établir une application stricte de cette loi, puisque, jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, les différents monarques rappelaient au clergé qu'ils devaient lire régulièrement l'édit à leurs paroissiens. Après la Révolution, en 1810, l'article 302 du Code Pénal punissait de la peine de mort les auteur-e-s de « *meurtres de nouveau-nés* ». Toutefois comme la justice sous l'Ancien Régime, les tribunaux du XIX<sup>e</sup> siècle étaient très réticents à l'idée d'envoyer des mères infanticides à l'échafaud ; l'article fut remanié à trois reprises entre 1824 et 1863. Selon différentes sources historiques, dont Tillier, (2015) et Sorman (1996), il y eut selon ce dernier, environ 1500 condamnations à mort pour infanticide au parlement de Paris entre le XVI<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle. Seulement 28 % des affaires traitées par celui-ci aboutissaient à une condamnation à mort au XVIII<sup>e</sup> siècle. Par la suite, ce sont généralement les circonstances atténuantes (notion issue de la loi de 1832) qui sauvaient les accusées de la peine de mort. Il restait difficile pour la justice de prouver que la femme était criminelle. Pour se disculper, les accusées affirmaient que l'enfant était mort-né, ou que le décès était accidentel. Les auteures d'infanticides étaient,

nous l'avons évoqué, généralement des jeunes filles, célibataires, souvent des domestiques lesquelles, à de rares exceptions près, s'étaient retrouvées enceintes du fait d'une relation non consentie. La grossesse était souvent issue d'une relation de viols ou d'incestes. Il s'agissait souvent de femmes qui étaient victimes de la violence masculine avec des pratiques qui résultaient de ce qui a longtemps été considéré comme une norme qu'avaient imposée les dominants : *le droit de cuissage*.

L'histoire de l'infanticide reste complexe quant à ses motivations sociales et psychologiques ; sa définition et le terme se précisent du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle avec l'apparition du déni de grossesse qui, bien que préexistante, devient une notion juridique. La dureté du jugement moral, en lien avec celle du regard social sur ce geste, évolue en même temps que l'importance accordée à la place de l'enfant et quand le regard change, la norme suit. La littérature se saisit de ce thème. Elle se retrouve chez Maupassant, notamment dans ses nouvelles *L'Enfant* (1882) et *Rosalie Prudent* (1886), qui sont imprégnées des faits divers de l'époque. De nos jours, les oppositions à l'avortement s'inscrivent dans cette logique du respect de la vie en lien avec l'héritage et la norme religieuse. L'adoption de la loi dépénalisant l'avortement si elle illustre une évolution législative sur ce sujet, fait encore l'objet de controverses. Au XX<sup>e</sup> siècle, les Tribunaux prennent en considération le fait que des femmes tuent leur enfant pour des motivations certes répréhensibles, comme par exemple lorsqu'il s'agit d'enfant porteur de handicap, mais ce qui est appelé circonstances atténuantes, comme c'est également le cas pour les crimes passionnels devient un élément où la passion amoureuse sans être justifiée, sera considérée par les jurys. La subjectivité autour de ce sentiment d'amour rend difficile d'établir une norme à partir de celui-ci, même si cette explication univoque reste insuffisante. Ces pratiques comme l'eugénisme dont nous avons du mal à imaginer qu'elles soient compatibles avec nos critères actuels de vie et de normes sociales, peuvent avoir des conséquences autodestructrices pour les groupes sociaux. Elles illustrent que la normalité dans le traitement des enfants a pu être variable selon les lieux et les périodes. Aujourd'hui, elles peuvent paraître monstrueuses et l'attachement maternel se traduit à notre époque par un devoir social de désir de vie que la mère doit avoir pour son enfant. C'est cette thèse qu'argumente Badinter, dans l'un de ses ouvrages, *l'amour en plus* (1980) ; elle défend l'idée que l'amour maternel ne serait qu'un produit de la division sociale et sexuelle des tâches en référence à des normes qui reproduisent les stéréotypes de divisions sociales des tâches. Cette approche dans la lignée des écrits de de Beauvoir est également reprise dans différents travaux en sciences sociales, dont ceux de Garcia, dont l'ouvrage *Mère sous influence* (2011), développe ce que mentionne le sous-titre de l'ouvrage, *de la cause des*

*femmes à la cause des enfants*. D'un autre côté, l'amour paternel présente une complexité supplémentaire, il est donc légitime de s'interroger pour savoir si *l'Amour va, ou ne va pas de soi* d'autant qu'il est difficile d'en établir des normes. Si selon le vieux principe romain *Mater semper certa est*, la génitrice est pratiquement et toujours biologiquement identifiable, il n'en a pas été de même pour les géniteurs. C'est effectivement des formes d'organisation sociale, dont le mariage (*Voir annexe 1, p. 3*) et ses différentes formes qui vont permettre l'émergence et la concrétisation de l'attachement paternel. Pour conclure nous serions tenté de résumer cet aspect par la formule suivante : S'il ne fait aucun doute qu'il existe un instinct *naturel et biologique* de l'attachement d'une progéniture à son (ses) géniteur ou supposés tels, la réciprocité et surtout l'émergence de ce que nous appelons *affection et amour filiaux*, sont des produits des formes dans les relations d'organisations sociales et des facteurs idéologiques et culturels de celles-ci et donc en référence aux normes que ces groupes sociaux adoptent. D'où la question : est-il possible et souhaitable de *normer* les sentiments ? Pourquoi, qui et comment ? Nous laisserons donc de côté l'aspect philosophique d'une réflexion sur ce questionnement en général ou en particulier, pour présenter les lieux qui concrétisent cette *reconnaissance de l'enfant*, c'est à dire les structures sociales qui en traduisent la prise en charge et qui vont dans les faits en fixer les normes.

#### **4.3 Les structures d'éducation pour l'enfant :**

A partir du moment où s'est formalisée une vie basée sur l'organisation de et par groupes sociaux, va se poser le problème du statut du petit humain. Il n'est pas dans notre propos d'entrer dans le détail de l'évolution préhistorique, mal connue et donnant lieu à différentes hypothèses : il est possible pour en avoir une idée de se reporter à différents ouvrages, y compris des romans de pure fiction, comme *La guerre du Feu de Rosny* (1909), ou du film de Annaud (1981) qui s'en est inspiré. Le fait notable de cette évolution est celui qui voit le passage de rapport conjoncturels entre un homme et une femme, celui de la conquête par le mâle de la femelle au vrai sens physique du terme à une structuration plus ou moins établie et dont les formes diffèrent : tribu, clan, famille. Chaque individu du groupe prenant une place et un rôle assignés, il conviendra d'en préparer la perpétuation, pour la sauvegarde du groupe et la reproduction n'est pas un simple phénomène biologique. Certes l'affirmation peut être contestée, mais c'est bien sa fonction de reproductrice qui a assigné puis confiné la femme dans un certain statut social. Même si les formes de famille ont pu être diverses, on peut avancer l'hypothèse que la femme avec son enfant a été l'une des premières formes de ce que nous appelons aujourd'hui la famille. Curieux paradoxe qui voit dans les Sociétés Modernes

une affirmation plus ou moins importante de ce que les Sociologues appellent aujourd'hui : Famille monoparentale.

#### 4.3.1 Statut de l'enfant et modèles de familles :

Basée à l'origine, sur différentes formes de mariage entre hommes et femmes, l'institution familiale se retrouve sous différentes formes et sur tous les continents où elle est la cellule de base de la Société. Même si on considère comme vrai cette manière de considérer le problème, nous savons que ce même terme ne recouvre jamais les mêmes réalités. Et par conséquent le produit de l'union entre homme et femme est, dans tous les cas, tributaire de différentes formes d'organisation. Dans nos Sociétés, il apparaît comme naturel et allant de soi, le fait que les parents biologiques assurent la prise en charge de l'enfant. Pourtant, cette évidence n'est ni une donnée universelle ni ne l'a été de toute éternité puisque les formes de familles y compris en termes d'hétéro ou d'homosexualité ont connu des évolutions et de profonds changements. Une des conclusions que nous tirons de la lecture de l'ouvrage de l'Historien Philippe Ariès, c'est que l'organisation et l'évolution vers une forme de famille nucléaire : Père/Mère/Enfants, a donné à l'enfance un statut social, juridique et affectif. Certes, cet ouvrage limite son approche à la Société Occidentale où ce n'est que très tard que l'enfant a été reconnu comme devant vivre avec ses parents légaux. À ce sujet, il est intéressant que la définition d'enfant légitime les désigne comme ceux dont les parents sont mariés. La naissance est qualifiée de « hors mariage » (anciennement qualifiée de naturelle ou encore illégitime). Dans le cas contraire, un enfant né hors mariage dont la mère se marie est dit légitimé par le mariage.

La Révolution Industrielle a accéléré le phénomène d'une légitimation au sein d'un cadre imposant le modèle nucléaire et hétéro parental et sexuel comme la norme de référence. Mais, à d'autres époques, dans d'autres lieux, il était normal de donner son enfant à une nourrice, de le confier à un maître pour qu'il apprenne un métier. Au Moyen Age, il n'y avait pas de séparation entre un Monde de l'Enfance et celui des adultes. Il y avait un seul monde où ensemble se partageait le travail ou le jeu

Le terme même d'enfant a mis du temps à s'établir dans le langage. C'est chez nos voisins italiens et anglais que la langue française fera des emprunts pour désigner différents âges de l'enfance : bambin - de bambino et bébé de baby ; cette dénomination comme enfant, n'est-elle pas le pendant de *l'infant*, ce fils du Roi qui quel que soit son âge devait assurer la fonction automatique de remplacement de son père à la mort de celui-ci. L'état d'enfance et de ses bornes chronologiques sont le produit de transformation et d'évolution sociale.



Chez les Égyptiens, par exemple, des rois qui avaient l'âge où les enfants entrent maintenant au collège remportaient des batailles.

Les exemples sont multiples et pas toujours aussi connus, d'enfants qui accomplissaient ce que des adultes considèrent aujourd'hui de leur seule responsabilité. L'évolution du monde moderne aurait tendance à démontrer que les limites temporelles de cet état d'enfance s'étendent. Dans la France catholique pratiquante, la communion solennelle était un premier pas et une des normes qui marquait le passage dans le statut d'adulte. La laïcisation de la Société a peu à peu changé cet état de fait, puisque l'âge de passage du certificat d'études primaire a par la suite remplacé le rite religieux ; pour en rester au domaine scolaire, le Baccalauréat a longtemps été la marque de fin de l'adolescence, autre notion qui apparaîtra alors que s'installe celle d'enfance. Pour les hommes, la conscription et le service militaire ont également été la période de transition pour se voir reconnaître adultes. Ainsi, des rites fixaient des normes sur ces différents changements d'états et de statuts. C'est par ailleurs l'autre thèse de Ariès (1973) : le développement de l'Institution Scolaire a généré avec des classes d'enseignement, une classe d'âge en la coupant de la vie sociale des adultes.

Ce sont ces points que nous développerons maintenant. Toujours d'actualité sans jamais être démentie la chronique de la mort annoncée de la famille combine une double dimension d'une information sensationnaliste à la fois vraie et fausse. Envers et contre tout, la famille perdure, mais elle change, et ce sont des évolutions d'abord lentes puis des accélérations qui en modifient, non seulement la nature des liens et des relations biologiques, mais également les formes et les normes sociales de référence. En janvier 2009, dans une Conférence à l'Académie des Sciences morales et politiques, Rémond (2001) l'exprimait en ces termes : « La famille est peut-être le lieu qui illustre le mieux l'ambivalence des faits sociaux et les contradictions des appréciations. À constater les bouleversements qui affectent l'institution familiale, la précarité des unions, la fréquence des ruptures, la multiplication des configurations (les spécialistes de la sociologie familiale ne dénombrent-ils pas jusqu'à vingt-six cas de figure différents), comment ne conclurait-on pas à la disparition du groupe familial ? Mais, les mêmes ou d'autres, font observer aussi, que de toutes les structures, la famille est probablement celle qui a le mieux résisté à l'épreuve du temps, celle à laquelle les individus restent les plus attachés et qui leur inspire le plus confiance » (Le Monde, Mardi 9 janvier 2001). De son côté Karsz (2015) développe le même point de vue lorsqu'il écrit, « la famille représente une valeur refuge. Elle est censée perdurer, tenir, résister en deçà et au delà des contingences des grands et des petits tracas, des déboires et des crises, des conditions de vie en général. Sorte de roc solide auquel enfants et adultes doivent quoiqu'il arrive pouvoir se

raccrocher. À la fois base de rempli au beau milieu de déstabilisation de toutes sortes, espace de ressourcement individuelle et collectif et enfin, plate-forme de contre-attaque » (2015, p. 194). La réalité biologique a pu paraître un élément déterminant de sa constitution, mais son caractère aléatoire a de tout temps rendu nécessaire que soit fixé un cadre légal reconnu socialement qui en fixe les normes. Et les éléments de l'articulation entre la dimension biologique et sociale du cadre familial sont au cœur des évolutions législatives. Et nous partageons là encore ce qu'écrit Karsz : « Dès que les organisations familiales sont rendues possibles, l'État est forcément de la partie... À moins de faire un usage plutôt allégorique de la notion de famille on admettra que dans l'histoire humaine la famille n'existe ni ne fonctionne sans l'État dont elle constitue un des appareils. Impossible de la penser isolément de l'État. Inutile alors de la protéger d'éventuelles instrumentalisation : collaborer à son niveau à la reproduction sociale fait partie de ses rôles principaux et de ses fonctions majeures » (2015, p. 194).

#### *4.3.2 Nuptialité, conjugalité, parentalité et filiation, les changements de normes*

Sur un plan général, la distinction qui devient un fait social acceptable, celui de distinguer la parenté de la parentalité, est également un élément à prendre en compte. La coparentalité par exemple est devenu une norme légale. L'enfant devient le centre de la recomposition et les textes légaux en font un acteur à part entière. Et c'est bien à partir de la prise en compte de ce que la Société considère comme l'intérêt de l'enfant que la législation est actuellement en train d'évoluer. Si la conjugalité et la parentalité étaient autrefois liées, elles peuvent aujourd'hui être distinctes : c'est bien la rupture entre des liens qui paraissent "automatiques" parce que considérés comme *naturels*, et ceux entre *sexualité, conjugalité et reproduction* aujourd'hui largement distincts que va se générer ce développement autour de la parentalité. Elle devient une forme de prolongement où le couple parental doit survivre au couple conjugal. La difficile articulation avec ce qui peut être acceptable en matière de mœurs et en matière de possibilité technique dans le domaine de la reproduction est également à considérer car elle bouleverse les normes. Il n'est qu'à voir les débats sur l'adoption par des couples homosexuels et la question de l'homoparentalité, qui suscitent encore des réserves. Dans la famille comme dans beaucoup d'autres domaines des relations humaines, il y a ce qui est souhaitable, ce qui est possible, ce qui est réalisable, mais surtout ce qui se réalise. Par exemple, sur la question du droit aux origines, on ne peut répondre à cette légitime revendication individuelle sans prendre également en compte les conséquences sur la vie sociale de l'ensemble des individus qui vont se trouver concernés par cette situation.

Comment légitimer que ce soit avant tout le choix affectif qui doit déterminer la forme et la durée de l'union entre partenaires de sexe différents ou non, puisque la règle de durabilité de celle-ci ne peut-être le produit d'un cadre législatif ? Une autre question est celle de l'interpénétration des espaces publics et privés : l'État doit à la fois respecter la liberté des individus, mais lorsque celle-ci va à l'encontre d'autres intérêts personnels et collectifs qu'est-ce qui peut rendre légitime son intervention à fixer des normes et des règles ? C'est bien au nom de l'intérêt général que l'État intervient dans différents domaines de notre vie même si cette intervention touche des espaces privés et pas seulement dans le domaine de l'Éducation : la construction d'un barrage, d'une autoroute ou d'une ligne T.G.V. qui vont rendre nécessaires des expropriations et entraîner des perturbations et des remises en cause dans des choix de vie intimes et personnels. Plus récemment les mesures exceptionnelles prises suite à l'épidémie de la COVID 19 nous en ont fourni un exemple vivant. Et pour ce qui est notre objet d'étude, des choix en matière de formes d'éducation hors du champ familial ou de ceux en matière de réponse aux problèmes de santé, et de l'ensemble de ce qui est considéré comme Services Publics. C'est au nom de l'intérêt supérieur de l'enfant et au nom de la collectivité que le juge ou l'autorité publique peut décider du placement d'un enfant. La question n'est pas simple car la réponse est éminemment politique. Qui et au nom de quelles légitimités, des individus extérieurs au cercle familial peuvent pénétrer dans son sein et agir dans son intimité et définir les normes qui doivent y prévaloir ? Autrefois, comme nous l'avons vu, ce sont le clergé, puis par la suite, le médecin et l'enseignant qui à des titres divers, ont pris le relais. Les tensions "parents/enseignants" rencontrées ces dernières années et qui peuvent aller à des paroxysmes de violences illustrent cette question et entraînent des débats dans ce qui est appelée l'opinion publique, et la Société Civile, son substitut. L'autorité de la puissance d'État pour être reconnue et acceptée, ne peut l'être qu'à partir des choix collectifs des formes démocratiques de sa configuration et de l'exercice de son pouvoir et sur la nécessité de la reconnaissance d'une autorité technique, scientifique ou même morale. En matière d'éducation, celle-ci est à mettre en relation avec sa légitimité publique : celle des mœurs et des normes qui les reflètent et celle des pouvoirs qui les fixent et qui peuvent en assurer légalité et légitimité. Comme le notait Foucault (2003), « lorsque la famille se délabre, lorsqu'elle ne joue plus sa fonction, aussitôt se met en place et cela apparaît très nettement aussi au XIXe siècle, toute une série de dispositifs disciplinaire qui ont pour fonction de pallier la défaillance de la famille. (Foucault, 2003, p. 85). Et il ajoute : « L'apparition de l'individu psychologique : dans cette organisation des substituts disciplinaires à la famille, avec référence familiale que vous voyez apparaître ce que j'appellerais la fonction psy, c'est-

à-dire la fonction psychiatrique, psycho-pathologique, psychosociologique, psycho-criminologique, psychanalytique etc. ... Et donc les fonctions qui en découlent pour se substituer à la famille défaillante » (Foucault, 2003, p. 86). Il pointe ici les outils normatifs dont va se doter l'appareil d'État en place et celui des contradictions dans un réel qui impose la gestion des contradictions dont celle des formes de prise en compte des individus et de leur prise en charge éducative. D'où l'intérêt de voir ce qui est véritablement changement et ce qui n'est que continuité des formes de reproduction, d'oppression et de domination et des normes qui les imposent. Et Foucault de préciser : « Re familiariser l'institution psychiatrique, Re familiariser l'intervention psychiatrique, critiquer la pratique, l'institution, la discipline psychiatrique, scolaire etc. au nom d'un discours de vérité qui aurait pour référence la famille, ce n'est pas du tout faire une critique de la discipline, c'est au contraire perpétuellement renvoyer à la discipline. » (Foucault, 2003, p. 88). Nous pourrions donc dire que la famille est un des lieux où se perpétuent, à la fois les transmissions des formes et les normes de relations sociales et celui où la démocratie peut s'apprendre. Pour certains, elle aurait gagné en affection et en amour ce qu'elle aurait perdu en hiérarchie, d'où la crise de l'autorité familiale dans sa fonction d'établir des normes « communes » à la vie sociale. Les changements et les évolutions de cette institution vraisemblablement aussi vieille que l'Humanité sont incontestablement le produit de cette exigence du respect des droits particuliers de chacun en son sein pour contribuer à la construction, non d'une famille à forme universelle, mais d'un lieu à part où se construiraient des normes de vie sociale en référence à l'apprentissage d'un universalisme à l'égalité de droit. Lequel suppose l'acceptation de *normes partagées* pour qu'elles soient *inclusives et incluantes*, (Saint Jean, 2008). Une réalité étant comme l'écrit De Singly (2003) que « Sans la force des liens impersonnels, comment les individus peuvent-ils s'individualiser ? Ainsi comment certains jeunes adultes qui n'ont pas de ressources propres suffisantes peuvent-ils prendre de la distance vis-à-vis du quartier, de leur culture d'origine, de leur famille, du groupe de leurs pairs ? La logique relationnelle, l'attention à autrui, la construction d'une identité personnelle ne peuvent s'imposer que si les hommes et les femmes sont "pris" aussi dans un réseau de relations impersonnelles. En voulant réduire au minimum les fonctions de l'Etat, le libéralisme économique crée un environnement qui interdit l'individualisation des individus et donc qui favorise, consciemment ou non, le communautarisme, sous le prétexte de lutter contre l'assistance. Les solidarités familiales peuvent être positives mais elles ont l'ambiguïté du don qui crée de la dépendance. Seuls les liens impersonnels permettent le desserrement des liens de dépendance personnelle afin que les relations interindividuelles puissent prendre la forme de relations amoureuses, amicales,

affectueuses, fraternelles », (De Singly, 2003, p. 239). À l'inverse d'une structure familiale imaginaire et mythique aux normes immuables qui favoriseraient ce que certains auteurs désignent comme une tentation de *repli communautaire* comme le titrait déjà un ouvrage de Mohamed Kara (1997) et n'en reproduisant que les seules normes de ce milieu. Et nous touchons là un élément qui peut poser des difficultés dans les apprentissages par les enfants entre l'école et la famille. D'où, celui des comportements et attitudes sociales qui vont être reconnues dans chacune des institutions comme pouvant participer de l'espace intime de la famille et de chacun de ses membres. Si l'on peut considérer que nous vivons une révolution anthropologique en termes de parenté et de filiation, comme le dit simplement Godelier (2004) : « Les transformations de la parenté n'engendrent jamais autre chose que de la parenté ». Et il ajoute : « C'est une "nouvelle forme de parenté" qui est en train de se construire et de se développer dans les sociétés occidentales : il s'agit d'une parenté fondée sur ce principe bien connu des anthropologues et quasiment universel : les parents, ce ne sont pas seulement ni nécessairement ceux qui font des enfants en s'unissant sexuellement. Ce sont aussi, et parfois avant tout, les adultes qui les nourrissent, les élèvent, les éduquent, leur assurent un avenir », (Godelier, 2004, 709). Et nous partageons le point de vue de Morvan-Verju (2014) lorsqu'elle souligne : « Les rôles parentaux répondent à des normes de genre qui en général assignent à chacun un rôle particulier, dans une relation où hommes et femmes se voient attribuer (ou choisissent de s'attribuer) des tâches et des responsabilités spécifiques. Ces rapports de quasi-parenté sont, selon la définition qu'en donne Maurice Godelier, les liens qui s'établissent entre un adulte et les enfants de son conjoint. Ce sont des liens de parenté purement sociaux, même si la société attend que le beau-parent se comporte comme un vrai parent, et que l'enfant se comporte vis-à-vis de son beau-parent comme s'il était son vrai enfant », (Godelier, 2014,46). Si effectivement dans les normes d'union conjugale, la variabilité semble aujourd'hui la règle, de l'union libre au mariage en passant par le Pacte civil de Solidarité (PACS), ces nouvelles formes d'union illustrent un éloignement de celles-ci à l'égard du modèle et de la norme religieuse qui a longtemps prévalu et qui d'une certaine manière a été à la source des formes républicaines et publiques qui lui en ont disputé l'hégémonie. Mais si l'on se souvient de celles qui ont pu exister dans l'époque antique, peut-être faut-il voir que plutôt qu'une évolution linéaire, ce sont davantage des reproductions et transformations de formes qui existent dans les différentes sociétés de notre monde. Faisant référence à Gauchet, Prieur (2007) affirme : « Cette révolution anthropologique se caractérise au final par une société qui dissocie ce qui relève de la sexualité (libre), de la famille (un vouloir vivre ensemble, dans la durée ou non, de deux êtres quel que soit leur sexe), de

l'engendrement (un désir d'enfant privé) et de la filiation (non indexée sur la vérité biologique). Ces différentes fonctions, autrefois rassemblées dans l'unité de la famille sont aujourd'hui dispersées dans des espaces qui se veulent distincts. La crise de la famille ne tient ni à l'augmentation des divorces, ni à la revendication de mariages homosexuels, mais plutôt à l'éclatement et à la dispersion des fonctions que, traditionnellement, elle réunissait". (Prieur 2007, p. 177). Nous rejoignons là encore Morvan-Verjus (2014), lorsqu'elle décrit l'institution de la famille entre norme du genre et norme de parentalité : « On l'a dit, la famille peut être observée à travers les deux principales normes qui la gouvernent : la norme du genre et la norme de la parentalité. Certes, la famille n'est pas toujours constituée d'hommes et de femmes, ni même de couples de parents en relation avec des enfants. Il peut y avoir, à sa tête, un couple d'hommes, un couple de femmes, ou un seul adulte – quelle que soit l'identité de genre de l'adulte. Ce qui caractérise la famille est sa vocation à élever un enfant, quelles que soient les formes que revêtent les modalités de la relation entre le ou les adultes en charge de son éducation. (Morvan-Verjus, p 45-46). En son temps le père fondateur de la Sociologie énonçait : « Pour qu'il y ait famille, il n'est pas nécessaire qu'il y ait cohabitation, et il n'est pas suffisant qu'il y ait consanguinité. Mais il faut de plus qu'il y ait des droits et des devoirs, sanctionnés par la société, et qui unissent les membres dont la famille est composée. En d'autres termes, la famille n'existe qu'autant qu'elle est une institution sociale, à la fois juridique et morale, placée sous la sauvegarde de la collectivité ambiante » (Durkheim, 1896-1897, p. 59-60). « Clan et famille », *L'Année sociologique*, Paris, Alcan, 1<sup>e</sup> année.). Nous verrons maintenant comment au sein de celle-ci, les rôles et les statuts sociaux et, en conséquence, leurs normes de référence ont changé.

## CHAPITRE 5 : ÉVOLUTION DES RÔLES SOCIAUX AUX XIX<sup>e</sup> ET XX<sup>e</sup> SIÈCLE ET LEURS EFFETS SUR LES NORMES SOCIALES

Nous verrons dans ce chapitre comment les normes sont en lien avec la division sociale et sexuelle dans l'organisation de la famille et qu'au sein de celle-ci l'affirmation et l'évolution des rôles et statuts sociaux des femmes et des enfants ont produit une évolution dans les normes de référence d'un cadre familial dont il est postulé qu'il est une donnée naturelle et immuable des Sociétés humaines.

### *5.1 Division sociale et division sexuelle*

Le statut social des hommes et des femmes au sein de la société n'a cessé d'évoluer dans les consciences et les pratiques sociales et il en va de même quant à leurs normes de références. À partir du XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècles se produisent de profonds changements : à la verticalité des relations va se substituer une horizontalité dans les modalités d'échanges au sein du cadre familial. Les fonctions comme les sentiments dans la famille ont de ce fait connu des changements où l'affirmation individuelle devient la norme contre celle d'une soumission qui avait été liée à un statut en référence à la nature biologique des personnes. Ces changements sont le produit de mouvements sociaux et de l'évolution des cadres législatifs. Il va en découler des changements qui vont améliorer et renforcer les droits des femmes comme ceux de l'enfant en tant que personne à part entière dans le cadre domestique. Il y a en conséquence un changement dans les relations en son sein. Toutefois, le poids des traditions et des habitudes perdure. Ainsi en est-il de l'attribution des rôles et des statuts supposés liés, nous l'avons souligné, à la nature biologique des personnes. Une **norme imposée** qui vise à justifier que la division sociale et sexuelle du travail est légitime **parce qu'avant tout naturelle** alors qu'elle **est** aussi une **construction sociale**.

Trois éléments vont se combiner dans ces changements :

- Celui d'un modèle normatif en ce qui concerne l'institution familiale
- Celui de l'évolution et des droits des femmes au sein du couple
- Celui de la place et des droits de l'enfant au sein de la famille.

Le film documentaire de Carré (2007) fait une présentation de cette évolution.

Nous n'approfondirons pas la question des sentiments qu'a développé Shorter (1981), dans son ouvrage, *naissance de la famille moderne*, celle-ci mériterait d'y consacrer davantage de recherches. De fait, autant que des évolutions dans ce domaine comme dans ceux que nous allons présenter, c'est l'évolution des normes qui sera au cœur de notre réflexion.

Nous concluons sur un constat de l'état actuel de cette évolution. Pour vérifier si l'affirmation *individuelle ne cesse que de s'accomplir*.

## **5.2 Le cadre familial : modèle normatif et classes sociales**

L'ensemble de ces évolutions repose sur l'héritage des valeurs de la Révolution française. Mais, 1789 n'a pas été suivi d'un État républicain ininterrompu, même si les différents régimes qui se sont succédés ont dû composer avec les références des principes qui en étaient issus. Au cours du XIXe siècle le régime Républicain se stabilisera après 1870, et cette fameuse IIIe République n'a pas toujours été à la pointe des valeurs d'émancipation qu'elle prônait. Les lois qui réglementent le cadre familial s'appuieront de manière discontinue sur le Code Napoléon impérial de 1804. Ce sont davantage l'évolution des modes de vie, liées à une autre Révolution, la Révolution industrielle qui ont généré ces changements. Là est le fait majeur du XIXe siècle : même si la France garde à la différence de l'Angleterre une population urbaine minoritaire et si l'exode rural y est plus progressif, il faudra attendre les années 1930 pour que le basculement s'opère au profit des villes. Toutefois l'augmentation démographique conduit à l'accroissement de la population dans le monde urbain où ceux qui ne trouvent plus de place dans un statut de paysans ou d'ouvriers agricole vont constituer un réservoir de main d'œuvre dans le développement industriel du pays. Entre autres ouvrages, celui de Victor Hugo, *Les Misérables* rend compte de ce phénomène. Ce passage d'un mode de vie à un cadre social où les repères anciens ne sont plus aussi prégnants, participent à ces évolutions : dans un village tout le monde se connaît et de manière générale, rien n'échappe au regard des autres. Sous l'Ancien Régime, au sein de la famille, il était courant que plusieurs générations cohabitent sous le même toit, le patriarche y incarnait l'autorité et la répartition des tâches et les rôles des uns et des autres étaient strictement établis depuis des siècles en fonction de l'âge et du sexe biologique. En outre, l'Église structurait fortement la vie sociale et les comportements sociaux attendus : les principes religieux déterminaient les normes sociales. Dans ce contexte les cadres familiaux donnaient des repères et imposaient bon gré, mal gré des formes de socialisation conformes à la morale dominante qui était essentiellement basée sur des valeurs chrétiennes façonnées depuis des siècles. Ces déplacements des campagnes vers les villes conduisent à un reclassement et un déclassement au sein des populations que l'expression *sans feu ni lieu, sans foi ni loi* va illustrer pour fixer que des règles sont nécessaires à la vie commune. Au sein du peuple les repères que l'Église avait inculqués sont remis en question. À un mode de vie réglé sur les travaux des champs se substitue un autre modèle que rend nécessaire le développement industriel.



À l'ordre social ancien va peu à peu se substituer un autre mode de vie en lien avec l'industrialisation et une évolution des classes sociales que l'on peut résumer ainsi :

**Les élites urbaines :** Avec une bourgeoisie financière et industrielle qui dispose du pouvoir économique, politique et culturel.

**La classe ouvrière :** Les ouvriers, de plus en plus nombreux, passent du travail à domicile au travail à l'usine, ils prennent conscience d'appartenir à une classe malgré leur diversité : journaliers, ouvriers qualifiés... et affirment leur identité. Leurs conditions de vie s'améliorent progressivement.

**Les classes moyennes :** Cette classe très diversifiée, artisans, employés, fonctionnaires, professions libérales se regroupent autour de valeurs communes. Ce sont ce que l'on appellera « les cols blancs » qui ont des ambitions pour leurs enfants et attachent une grande importance à l'éducation. Ces changements sociologiques et culturels ne sont pas sans conséquence sur les modes de vie ni sur les *mentalités collectives*. Les gouvernants comme l'ensemble des Institutions sont conscients que des règles sociales sont nécessaires d'où vont découler d'autres modèles normatifs. Le développement de la famille nucléaire s'explique par la généralisation du salariat et l'avènement de la société industrielle. Puis au sein de celle-ci, par l'affirmation d'un individualisme qui conduit à vouloir, puis à pouvoir choisir librement son conjoint, qui conduit à une rupture avec la famille étendue. Dans ces bouleversements va s'instaurer sous l'impulsion de différents mouvements une réorganisation des solidarités mécaniques par des solidarités organiques. À celles qui étaient considérées comme allant de soi dans l'Ancien Régime : les parents devenus vieux se voyaient pris en charge par les enfants qu'ils avaient élevés, l'État va en référence aux idéaux de la Révolution de 1789 prendre part à la mise en place de ces dernières : c'est ce que Donzelot (1985) a appelé *L'invention du Social* avec la mise en place de l'État-Providence dont les premières bases apparaissent avec la Révolution de 1848. S'appuyant sur les anciennes sociétés de métier qui avaient été interdites après la révolution avec la loi Le Chapelier mais qui perduraient autour de différents regroupements mutualistes, les moins nantis s'organisent pour faire valoir l'égalité de droit. Ces changements ne se font pas sans inquiéter les pouvoirs publics et les pouvoirs économiques patronaux qui pour y répondre, développent de leur côté le mouvement philanthropique que nous avons évoqué. Celui-ci prend le relais pour accompagner et s'appuyer sur une Église qui veut garder son influence sur ce que doit être la morale d'un pays qui reste encore fortement christianisé. Dans ce cadre le modèle de famille nucléaire apparaît comme pouvant permettre la stabilisation d'une classe laborieuse que l'on juge indisciplinée

et que la formule *Classe laborieuse, Classe dangereuse* titre de l'ouvrage de Chevalier (2002) résume parfaitement. Et au sein de celui-ci, la répartition des rôles va perdurer et rester dans une répartition qui est depuis des siècles considérée comme *naturelle*. Par ailleurs, l'institution scolaire, comme l'institution familiale et l'action sociale de protection de l'enfance dans sa dimension de *Police des familles*, (Donzelot, 1977) contribuent à assurer et renforcer cette fonction. Nous y reviendrons. Les structures sociales collectives et les normes auxquelles elles se réfèrent, même si elles sont représentatives des individus, ne sont jamais *la somme* de leur volonté personnelle, et la définition des cadres et des règles qui les régissent ne sont pas toujours le reflet de leurs volontés individuelles. Il en est de même pour la famille. Les différents gouvernements qui se succèdent, composent ainsi, avec l'ensemble des exigences des élites et peinent à considérer que l'enfant doit avoir un statut particulier : la première loi sur l'interdiction du travail de 1841 a marqué un premier pas dans cette direction. Le discours des Industriels pour s'opposer à cette mesure était très clair mais les familles avaient de leur côté, du mal à accepter qu'un des leurs ne puissent plus contribuer à assurer sa contribution aux exigences matérielles et financières en leur sein. Situation qui avait été celle du monde agricole où très tôt et selon leur capacité liée à l'âge, les enfants se voyaient confier des tâches en lien avec les besoins de la production familiale. Dans son ouvrage *La Révolution industrielle*, Rioux (1989) défend l'idée que le travail des enfants, avec celui des femmes, a trois avantages pour les industriels. Il permet de faire pression à la baisse sur les salaires des ouvriers adultes masculins ; il permet de livrer la famille entière au travail ouvrier, ce qui accélère la rupture avec le monde rural traditionnel ; enfin il fournit une main-d'œuvre plus abondante, permettant d'utiliser les machines à plein rendement. Mais de manière directe ou indirecte, l'immixtion de l'État au sien du cadre familial va modifier le statut des femmes et des enfants et entamer de fait l'autorité paternelle. La loi Cunin-Gridaine du 22 mars 1841 a donc été la première entorse au principe de non-intervention de l'État dans les relations entre patrons et salariés au nom de la liberté économique mais également au sein de ce qui est considéré comme l'espace privé : le cadre familial. Cette situation est le reflet d'un changement dans les mœurs et la famille va donc occuper une place centrale dans les intentions des différentes institutions de la Société civile afin d'en assurer un contrôle, ou tout du moins y prendre et/ou y garder une influence sociale déterminante. La création en 1826 par les religieux de l'ordre de Saint François-Régis *pour lutter contre le concubinage ouvrier* n'avait pas d'autre sens. Et son action n'est pas pour rien dans le vote de lois entre 1846 et 1850 pour favoriser le mariage des indigents. Les Sociétés philanthropiques de l'époque appuieront cette démarche. Leur souci est de moraliser la condition ouvrière, et l'attache à un

*foyer* de vie stable est un des moyens que se donnent les classes dirigeantes contre ce qu'elles appellent les classes dangereuses, le contrôle social exercé par la communauté villageoise qui prédominait dans l'Ancien régime s'étant délité dans le développement de la vie urbaine. Le changement du cadre de vie, du milieu rural au milieu urbain, favorisant une promiscuité et des espaces de liberté générateurs de problèmes sociaux multiples. C'est l'époque où, comme nous l'avons déjà énoncé, vont se construire par exemple des phalanstères familiaux comme le Familistère de Guise, projet utopique de Jean-Baptiste Godin, industriel de la fonte au XIXe siècle, qui décide de créer un palais social révolutionnaire et de grand confort pour ses employés, dans la petite ville de Guise. C'est également comme nous l'avons signalé, celui de l'industriel Pavin De Lafarge et la construction d'une cité ouvrière, la Cité Blanche de Viviers aujourd'hui abandonnée mais classée au patrimoine historique. Le film de Nasim Amrouche, (2008) *Adieu Garry*, en forme de clin d'œil évoque une histoire de famille dont le modèle de recomposition familial n'est en rien celui du modèle traditionnel pour lequel la Famille Pavin de Lafarge, adepte de la philanthropie catholique l'avait construite. Un modèle d'habitat qui permettait à la fois le contrôle de *la norme* dans la forme de la famille et à inculquer les valeurs religieuses par des dispositifs de contrôles quasi-quotidiens jusque dans l'espace privé. Au sein de ces cadres paternalistes et protecteurs prévalait un modèle vertical d'autorité exercée par le père mais sous l'affirmation de revendications féminines le statut des femmes va connaître une évolution conséquente.

### **5.3 L'évolution du statut des femmes (voir annexe 2, p.46)**

Certes, il y a bien au départ une différence biologique entre les femmes et les hommes, mais pour reprendre la célèbre formule de Simone de Beauvoir (1949) *on ne naît pas femmes, on le devient*. C'est donc du côté de l'évolution des rapports sociaux qu'il convient de voir comment se construit et s'ancre cette différence qui peut déterminer des normes liées à celle-ci. L'institutionnalisation des revendications du mouvement féministe a permis de faire évoluer le statut de la femme à partir du principe de l'égalité des droits qui comme nous l'avons mentionné prend ses racines dans la philosophie des Lumières et des principes énoncés par la Révolution française de 1789. Dans les premières Constitutions, les femmes sont libres de leurs opinions, de leurs choix et bénéficient de l'abolition de l'ordre, de la hiérarchie, de l'esclavage. Celle de 1791 définit de façon identique pour les hommes et les femmes l'accession à la majorité civile. Elles peuvent aussi se marier ou pas selon leurs désirs, et divorcer avec autant de droits que leur époux grâce aux lois de septembre 1792. Ces premières lois, même si elles nous semblent aujourd'hui très restrictives, marquent le

début d'une reconnaissance concernant les droits des femmes qui n'acquièrent pourtant pas une citoyenneté économique et sociale dans le sens où nous l'entendons aujourd'hui. Mais, si dans les premières années de l'établissement de la République, les principes égalitaires sont constitutionnellement déclarés, le chemin est long entre ce que nous appellerons le principe formel d'égalité de droit et sa concrétisation. Thermidor le fut également au foyer avec la mise sous le boisseau des droits que les premières années avaient donné aux femmes en matière de mariage et de divorce et surtout du droit de vote dont il faudra attendre 1944 pour qu'il leur soit enfin reconnu. Olympe de Gouges qui avait osé proclamer en 1791 et à l'instar des droits de l'Homme et du citoyen ceux de la femme, l'a payé de sa vie. Et, en 1804, le Code civil institutionnalise, au contraire, l'infériorité de la femme qui doit obéissance à son mari. Toutefois ce clivage de classe qu'un modèle de cadre familial voudrait occulter trouve son expression au sein de celui-ci où pour reprendre l'expression de Marx et Engels (1976), qui défendent la position que *dans la famille l'homme est le bourgeois et la femme joue le rôle du prolétaire*. D'où la délimitation qu'impose l'État qui s'immisce nous l'avons dit dans la sphère familiale mais qui avec la théorie des deux sphères prétend définir ce qui relève ou non de l'ordre privé au sein duquel se voit confiner la femme pour y accomplir ses tâches *naturelles*. Les historiens, mais également certains philosophes du politique, ont attribué un nom à ce principe de séparation, celui de la théorie des deux sphères.

Le Code civil avait structuré, juridiquement depuis 1804 la séparation entre la famille et la société politique, organisées toutes deux selon les principes d'un État centralisé et selon un modèle d'autorité verticale reprenant celui de l'Ancien Régime et que l'Empire avait totalement repris. C'est une théorie dont la description a contribué à structurer le champ des études sur la famille et sur le genre même elle a connu quelques critiques. Différents ouvrages, comme ceux d'Emmanuel Todd démontrent que cette théorie n'est pas propre à la France. Ils convergent cependant sur le tournant du XIX<sup>ème</sup> siècle, qui porte principalement sur la *constitution de l'idéologie domestique*. Par là, il faut entendre l'idéologie qui s'est constituée et diffusée à partir du début du XIX<sup>ème</sup> siècle, consistant à définir la femme de la famille bourgeoise avant tout comme un *ange du foyer*, une mère et une épouse, c'est-à-dire une personne avant tout dévouée au soin des membres de sa famille : son époux et ses enfants, et éventuellement les personnes âgées de la lignée. Cette idéologie domestique se répand en premier lieu au sein de la classe moyenne et tend à rendre l'activité de soin dévolue aux femmes comme épouses et comme mères exclusive de toute autre : une bonne épouse est une femme qui ne travaille pas à l'extérieur de la maison. Le foyer doit être considéré, dans les strates supérieures de la bourgeoisie, comme le *socle de la moralité dans un monde instable et*

*dangereux* où les femmes ne devraient pas occuper d'emplois rémunérés. Leur but premier étant d'entretenir la famille, de pourvoir à l'éducation des enfants, d'assurer la prise en charge des personnes dépendantes et de garantir aux membres de la famille une vie heureuse, basée sur la morale religieuse. Dans l'espace public, le monde du commerce, de l'industrie et des professions libérales, des opportunités nouvelles et nombreuses s'ouvrent mais seront réservés pour les hommes. La masculinité devint de plus en plus étroitement associée à la position professionnelle, et particulièrement aux activités garantissant une indépendance en lien avec les idées libérales de l'époque. Ce faisant, ce monde économique a offert de moins en moins de possibilités aux femmes pour y travailler : les banques ou les cabinets d'avocats étaient considérés comme des lieux qui n'étaient pas *convenables* pour les femmes. De façon significative, pour les femmes de la bourgeoisie, le terme de *travail* désignait alors principalement les activités de couture auxquelles elles s'adonnaient dans le cadre de la famille, et de préférence, la broderie. De ce fait, elles vont de plus en plus dépendre économiquement du travail de l'homme, cette assignation dans un rôle supposé naturel était considérée comme une conséquence de la division biologique des sexes. Parallèlement, les hommes dépendaient eux, mais de façons différentes du capital, et du travail. Ce statut d'épouse devient un élément essentiel pour faire fonctionner le système économique et l'entreprise familiale afin de lui permettre de durer. Si les femmes des milieux ouvriers sont dans la continuité des femmes du monde agricole et impliquées dans le monde professionnel, elles sont reléguées dans les activités les plus ingrates. Sans moyen contraceptif efficaces, elles subissent des grossesses nombreuses : d'ailleurs l'expression *tomber enceinte* illustre parfaitement la maternité subie plus que désirée. Dans ce contexte, le modèle qu'impose le modèle de famille bourgeoise a d'une certaine manière tendance à devenir leur idéal. Mais leur fonction au foyer est celle d'assurer les tâches ménagères qui libèrent les hommes de ces contraintes matérielles et qui de ce fait peuvent vendre au maximum leur force de travail dans le monde industriel. Ainsi à partir à partir du deuxième quart du XIXème siècle, le foyer commence à se distinguer du travail au sein duquel pourtant les femmes avaient de tout temps une place : se forme peu à peu une division spatiale au sein de la famille. Toutefois, cette séparation des sphères ne fut jamais définitivement ni pleinement stabilisée : même si les écrits de l'époque regorgent d'usages des termes de *sphère privée* et de *sphère publique*. Cette distinction ne dit pas tout de la réalité de l'époque : femmes et hommes, bien que définis par le droit et les relations sociales comme des citoyens, donc des individus autonomes, sont insérés dans les relations familiales dont ils dépendent pour survivre et travailler. Les femmes, bien que rendues dépendantes par le droit et les mœurs, apportent un soutien relationnel et

fournissent un travail invisible mais indispensable, celui de la double journée. Malgré l'imagerie puissante des sphères séparées, le public n'était pas vraiment public, et le privé n'était pas vraiment privé. Il faut donc veiller à ne pas confondre la fiction juridique et sociale qui a consisté à séparer le privé et le public, faisant advenir la formation d'espaces domestiques et professionnels à la fois sexués et séparés, et la relation étroite entre le monde de la *production* et celui de la *reproduction*. C'est, finalement, sur la prise de conscience de l'injustice suscitée par l'exclusion des femmes de ce qui était devenue la sphère publique, que se construit le féminisme de la fin du XIX<sup>ème</sup>, lequel remet profondément en question cet agencement spécifique des espaces privé et public. À cette période, la famille perd son caractère indivisible et unitaire ; cela ne signifie pas quelle perde de son importance mais que celle-ci s'établit peu à peu sur des critères différents, qui évoluent. Là où la famille formait l'unité élémentaire de la société politique à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, elle est peu à peu perçue comme un ensemble d'individus aux intérêts séparés, sinon antagoniques. Et plus particulièrement du fait de l'évolution des sentiments et de leur place dans les relations intra et extra familiales. Pour en rester à la question des différences de statuts, l'exemple qu'il est possible de donner de cette mutation est la question du droit de vote des femmes : pendant toute la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, il ne vient quasiment à l'esprit de personne de revendiquer, pour elles, un droit de vote, au motif qu'elles sont déjà représentées par le chef de famille et que la famille est formée d'une seule opinion, d'intérêts solidaires qui ne prêtent pas à l'expression de voix divergentes, nous y reviendrons. La seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle voit émerger des revendications qui, loin d'être isolées, s'agrègent. Des organisations se constituent avec la naissance du mouvement féministe, qu'on peut dater des années 1860-1890, lequel repose sur l'idée que femmes et hommes ne partagent pas les mêmes intérêts, et que le chef de famille n'a pas vocation à parler à la place de son épouse. Pour les féministes, la femme doit obtenir des droits pour elle, et non pas via son époux qui la *couvre* juridiquement et la *protège* économiquement. Ces idées ne sont pas sans effets sur la place des individus qui composent la famille et dans ses représentations. La fin du XIX<sup>ème</sup> est d'ailleurs marquée par ce qu'on appelle parfois la *guerre des sexes*, c'est-à-dire la conviction assez largement répandue, dans la presse comme dans la littérature ou les discours politiques, qu'hommes et femmes sont désormais rivaux. Des Républicains influents, tel Jules Michelet (1798-1874) par exemple, ont répandu très tôt et de manière efficace l'idée selon laquelle les épouses, élevées dans des écoles religieuses, formaient une espèce de secte avec leur directeur de conscience, le curé de la paroisse, apportant la défiance et le conflit avec le mari jusqu'à la table du dîner. C'est ainsi que l'auteur du livre *Le Prêtre, la Femme et la Famille*, (1843), se

plaint de l'impossible entreprise consistant pour un mari à s'approprier sa femme, à la faire sienne : *ils sont venus l'un à l'autre comme des deux pôles et préparés par une éducation contraire*. Non seulement hommes et femmes sont désormais séparés par une différence incommensurable, mais ils ont, sur la famille (par là il faut entendre sur qui détient l'autorité dans la famille), des vues parfaitement opposées. Verjus (2004) reprend dans son ouvrage, les propos de Michelet lorsqu'il que l'Église n'est pas du côté de la famille. Au sein du mouvement ouvrier, la prise en compte de la spécificité des revendications féministes a du mal à trouver sa place. Perrot (2012) en rend compte dans ses nombreux travaux et plus particulièrement dans le film de Mordillat *Mélancolie ouvrière* (2018) où cette difficulté est illustrée à partir de l'Histoire de Lucie Baud ouvrière tisseuse de soie à l'âge de 10 ans ou 12 ans. En août 1904 elle est la seule femme à participer en tant que déléguée syndicale au 6<sup>e</sup> congrès national de l'industrie textile à Reims. Sa présence est saluée mais on ne lui donne pas la parole. Autrefois, nous l'avons dit, c'est-à-dire jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, les femmes étaient politiquement et juridiquement situées dans la continuité de leur père ou de leur mari. Désormais, s'ouvre une ère qui va durer jusqu'à la veille de la deuxième guerre mondiale, pendant laquelle on va tendre à considérer que les femmes se situent, du point de vue de leurs intérêts et de leurs opinions dans la continuité d'un autre homme, l'homme d'Église qui, lui, n'appartient pas à la famille. C'est la raison pour laquelle, d'ailleurs, la III<sup>e</sup> République refusera de leur donner le droit de vote. Les législateurs, et en particulier les sénateurs majoritairement républicains et socialistes, pour certains anticléricaux, sont pour la plupart convaincus que les électrices voteraient pour l'Église et contre la République. La famille n'est plus ce lieu d'une différence sexuelle qui reliait les hommes et les femmes ; elle est désormais le lieu d'une différence qui, au contraire, les sépare jusqu'à les opposer. C'est à travers ce genre d'évolution qu'on observe, aussi, comment les membres de la famille tendent à s'individualiser : ils en sont moins les membres, tous unis en un tout indivisible et solidaire sous l'autorité d'un seul. Ils sont désormais davantage des individus et secondairement des personnes qui se lient, en contractant un mariage par exemple. Le divorce, que la Restauration avait aboli en 1816, est rétabli en 1884 par la loi Naquet. Ce n'est pas un hasard : la loi vient offrir aux membres de la famille la possibilité de faire agir leurs droits individuels en sortant du lien matrimonial, contribuant ainsi à poursuivre le processus d'individualisation des femmes. Certes sous la III<sup>e</sup> République, les femmes bénéficient d'avancées civiles comme l'accès à l'instruction et la Première Guerre mondiale démontre qu'elles sont indispensables au bon fonctionnement de l'économie. Le mouvement des suffragettes s'affirme en France. À l'origine ce terme apparaît en Angleterre en 1903 par

Pankhurst (1858-1928), à Manchester. Le mouvement français, qui naît en 1906, s'inspire du mouvement anglais de 1903. Mais il faudra donc des années pour que ce droit leur soit enfin reconnu puisque même dans le mouvement progressiste comme les Partis de Gauche de l'époque, le Parti radical et même le Parti Socialiste leur refusent ce droit au prétexte qu'elles voteraient comme le leur dicterait leur curé dont on considérait qu'il était leur directeur de conscience. Il faudra attendre 1944, et l'ordonnance du 21 avril du Gouvernement provisoire de la République française installé à Alger pour que leur soit accordé le droit de vote et d'éligibilité. Mais, c'est surtout dans la seconde moitié du XXème siècle, que les revendications des femmes connaissent les plus importantes avancées. D'autant que c'est à partir de cette période que les choix nuptiaux vont davantage se faire par amour que par arrangements parentaux. Si le statut des femmes connaît un nombre important d'avancée, le droit au contrôle de la procréation bouleverse totalement la tradition naturelle de celle-ci. D'un autre côté le choix à décider de la maternité modifie la situation même de la grossesse qui peut ne plus être subie et la distinction sexualité/reproduction s'établit.

Nous verrons que ces références à des normes et des stéréotypes au sein de la famille seront reprises et diffusées dans les modalités de l'enseignement scolaire.

#### **5.4 *Le statut de l'enfant au sein de la famille***

L'enfant prend une place particulière et plus importante au sein d'une famille qui tend à devenir nucléaire. Il se développe en même temps qu'un sentiment d'enfance des sentiments pour l'enfance. Dans des travaux récents, l'anthropologue Julie Delalande (2009, 2013) fait référence à quatre modèles d'enfance : l'enfant du lignage, de la chrétienté, de la Nation et l'enfant comme personne. La substitution, l'enfermement comme le qualifie Ariès, par une Institution pour y recevoir des enseignements, va entraîner d'autres formes de relations sociales dans la famille et en dehors de celle-ci. Certes, dès cette époque, on peut observer une large différence entre un enfant d'une famille aisée, et un autre, issu d'un milieu populaire voire agricole, mais une volonté commune va peu à peu se partager, celle de la responsabilité et du devoir des parents à pouvoir donner à leurs enfants une *bonne* éducation : pas simplement "tenir son rang" mais aussi s'en élever. Évidemment cette volonté n'est réalisable qu'en fonction de la situation financière de la famille et donc de ses conditions de vie. L'école et l'obligation scolaire vont y jouer un rôle essentiel. L'un des arguments des opposants à la loi était de dénier à l'État le droit de décider, non seulement, ce que les enfants devaient apprendre, mais aussi celui à devoir se conformer aux attentes d'une Institution qui se voulait Républicaine et Laïque. Outre une fonction de la transmission des connaissances, l'Institution



scolaire se donnait comme mission d'inculquer les valeurs républicaines aux nouvelles générations. Pour assurer une cohésion sociale autour de valeurs de références qu'il souhaitait communes, l'État, s'arrogeait la fonction de forger une conscience citoyenne commune. Cette confiscation a pu être vécue comme une immixtion au sein de l'espace privé que constituait la structure familiale. À l'inverse, elle a pu être considérée comme un cadre qui pouvait être une possibilité d'ascension sociale. Comme nous l'avons écrit, il n'y a pas eu forcément une volonté délibérée de vouloir imposer au nom d'un droit à l'éducation une limitation à l'autorité paternelle devenue depuis autorité parentale, mais il faut toutefois noter que c'est après que furent votées les lois de Jules Ferry sur la scolarité, qu'ont été votées celles sur la déchéance paternelle<sup>5</sup>.

Cette ingérence de l'État au sein de l'espace familial s'inscrit dans une logique républicaine face à l'apparition de la menace sociale du fait de la paupérisation et de l'émergence d'une classe ouvrière, considérée comme nous l'avons déjà énoncé, comme des « *classes laborieuses et classes dangereuses* » : elle vise à faire de l'enfant un être qui a vocation à s'émanciper de la tutelle familiale. Pourtant que ce soit dans la famille ou à l'école, premiers cadres de socialisation des enfants, les apprentissages sociaux vont se faire en référence à des normes qui peuvent être différentes. Les comportements attendus dans l'un ou l'autre cadre ne répondant pas aux mêmes impératifs. L'enfant devenu élève va devoir se conformer à des comportements explicites et implicites établis par l'Institution éducative. Là encore selon les milieux sociaux, cette construction identitaire va devoir tenir compte du cadre scolaire auxquels la différenciation sera à la fois sociale mais aussi sexuelle.

La scolarité est obligatoire jusqu'à 12 ans puis 14 et actuellement 16 ans ; mais l'accès à l'enseignement secondaire d'abord réservé aux classes bourgeoises et moyennes est très limité pour les enfants des familles ouvrières et paysannes.

- École primaire d'un côté et Lycée selon le modèle Napoléonien pour les autres et le passage de l'une à l'autre est très restreint jusqu'aux années 60.
- Les filles et les garçons vont suivre des scolarités séparées et souvent les familles pensent que cette instruction pour les filles n'a pas d'intérêt pour les préparer à leur future fonction d'épouse.

---

<sup>5</sup> Loi sur la déchéance paternelle du 24 juillet 1889 puis celle sur la déchéance de la puissance paternelle 1895.

D'ailleurs, comme le rappelle Mayeur (1981, p. 49, « La première grande loi sur l'instruction primaire, au XIXe siècle, la loi Guizot, votée en 1833, a dû passer sous silence l'instruction des filles. Le premier grand texte qui s'en préoccupe, et encore avec des restrictions d'ordre financier, est la loi de 1850 (loi Falloux). Elle donne en la matière des privilèges tels aux congrégations enseignantes qu'elle aboutit pratiquement à mettre l'instruction des filles entre les mains des religieuses ». Et elle ajoute : « Les républicains sont en fait plus proches qu'ils ne le croient de ceux qu'ils appellent les "cléricaux". Leur fin est la même : exercer l'empire sur l'éducation féminine jusque là restée monopole de l'Église. Leur vision globale de la société et de la place que la femme doit y occuper est assez semblable. Ainsi peut s'expliquer la permanence des idées en vigueur durant tout le XIXe siècle sur la différence qui doit exister dans l'éducation des deux sexes. Pour l'avenir des filles, une double image demeure : elles seront épouses et mères, relatives à l'homme d'aujourd'hui et à l'homme de demain". (Mayeur, 1981, p. 52). Certes à notre époque la scolarisation des filles peut paraître une évidence.

Pourtant, dans leur ouvrage, l'élitisme républicain, Baudelot et Establet consacrent tout un chapitre ; Supériorité des filles, domination des garçons (2009, pp. 99-116) qui illustre que le poids du passé reste encore bien présent. Cette remarque peut s'adresser sur l'ensemble du système scolaire mis en place, qui relève davantage de celui de *l'enseignement simultané des frères des écoles chrétiennes* que de celui l'enseignement mutualiste qu'avait mis en place dans la moitié du 19e siècle les associations ouvrières. Mais que ce soit dans l'apprentissage de la lecture avec les célèbres *papa fume la pipe, maman fait la cuisine*, ou dans celui d'activités de socialisation, le système scolaire va participer à la reproduction des fonctions de genre : la couture pour les filles et la gymnastique militaire pour les garçons. Comme l'écrit Gauchet : « apprendre à lire, ce n'est pas seulement entrer en familiarité avec l'univers utile des signes écrits, c'est se trouver happé par un monde qui existe tout armé avant vous et dont chaque recoin engage la cohérence globale, c'est se confronter à un ordre contraignant au travers duquel il y va des repères ultimes de la rencontre avec les autres et de l'insertion, dès le plus humble niveau, dans le registre de cette mise en forme successive de l'expérience humaine par le travail sur l'expression qu'il faut bien nommer « culture », au sens pour une fois plein et justifié du terme » (1985, p.148).

À l'heure où les formes de famille se diversifient et où le modèle nucléaire hétérosexuel s'il reste la norme voit d'autres formes de parentalité apparaître : de la famille monoparentale aux familles éclatées et transformées ou homoparentales, on pourrait penser que le système scolaire soit à l'heure actuelle à la pointe d'une éducation qui fasse rupture avec les stéréotypes hérités des siècles passés. Mais à voir les controverses autour de l'introduction

dans les programmes d'enseignements comme ce fut le cas lors des ABCD de l'égalité ou sur l'enseignement de la théorie du genre, on voit que ce sujet reste passionnel. La différence des sexes est selon l'expression conçue par Héritier (1996) un butoir ultime de la pensée et se révèle comme un véritable dogme dans notre société au vu des débats et manifestations violents qui lui sont associés. Les enfants assimilent tôt les normes correspondant à leur genre (ce que signifie être une fille ou un garçon de leur époque, de leur culture) mais intègrent tout aussi vite que ces rôles ne sont pas les mêmes. Dans nos systèmes éducatifs mixtes, les filles et garçons reçoivent un enseignement considéré comme identique, mais qu'en est-il réellement ? On s'aperçoit que, malgré une meilleure réussite des filles à l'école (en termes de durée moyenne des études, de niveau moyen des diplômes, de taux de réussite aux examens), elles sont toujours sous-représentées dans les filières prestigieuses et porteuses d'emploi. Sur ces thèmes, nous nous référons d'une part à l'ouvrage de Collet (2011) *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable*, qui analyse la fameuse complémentarité des sexes qui serait en fait une façon discrète de parler de hiérarchie ou de différence. On oppose souvent *égal* et *différent*. Cependant, le contraire de *différent* est *identique* et le contraire de *égal* est *inégal*, (Collet, 2011). Et d'autre part, à celui de Garcia (2011) : *Mères sous influence : De la cause des femmes à la cause des enfants*, déjà mentionné. Par la suite, les femmes rencontrent plus de difficultés dans leur trajectoire professionnelle : elles sont plus souvent que les hommes confrontés au chômage, aux emplois précaires, au temps partiel contraint et souvent moins bien rémunérées. Les filles s'orientent vers des filières moins valorisées socialement et économiquement sur le marché du travail. Les modes de transmission, les valeurs, les comportements transmis à l'école de façon implicite participent à la reproduction des rapports inégaux de sexe se traduisant d'abord dans l'orientation des filles et plus tard sur le marché de l'emploi (Petrovic, 2004). Certaines filières apparaissent aux filles comme peu compatibles avec l'idée qu'elles ont (et qu'on leur a transmis) de la place et du rôle des femmes dans la société, et notamment le fait de devenir mère (De Boissieu, 2009). Les différences n'apparaissent pas comme des inégalités, tant qu'elles ne sont pas hiérarchisées dans un système de valeur, qui définit tout ce qui se réfère au masculin comme systématiquement supérieur.

### **5.5 Normes et stéréotypes**

Les stéréotypes perdurent comme nous l'avons vu par exemple dans les livres pour enfants : les mères restent encore confinées à la maison, et sont absentes des activités professionnelles. Quand on parle d'émotions ou du foyer, on fait appel aux femmes. On dit aussi que les

femmes sont les reines du système. Il leur est demandé d'être de bonnes mères, de bonnes épouses, même quand elles ont une activité professionnelle, elles doivent s'inscrire et respecter la norme maternelle. Nous l'avons déjà évoqué, en 1974, 75,2% des femmes s'occupaient des tâches domestiques contre 66,5% aujourd'hui : à ce niveau on ne peut pas dire qu'il y est beaucoup d'évolution. Chez les hommes cette progression se chiffre en minute. D'ailleurs, pour beaucoup de femmes, quand l'homme s'occupe du ménage, elles avouent qu'elles refont ce qu'il a fait, car *c'est mal fait* : et d'une certaine manière, leur schéma de référence est troublé. Ainsi, nous pouvons constater que la vie des femmes d'aujourd'hui n'a plus rien à voir avec celle de celles de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : tout n'a pas été totalement bouleversée. Les changements sont réels mais le sont-ils sur le fond ou sur la forme ? Prenons un exemple simple qui concerne les tâches ménagères : celui de ce qu'il faut bien appeler la *corvée de lessive* qui imposait d'y consacrer un temps que la machine à laver le linge a considérablement réduit. Certes la programmation est variable en termes de durée mais donne la possibilité de faire autre chose pendant que la machine réalise ce qui demandait autrefois différentes actions : faire bouillir, rincer, essorer... Aujourd'hui, l'implication physique pour réaliser cette tâche est celle du tri du linge, pour le mettre dans la machine, d'appuyer sur le bouton de programmation et de démarrage pour la programmation puis de l'étendre lorsque l'on n'a pas de sèche-linge intégré. Quel changement par rapport à la lessiveuse où il fallait faire bouillir les vêtements et les draps, le temps à froter et à battre le linge sans compter celui des déplacements souvent nécessaires pour se rendre à la rivière ou au lavoir commun. Ces modifications dans les modes de vie sont surtout la conséquence de luttes menées pendant plus d'un siècle par les mouvements féministes, mais également la résultante du fait des changements technologique qui les accompagnent. Pour autant lorsque l'on regarde de près les statistiques sur le temps consacré par les femmes aux dites « tâches ménagères », le constat reste très en deçà de ce que ce que pourrait être un partage égalitaire. En moyenne, les femmes consacrent 3h26 par jour aux tâches domestiques : ménage, courses, soins aux enfants, etc. contre 2h pour les hommes, selon l'Insee (données 2010). À la maison, les hommes s'adonnent volontiers au bricolage (20 minutes quotidiennes contre 5 pour les femmes). Mais les femmes passent deux fois plus de temps que les hommes à faire le ménage et à s'occuper des enfants à la maison. En schématisant, les femmes s'occupent, au quotidien, des tâches les moins valorisées et les hommes de celles qui se voient. L'égalité dans la sphère domestique est loin d'être atteinte et l'on peut se poser la question de sa progression dans l'univers professionnel. Ces inégalités de partage des tâches au sein du foyer ont des répercussions dans bien d'autres domaines pour les femmes : elles les freinent dans la vie

professionnelle comme dans l'engagement politique ou associatif. L'inégale répartition des tâches domestiques explique une partie de l'essor du temps partiel féminin, mais aussi leur faible représentation en politique ou dans les instances dirigeantes d'associations. On retrouve ces écarts également en matière de temps libre (lecture, promenade, télévision, sport, etc.) : les femmes consacrent en moyenne 2h45 par jour à leurs loisirs contre 3h20 pour les hommes. En onze ans, le temps moyen journalier consacré par les femmes au travail domestique a baissé de 22 minutes, passant de 3h48 en 1999 à 3h26 en 2010, celui des hommes a augmenté d'une minute, de 1h59 à 2h. Les évolutions sont donc bien lentes. Au rythme actuel, il faudrait des décennies pour arriver à l'équilibre en termes de partage des tâches domestiques entre hommes et femmes au sein du couple. À titre d'exemple, concernant le repassage, on passe de 57 % des femmes à manier seules le fer à repasser en 2005 à 66 % en 2008. Même tendance côté courses et corvée d'aspirateur. Socialement, le corps de la femme est déterminant. Dans la publicité, par exemple on ne met pas en valeur la capacité intellectuelle et on met souvent en scène une femme au corps parfait, ou une femme fatale qui répond aux attentes de la gente masculine. Même si les femmes ne restent plus au foyer, et doivent travailler pour subvenir à leurs besoins et si la réalité est qu'elles sont plus indépendantes, les normes ont peu changées ou se sont déplacées. Et ce dans un contexte où la proportion de familles monoparentales dans l'ensemble des familles est passée de 9,4 à 23 % entre 1975 et 2014, (données du recensement de l'Insee). Au total, on compte deux millions de familles de ce type qui dans 82 % des cas sont constituées d'une mère avec ses enfants.

Alors faut-il avoir en mémoire, ce que disait Lavissee à la fin du XIXe siècle, dans son ouvrage « question d'enseignement national » et que développe Leduc (2013) dans son article, *Pourquoi enseigner l'histoire ? La réponse d'Ernest Lavissee*, il rappelle que celui-ci d'assurer cette fonction sociale défendait l'idée que ce n'est pas la famille, où il n'y a plus d'autorité, plus de discipline, plus d'enseignement moral, ni la société où l'on ne parle des devoirs civiques que pour les railler, d'assurer la fonction d'éducation. C'est donc à l'école de dire aux Français ce qu'est la France, affirmait-il (Leduc, 2013, pp. 39-52) Il énonçait clairement la fonction de l'école républicaine qui ne se réduit pas à l'instruction et à l'enseignement mais également à un apprentissage des rôles et des statuts sociaux en relation avec les appartenances sociales et de sexes.

## CHAPITRE 6 : LES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES

Nous aborderons dans ce chapitre l'évolution des rapports de pouvoir dans le champ éducatif entre la famille et l'école. Et comment cette relation sociale a pu donner lieu à des évolutions dans les modèles pédagogiques d'apprentissages et de leurs normes de référence. Il en découlera un questionnement qui nous amènera à partir d'une problématisation de proposer une hypothèse.

### ***6.1 Famille et écoles : Fonctions complémentaires, délégations ou confiscation de fonctions***

La première fonction de la famille, et ce indépendamment des différentes formes qu'elle a pu ou peut avoir, est le maintien de la *survie biologique* de l'espèce, mais aussi la perpétuation des coutumes et modes de vie. La famille a donc tenu ce double rôle, mais des formes de prise en charge ont été créées pour renforcer et/ou suppléer à cette fonction de la famille. La création de structures de prise en charge spécifiques ayant pour finalité la transmission des connaissances et des valeurs a pris différentes formes dont certaines existent encore. La tendance est à limiter leurs fonctions éducatives à un seul objectif, celui de la transmission des savoirs. Mais, c'est une vision partielle voire partiale dans une distinction qui conférerait à l'Institution scolaire celui de transmettre des connaissances qui se voudraient d'une certaine manière comme dominante sur celles qu'inculque la famille. C'est d'ailleurs une vision que peuvent avoir parents et enseignants comme en témoigne les ouvrages de Lahire (2019) et de Périer (2020). Il nous paraît important de donner des éléments socio-historiques pour comprendre l'évolution de la place de l'enfant qui va *devenir élève à l'école* : « Lorsque l'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles », (Durkheim, 1925, p. 6). Et ceux-ci se sont peu à peu réduits à des savoirs théoriques, éloignés de la vie de tous les jours. C'est pour reprendre une formule marxienne : *le triomphe des savoirs morts sur les savoirs vivants*, idées qu'ont pu développer Johsua (1999), Meirieu (2004) ou Astolfi (2007) dans leurs travaux. Aujourd'hui, notre société dépend, et sait qu'elle dépend, du succès de son système d'Éducation : il existe des systèmes et des institutions éducatives, des conceptions de l'Éducation, une conscience de son importance, des Sciences nouvelles comme la psychanalyse, la pédiatrie, la psychologie se consacrent aux problèmes de l'enfance.

Or ce souci, qui paraît un produit de la Société Moderne, les civilisations antiques le connaissaient déjà. Dans la plupart des cas les institutions éducatives étaient réservées aux classes sociales les plus favorisées ; elles étaient confiées à des militaires ou des religieux. L'enfant y apprenait à tenir la fonction sociale dont il devait hériter. Et c'est y compris en enlevant l'enfant à la famille que s'opérait cette éducation. Perse antique où si l'on en croit l'écrivain Grec Xenophon se référait au modèle d'éducation des Perses pour fixer le modèle éducatif qui devait prévaloir à Sparte. La constitution de la cité s'inspirait de ses principes et énonçait que l'enfant devait être enlevé à sa famille à l'âge de sept ans pour l'élever dans des maisons communes sous la surveillance d'Éducateurs élus. Une Éducation avant tout physique et militaire, où l'on apprend à l'enfant à tirer à l'arc, à lancer le javelot, on l'endurcit à la fatigue, à la faim, à la soif, on lui apprend son métier de soldat. Éducation morale enfin qui vise à former puissamment le caractère par la pratique et par l'exemple et à lui enseigner la justice et la vérité. La Cité de Sparte a développé cette approche de l'éducation sous le terme, *agôgè*, (conduire) qui a remplacé celui de *paideia* qui désignait cette action spécifique pour des enfants. Son caractère essentiel est qu'elle a pour fonction de transmettre des valeurs à ses citoyens, centrées sur l'excellence militaire : les deux maîtres mots qui la résument étant obéissance et discipline dont l'héritage se retrouve dans les préceptes des Institutions d'enseignements notamment au sein de l'enseignement religieux. Une éducation stoïcienne dont l'exemple a pu être pour des écoliers des années 50 cette histoire prêtée à Plutarque que leur racontait leur instituteur, qui évoquant le vol par les enfants à Sparte, raconte une anecdote qui figure parmi les plus célèbres héritées de l'Antiquité : « Les enfants qui volent se préoccupent tellement de ne pas être pris que l'un d'eux, qui avait dérobé un renardeau et le tenait caché sous son manteau, laissa, dit-on, la bête lui déchirer le ventre avec ses griffes et ses dents, et, pour n'être pas découvert en soutint la douleur jusqu'à en mourir », (Ducat, 2004, p. 125). Cet âge de 7 ans, âge de raison, sera repris par Louis XIV après l'abrogation de l'Édit de Nantes, comme pouvant permettre de *confisquer* l'enfant aux couples de religion réformée pour leur faire embraser le catholicisme. (Kaltenbach, 1986).

Dans l'empire romain, les institutions éducatives ne vont pas se limiter aux seuls objectifs de former de bons soldats mais également dans l'héritage des différents modèles éducatifs helléniques, ceux dont la vocation sera de transmettre les savoirs et les connaissances de l'époque avec un développement de l'écriture qui se généralise. Pour l'Europe Occidentale, c'est la chute de l'Empire Romain, et la période médiévale, ce *Moyen Âge* comme on désigne cette époque, qui occulta les richesses et les acquis des civilisations antiques.

Celles-ci furent préservées par le monde arabe et réintroduite en Occident avec l'extension de l'Islam : durant cette période, l'ordre et les formes de l'Institution éducative furent tributaires de tous les bouleversements socio-politiques et géographico-religieux. Ce que nous appelons École, a pu prendre en Europe, et sous l'autorité de l'Église, et beaucoup plus rarement sous celle du pouvoir politique, différentes formes. Mais, les éléments que nous connaissons montrent que l'Institution Éducative n'était pas par essence réservée à l'enfance : en France c'est par le *haut* et l'Université que c'est construit le système d'enseignement scolaire. Dans d'autres lieux, c'est ensemble que les adultes et les enfants, apprenaient à lire. C'est à partir de la Renaissance, le début de ce que les Historiens appellent *les Temps Modernes* (1492) que se réintroduisent des valeurs et normes antiques en matière d'Éducation et de prise en compte de l'Enfance ; mais, c'est le XIXe siècle, et la Révolution Industrielle qui consacreront l'enfermement dans une tranche chronologique d'âge de ce que nous appelons *Enfance* et dont la borne de *fin* reste fluctuante. En France, sous l'ancien régime, l'enseignement est pris en charge par les congrégations religieuses. Les méthodes d'enseignement s'inscrivent dans la logique des préceptes monastiques. L'action pédagogique vise essentiellement à inculquer aux enfants une morale en relation avec les valeurs religieuses et des connaissances qui ne remettent pas en question les dogmes. Les enfants pour devenir élèves devaient se conformer aux préceptes de l'Église pour laquelle l'éducation relève d'une mission et d'une œuvre d'autorité. Pour le pouvoir religieux, l'indépendance d'esprit, bonne pour l'homme est néfaste pour la jeunesse, en conséquence de quoi, il faut que l'enseignement inculque des *convictions*. Les méthodes d'enseignement actuelles ont conservé, nous le verrons, un certain nombre des principes issus de cette époque lointaine, dans l'organisation de la réception du savoir. Il faut également noter qu'à son origine, l'école ne prend pas en charge la totalité des enfants. Si les notables font généralement appel à des précepteurs qui viennent à domicile, pour le peuple, l'école n'est qu'une des possibilités possibles pour apprendre : l'apprentissage peut également se faire nous le verrons dans d'autres cadres de socialisation. (Apprentissage chez un Maître, Travail aux champs et à la maison dans la famille ...). Elle est organisée autour de la division de la société selon les catégories sociales : pour le peuple, les rudiments tels que lecture et écriture suffisent pourvu qu'ils soient imprégnés de moralité et d'obéissance. Cependant, au XIXe Siècle va s'opérer un glissement : celui d'un enseignement limité et qui ne prend pas en charge l'ensemble des enfants, à celui d'un enseignement qui se veut davantage démocratique et ouvert à un plus grand nombre.



Il évolue dans ses références d'une perte du monopole des valeurs religieuses à celui des enseignements des philosophes des Lumières. Mouvement qui va s'accélérer après la Révolution Française et qui va vouloir concurrencer celui de l'Église. Enfin, cette préoccupation d'éducation du peuple se fait également dans le souci paternaliste qui a accompagné la révolution industrielle (1848-1850). Le pays a besoin de main d'œuvre de plus en plus qualifiée. L'organisation pédagogique se doit de donner un cadre à l'intérieur duquel se déroulera la scolarité des élèves, elle concerne le contenu de l'enseignement et la durée de leur scolarité.

C'est ainsi qu'apparaît la nécessité d'une organisation qui se veut rationnelle de l'enseignement et que la pédagogie devient indispensable à l'école. Les lois de Jules Ferry de 1881-82 proclamant l'obligation, la gratuité et la laïcité sont la volonté de mettre en place une éducation de masse avec un objectif nationaliste et patriotique : il s'agit de former des individus susceptibles de faire de la France un pays fort, formant des individus instruits capables d'être efficaces dans les activités de production. Mais, en même temps il s'agira de développer chez l'enfant un attachement et l'intégration des valeurs à une République qui se met difficilement en place (dans l'Assemblée nationale qui adopte ce régime en 1871, ce sont les royalistes, divisés entre orléanistes et légitimistes qui sont pourtant majoritaires).

Il y a dans cet objectif, celui de cultiver un sentiment patriotique jugé nécessaire et qui aurait fait défaut lors de la guerre contre les Prussiens en 1870. Cette volonté est contestée par les tenants d'une vision qui refuse à l'État le droit qu'il veut se donner, pour au final former et contrôler les consciences dans ce qui est le statut de citoyen. Point où convergent autant les courants religieux que ceux qui s'inscrivent dans la perspective d'une Société socialiste : pour reprendre la formule prêtée à Karl Marx, *ce n'est pas à l'État d'enseigner au peuple mais au peuple d'enseigner à l'État*. Ces lois ont cependant le mérite d'avoir ouvert l'instruction primaire au plus grand nombre. Nous développerons à partir de ce constat deux parties : la première, celle des méthodes d'enseignement et le sens qui leur est donné, la seconde des débats autour des courants pédagogiques car c'est bien la construction et la référence à des normes qui en sont les enjeux.

## ***6.2 Les institutions d'enseignement***

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, les congrégations se sont données pour but d'instruire les enfants dans le but de perpétuer les préceptes catholiques d'autant que, comme l'ont étudié de nombreux historiens, et comme nous l'avons mentionné dans un article, *Une Cathédrale Bleu, Blanc, Rouge ?*, (Saint Jean, 2019, p. 64-67) la France connaît une baisse des pratiques religieuses,

qui n'est pourtant pas une déchristianisation massive, mais qui entraîne une certaine baisse des vocations et d'engagements dans les ordres en lien avec « *une mutation sociale de leur recrutement qui, à la fin du siècle, fait la part belle aux fils de ruraux et de paysans* ». (Chartier, 147, 200). Avec toutefois ce qui peut apparaître comme un paradoxe, comme cela a été étudié par Michel Riou, pour l'Ardèche, le clergé séculier « reçoit une meilleure instruction religieuse et sur les 1840 prêtres présents dans le diocèse, 262 avaient des titres universitaires » (pp. 180-181 2008). Une action éducative qui souhaite élever le niveau académique et qui vise à faire barrage aux idées nouvelles. Puisque, comme le développe encore Roger Chartier en faisant référence à Tocqueville, « "l'irréligion" était devenue une passion générale et dominante chez les Français du XVIIIe siècle ». Mais, ajoute-t-il : « Pourtant, la Révolution "a opéré [...] de la même manière que les révolutions religieuses" définissant "une sorte de religion nouvelle" que nourrissait la croyance inédite en "la puissance de l'homme" », (Chartier, 200, p.135). Dès lors des écoles se développent. Elles relèvent en conséquence le niveau d'instruction des populations. Situées dans les villes moyennes pouvant scolariser jusqu'à 1/4 des enfants. L'objectif était à travers l'enseignement de maîtriser l'évolution morale et intellectuelle des enfants. Les méthodes mises en œuvre ont pour but de discipliner les enfants. L'emploi de la violence physique était la norme et y était courant. L'ordre de la classe est d'abord une maîtrise des rythmes de la temporalité. L'emploi du temps au XVII<sup>e</sup> Siècle est issu des règles monastiques médiévales. L'obsession de l'époque est le remplissage du temps. La vacuité, l'oisiveté doivent être bannies car elles sont source de désordre. Il s'agit d'occuper les enfants à tout moment afin de déloger tout vide par où pourrait s'insinuer le divertissement. De l'entrée à la sortie de l'école, rien n'est laissé au hasard : Prières, leçons, exercices se succèdent sans relâche de telle sorte qu'aucun enfant ne puisse à aucun moment distraire son attention. Chaque moment de la journée et de la nuit est défini par un type d'occupation. D'autant que, comme l'a présenté Capul (1983-1984) rejoignant le point de vue de Snyders (1965), qui empruntait lui-même l'essentiel de ses thèses à Durkheim, l'éducation vise alors à isoler l'enfant derrière une double clôture, celle qui le sépare du monde et celle qui le dépouille de sa nature originelle. C'est en conséquence le modèle d'internat et de la discipline militaire qui prévaut pour soustraire l'enfant aux influences extérieures dont celle de sa famille. En matière de pédagogie chaque élément d'enseignement se décompose lui-même en segment, de telle façon que les séries ainsi constituées s'enchaînent sans hiatus. Il s'agit d'une véritable machinerie avec trois éléments qui se combinent : le temps, l'espace, les enfants eux-mêmes. Nous retrouvons là, ce que développe Nathalie Mangeard-Bloch dans sa thèse que nous avons déjà mentionnée où elle

reprend ce qu'écrit Gasparini (1993), « toutes les caractéristiques d'un contemporain, (dimension collective, séparation du reste de la Société avec mise à l'écart dans un espace temps spécifique, références communes de croyances sociales qui relèvent de l'éducatif et du psychologique) un "moment clé" qui indiquent à l'enfant le changement de statut et les attendus de comportement liés à ce changement de statut ». (Mangeard-Bloch, 2017, p.147). Ces rituels ont pour origine celui d'une éducation de la maîtrise des corps qui y est essentielle et des normes très précises et contraignantes y sont édictées. À chaque occupation correspondait une posture du corps. Pendant les leçons, les enfants doivent toujours être assis, avoir le corps droit et les pieds à terre et bien rangés : Les *lisants* (tels qu'ils étaient dénommés) pour leur lecture de l'alphabet où la prononciation des syllabes se doit d'être nette, doivent avoir les bras croisés et pour cette lecture le livre doit être tenu entre les deux mains, sans le mettre ni sur leurs genoux, ni sur la table, ils doivent avoir le visage devant eux, un peu tourné du côté des maîtres, il prendra cependant garde qu'ils ne tournent pas si fort la tête, qu'ils puissent causer avec leurs compagnons et qu'ils ne l'aient pas tourné tantôt d'un côté comme de l'autre, », (Hengemülle, 2012, p115). La pédagogie était une orthopédie qui inculquait outre apprentissages et savoirs spécifiques, dont la lecture, une discipline : celle de tenir son corps droit et immobile. « Dans les déplacements, il faut se mettre en rang : l'élève doit s'ordonner comme pour la marche d'une troupe : la sortie est coordonnée ; chaque élève coordonne son mouvement avec celui qui le précède. Il s'agit d'un défilé : "il convient de suivre une méthode pour ranger les enfants, en assignant une place à chacun, selon sa taille, son adresse, sa modestie ". En entrant dans la classe, silence rigoureux : " ils garderont tous un silence si exact qu'on n'entende pas le moindre bruit même des pieds ; en sorte qu'on ne puisse pas distinguer ceux qui entrent, ni remarquer que les autres étudient, (Hengemülle, 2012, p115). Dans la même logique, le maître faisait le choix d'interroger les élèves non plus à la *queue leu, leu*, mais en désignant tel ou tel élève à volonté. L'attention des enfants était donc éveillée doublement, et par la place qu'il occupe à l'intérieur de l'organisation spatiale de la classe et par les interruptions qui expriment l'intervention magistrale du Maître et qui doivent être immédiatement décodées.

L'ordre dans les écoles s'établissait sur un fond de silence religieux : celui de l'apprentissage de codes tout un code de signes à la fois visuels et auditifs ayant été élaboré et mis en rapport avec les exercices et les actions.

Les écoles du XVIIIe siècle ont créé un nouveau système, chaque signe devant être interprété différemment selon le moment où il se place : ainsi *le signal* est un instrument de fer avec lequel le maître fait les signes. Exemple pour la lecture : un coup avec le signal, l'enfant doit

cesser de lire ; deux coups, il doit se reprendre parce qu'il a mal lu ; trois coups, la lecture doit être recommencée. À tout moment la vue et l'ouïe de chaque élève sont sollicitées, puisque chacun risque, selon l'ordre de la seule volonté du Maître, d'être interrogé sans pouvoir l'anticiper. À travers cette découpe, ponctuée de liaisons et de ruptures, de silence et de paroles, une grille du temps se définit, où chaque unité a une valeur : ce qui est important c'est leur combinaison. Ce modèle d'enseignement a laissé des traces, même à l'époque actuelle en matière de méthodes et de relations Maîtres/Élèves. Par exemple, nous appliquons encore certaines des consignes disciplinaires, comme celle de lever le doigt pour demander la parole qui sont des héritages de cette période.

### ***6.3 : Les formes et les normes d'enseignements***

Trois formes se concurrencent entre 1780 et 1830 :

- L'enseignement individuel qui est pratiqué dans " les petites écoles " de l'Ancien Régime.

À tour de rôle, les élèves viennent recevoir l'enseignement auprès du maître. Pendant ce temps, les autres sont censés étudier seuls sur leur banc. Cette forme d'enseignement représente une énorme perte de temps et elle est de faible "rentabilité" scolaire.

- L'enseignement mutuel : Il a pour objectif un plus grand rendement. Le système est mis au point en Grande Bretagne. Le maître n'enseigne pas mais dirige la classe.

- Il instruit chaque jour ceux qui enseignent c'est-à-dire des élèves plus avancés et "sages" appelés moniteurs. À son tour, le moniteur dispense son cours à un groupe d'élèves de même niveau. Dans ce cas, le maître peut présider à l'instruction de 500 à 1000 élèves.

Dans les faits, c'est un système très rigide, militaire, ne laissant aucune liberté à l'enfant, et destiné à leur apprendre à obéir. Le seul avantage de ce système est économique.

Mais, il a un inconvénient majeur : l'incompétence des moniteurs qui n'en savent pas plus que ce que leur dit le maître.

- L'enseignement mutuel se développe en France entre 1815 et 1830 mais décline dès la Monarchie de Juillet face au développement de l'enseignement simultané.

- L'enseignement simultané. : Les premiers à la pratiquer sont comme nous l'avons développé, les Frères des Ecoles chrétiennes.

Le maître est face à des élèves ayant un niveau moyen supposé identique. Sa méthode emprunte donc au mode d'enseignement mutuel et au mode d'enseignement individuel. Ceci suppose de multiplier les sections dans chaque cours. La mise en œuvre de cette méthode rencontre des difficultés matérielles. Et celle de sections de même niveau va créer les *redoublements* contrairement aux autres systèmes où l'enfant évoluera à son rythme tout au

long de sa scolarité. Dans les modalités d'apprentissages, des pratiques que nous pouvons juger aujourd'hui comme violentes et qui seraient considérées comme *maltraitances* sont la règle. Telle, celle du *minotage* avec une forme de cruauté qui était jugée comme une norme à cette époque et qui alternait avec des formes de récompenses pour le moins ambigus comme celles d'embrasser l'enfant. Le fouet et le baiser sont les deux faces d'une éducation qui met ensemble minotage et châtiment. Le corps de l'élève est un corps que le maître peut cajoler ou meurtrir. Comme le développent dans leur ouvrage Chartier, Compère, Julia, *L'Éducation en France du XVIIe au XVIIIe siècle* Annales 1977, en faisant référence aux écrits d'Erasmus de Rotterdam, qui dès le XVI<sup>e</sup> siècle avait condamné sévèrement ces pratiques. Il dressait un véritable réquisitoire contre ces pratiques pédagogiques : « on ne dirait pas que c'est une école, mais une salle de torture : on n'y entend que crépitement de fêrules, sifflements de verges, cris et sanglots, menaces épouvantables », (Chartier, Compère, & Julia, 112, 1977)

La relation maître-élève y est toujours pensée au singulier, comme si l'on ne pouvait apprendre ou faire apprendre que dans la proximité physique d'un tête à tête ; le temps et l'espace scolaire n'y sont point régis par un ensemble de règles imposées par le maître et intériorisées par les enfants. La subjectivité du Maître à se référer à des normes souvent variables parce que produit de son humeur et de ses sentiments envers l'élève rend indécises les limites de l'interdit, ce qui donne à la punition un caractère brusque, violent, inattendu. Selon le cas, le rapport entre l'élève et le maître pourra donc être sur le registre de la familiarité et de l'affection ou bien de la domination cruelle : ce sont les deux faces d'une même réalité pédagogique.

La classe n'existe pas comme unité. Le maître a face à l'enfant la position d'un despote bienveillant ou tyrannique. On peut trouver dans ces dispositions les traces d'une pédagogie de la violence. Cependant, les réformateurs scolaires du XVIIIe siècle, dont Jean Baptiste de La Salle (voir supra Hengemüle), pourfendront de tels usages considérés comme des débauches : c'est la naissance d'un nouveau monde pédagogique.

#### ***6.4 Les débuts de l'organisation pédagogique***

La révolution industrielle rend nécessaire une organisation rationnelle de la production. La mise en place d'une organisation que l'on veut efficiente fait apparaître dans le domaine de l'enseignement, un besoin de structuration scolaire en fonction de modèles empruntés à l'organisation du travail. Il s'agit ici d'une influence de l'économie sur la pédagogie.

L'organisation pédagogique au XIXe siècle s'établit autour de 3 axes :

- 1°- Établir un classement uniforme des élèves en fonction de leur âge et de leur niveau de connaissance
- 2°- Déterminer le maximum de connaissances auxquelles doivent accéder les élèves. Le classement aboutit à des divisions et à déterminer le volume global entre les divers cours.
- 3°- Prévoir le temps consacré chaque jour à chaque matière : l'emploi du temps fixe désormais la répartition journalière des leçons et exercices.

Le journal de classe des maîtres apparaît : il permet de suivre la progression fixée en début d'année. Pendant la première moitié du XIXe le fonctionnement pédagogique est très divers. Les écoles qui possèdent leur propre règlement font office d'exception. Des organisations pédagogiques en primaire ont fait leurs preuves comme celui les écoles des frères dont nous avons parlé. L'organisation de l'enseignement va en être une duplication d'autant qu'elle est en symbiose avec celle du modèle militaire existant dans les lycées et les collèges à la fin du XIXe siècle puis au début du XXe siècle. Entre 1830 et 1880, le mode simultané va triompher dans l'ensemble des établissements primaire, c'est donc celui des Frères des écoles chrétiennes qui est repris dans le cadre de l'école républicaine après la généralisation de l'enseignement suite aux lois de Jules Ferry. Son modèle pédagogique préconise l'enseignement simultané. Sa méthode consistait à séparer les élèves *commençants*, *moyens* et *avancés*. Chacun de ces groupes suit un même ordre d'étude. Les statuts prévoient dans le moindre détail chacun des moments de l'élève ainsi que le comportement de chaque maître, avec un système sévère de surveillance.

### ***6.5 Les courants pédagogiques***

Cependant en lien avec des paradigmes en relation avec le projet d'une société qui serait débarrassée des relations de pouvoirs et de dominations verticaux, des propositions vont s'opposer à ce qui va être considéré comme relevant d'une pédagogie classique (élève passif) à des modalités pédagogiques qui préconisent des modalités fondées sur une meilleure connaissance de l'élève et qui soulignent l'importance de la relation éducative.

Les pédagogies du XXe siècle ont regroupé ces principes dans l'École nouvelle et ceux-ci seront mis en pratique les méthodes actives. Les courants actuels basés sur le développement des recherches en psychologie en sont issus.

### 6.5.1 Les méthodes traditionnelles

Les méthodes dites traditionnelles ont pour but de faire acquérir des connaissances entièrement définies à l'avance en fonction d'un programme précis. L'enseignement doit être clair, logique, et progresser du plus simple au plus complexe, de l'analyse à la synthèse.

La méthode est tantôt *expositive*, lorsque l'enseignant fait un cours magistral, tantôt interrogative lorsqu'il pose des questions aux élèves. L'apprentissage repose sur la mémorisation. Elles sont fondées sur l'idée qu'il faut faire passer le savoir de celui qui sait à celui qui ignore. L'élève est passif pendant la phase d'entraînement. C'est ce qu'on appelle la pédagogie frontale dans laquelle l'enseignant est face à l'élève et dispense un cours magistral. Ces méthodes consistent également à guider de l'extérieur l'activité intellectuelle de l'enfant c'est-à-dire que les contenus s'ils sont formulés par l'élève mais sont, de fait, suggérés par les questions que pose l'enseignant. Ces modalités se retrouvent aussi dans la méthode de Skinner (1904-1990), qui s'appuie sur la psychologie behavioriste (stimulus-réponse).

### 6.5.2 Les méthodes actives

Les méthodes actives considèrent au contraire l'initiative créatrice de l'apprenant comme la condition essentielle de l'apprentissage : c'est en faisant des découvertes à travers une activité concrète et motivante que l'enfant va se poser des questions et réussir à y répondre. Les méthodes d'éducation active ont pour spécificité de faire de l'activité de l'enfant le moteur du processus éducatif. Elles se sont développées depuis le début du XXe siècle, à l'initiative des différents courants pédagogiques de l'Éducation nouvelle, en Europe et aux États-Unis.

Parmi leurs principaux promoteurs, Freinet (1932) et Cousinet (1945) en France, Decroly dès 1900 en Belgique, et Montessori (1907) en Italie. Ces méthodes actives se sont nourries des apports de psychologues tels que Piaget et Wallon (voir supra). Elles s'opposent aux méthodes d'enseignement traditionnelles, centrées sur le savoir du maître, et à une école qualifiée de *digestive* car l'enfant se contente d'y absorber passivement ce qu'on lui inculque. Dans la méthode active, au contraire, l'initiative créatrice de l'enfant apparaît indispensable pour qu'il puisse s'approprier les connaissances en participant à leur élaboration. L'enfant apprend en agissant, en vivant des situations motivantes (enquêtes, classes - promenades, journal...) qui stimulent sa curiosité et l'incitent à résoudre lui-même les problèmes. Le principe de base est de considérer que c'est l'école qui doit s'adapter à l'enfant, en tenant compte de son développement affectif aussi bien qu'intellectuel, de ses centres d'intérêt et en favorisant sa socialisation par une vie de groupe. Ces méthodes sont donc fondées sur les besoins et les initiatives des élèves. **Elles ne limitent pas l'enseignement à une transmission et à des**

**apprentissages** mais met en œuvre des instruments pédagogiques qui s'appuient sur les intérêts et les motivations de l'enfant. L'appropriation des savoirs (concepts) et des savoirs faire (compétences) s'effectue au sein des pratiques sociales qui règlent les échanges avec autrui. Ainsi le cours magistral propre aux méthodes traditionnelles va laisser la place au travail de groupe ou au travail individualisé à partir de livres de fichiers, de vidéo mis à la disposition des élèves.

À l'heure actuelle, la recherche pédagogique accorde moins d'importance qu'autrefois aux méthodes d'enseignement, pour s'orienter davantage vers l'analyse du système didactique, c'est-à-dire de la triangulation des relations entre l'élève, le maître et le savoir. La prise en compte des différences entre élèves conduit à mettre l'accent sur la spécificité des démarches individuelles d'apprentissage.

Il s'agit également de rechercher un aménagement des situations pédagogiques adapté à la diversité des besoins (cf. pédagogie différenciée).

### *6.5.3 L'École nouvelle*

Elle va regrouper l'ensemble des pédagogues novateurs qui ont expérimenté ces méthodes actives et Dewey (1859-1952) philosophe et pédagogue américain, est considéré comme le fondateur de la pédagogie du projet. Celle-ci est fondée sur la capacité des individus à se projeter dans l'avenir et dans leur environnement. L'activité de l'élève est alors de travailler son projet, le rechercher, l'élaborer, le tester pour acquérir les compétences qu'il requiert. L'Enseignant est dans ce cadre, le médiateur qui doit favoriser cette projection. Dans l'école de Dewey, les enseignements se font à partir des besoins des enfants et les activités manuelles sont le support des activités intellectuelles.

Dans ce domaine le Plan Dalton est l'une de cette première expérience de pédagogie différenciée créée en 1898 par Parhurst. Il doit son nom à la ville de Dalton Massachusetts où elle fut tout d'abord expérimentée en 1917 : les élèves peuvent travailler à leur rythme, en autonomie et répartissent leurs tâches comme ils l'entendent, à partir de contrats passés dans chaque discipline. L'enseignant vient en aide et contrôle le travail qui est individualisé. D'un autre côté, Montessori (1870-1952) est la grande inspiratrice de l'école maternelle française. Dans son école de Rome elle met au point un matériel éducatif (cubes, cylindres, lettres découpées) qui utilisé librement permet d'accéder à des compétences intellectuelles.

Decroly (1871-1952) quant à lui, met en avant des grands thèmes qui sont l'importance de la vie en plein air, l'organisation de l'enseignement en grands centres d'intérêt. Il est le précurseur de la méthode globale de lecture (reconnaissance globale des mots). Ces approches



pédagogiques se veulent en lien avec des références s'appuyant sur des connaissances du développement et de la psychologie de l'enfant. Toutefois en France, Célestin Freinet (1896-1966) est considéré comme le véritable fondateur des méthodes actives pour les enfants des milieux populaires et des classes rurales où il enseigne. Son approche psychologique s'appuie sur le dynamisme naturel de l'enfant *l'élan vital* et le *tâtonnement expérimental* qui permettent à l'enfant de se développer. L'erreur est réhabilitée comme moyen d'accès à la connaissance. D'une certaine manière, c'est l'idée sur laquelle était fondée l'enseignement mutuel qu'il reprend pour faire de la classe une collectivité vivant en coopérative. Les travaux de groupes encouragent chaque enfant à collaborer pour être un élément du groupe qui participe à la réussite de tous. Il n'y a pas de hiérarchie entre les élèves mais un partage des tâches en fonction des centres d'intérêt et des capacités de chacun. Aujourd'hui, il existe de nombreuses méthodes pédagogiques issues de ces courants : ces nouvelles méthodes reflètent les représentations et les conceptions de l'éducation et de l'apprentissage. Elles ont mis en évidence l'utilité d'une coopération entre élèves. Bruner et Vygotski (voir supra 3.3.2) soulignent le rôle fondamental des interactions dans la construction du sens et le développement des capacités intellectuelles. Ils ont la conviction qu'une structure d'apprentissage coopérative permet de meilleures performances scolaires qu'une structure fondée sur la compétition. La confrontation des points de vue et le travail collectif au service d'un but commun stimulent les capacités de raisonnement et conduisent à une meilleure organisation des apprentissages. C'est ainsi que dans certains établissements scolaires, il a été proposé à des élèves volontaires d'aider régulièrement des enfants plus jeunes en difficulté. La responsabilité qui est confiée à un élève-tuteur, lequel perçoit souvent mieux qu'un adulte le mode de raisonnement d'un autre enfant et lui donne des explications plus simples. Les élèves-tuteurs se sentent par ailleurs valorisés.

Le climat de confiance instauré entre les deux enfants avec le soutien des enseignants pouvant jouer un rôle important dans l'amélioration des résultats des plus jeunes.

#### *6.5.4 Les méthodes d'aujourd'hui*

##### *6.5.4-1 La pédagogie différenciée*

Elle consiste à prendre en compte dans la demande pédagogique, les spécificités des élèves. Elle transforme de ce fait la fonction et le statut de l'enseignant. L'hétérogénéité des élèves incite à leur proposer des stratégies d'apprentissage différentes.

La pédagogie différenciée alterne :

- les démarches didactiques (ensemble de méthodes et techniques propres à l'enseignement d'une discipline (ex pour la lecture : la méthode globale),
- les formes de travail (groupe ou individuel),
- les supports utilisés respectent la singularité de chacun, ce qui permet une forme d'individualisation des parcours des élèves.

L'enseignant ne dispense plus le savoir mais organise des situations d'apprentissage variées. Une diversité d'outils est mise à la disposition des élèves (textes, informatique, objets à manipuler), une diversité de démarches (travail de groupe, individuel, recherches en centres de documentation) ou une possibilité de choix dans les objectifs à atteindre. Ainsi, la différenciation pédagogique pourra se faire en se centrant sur les processus d'apprentissage. Une fois les objectifs fixés, le choix est laissé aux élèves sur la façon de les atteindre (en mathématiques par ex, certains choisissent l'algèbre, d'autres l'arithmétique pour résoudre un problème). Ce type de pratique conduit à faire de la différenciation pédagogique en se centrant sur les contenus.

En définitive, différencier ce n'est pas répéter d'une autre manière mais c'est varier le plus possible les activités d'apprentissages pour que chaque enfant puisse rencontrer à un moment des situations dans lesquelles il puisse réussir. Lorsque ce moment arrive, l'élève prend conscience de sa valeur et trouve l'assurance qui lui permettra d'affronter des tâches plus difficiles.

#### *6.5.4.2 L'éducation cognitive (ou éducabilité cognitive)*

Elle a pour objectif d'apprendre à apprendre. Le postulat est qu'il est possible de développer au moyen de méthodes appropriées, des stratégies mentales permettant la réussite des apprentissages et l'adaptation à des situations nouvelles. Ce courant s'est développé en formation d'adultes, mais le fait de rechercher des solutions aux problèmes des élèves en difficulté a conduit à en adopter les outils en contexte scolaire.

Le but est de rechercher la possibilité d'accéder directement à des opérations mentales transversales (qui sont utiles pour plusieurs domaines) et cela grâce aux ateliers de raisonnement logique. Partant du principe que les conduites intelligentes peuvent s'apprendre, l'éducation cognitive regroupe toutes les méthodes qui visent au développement du potentiel de l'intellect grâce à des exercices de logique. Ces méthodes ont pour but de doter le sujet de démarches cognitives performantes. Le sujet doit donc acquérir des stratégies de résolution de problèmes. La médiation de l'éducateur a une importance déterminante.

Les méthodes d'éducation cognitive valorisent les processus méta-cognitifs c'est-à-dire les procédures de contrôle et de régulation que le sujet met en œuvre sur son propre fonctionnement mental et la connaissance qu'il a de celui-ci.

Nous concluons cette partie avec un point de vue de Ariès :

« La famille et l'École ont ensemble retiré l'enfant de la Société des adultes. L'École a enfermé une enfance autrefois libre dans un régime de plus en plus strict, qui aboutit aux XVIIIe et XIXe siècles à la claustration totale de l'Internat. La sollicitude de la famille, des moralistes et des administrateurs a privé l'enfant de la liberté dont il jouissait parmi les adultes. Elle lui a infligé le fouet, la prison, les corrections réservées aux condamnés des plus basses conditions. Mais cette rigueur traduisait un autre sentiment que l'ancienne indifférence : un amour obsédant qui devait dominer la Société à partir du XVIIIe siècle ... au moment où la famille achevait de se réorganiser autour de l'enfant et dressait entre elle et la Société le mur de la vie privée ... » (Ariès, 1973, p. 314). Privée de quoi ? Pourrait-on ajouter en jouant avec le mot ?

C'est selon nous, autant pour protéger l'enfant que pour se protéger du monde ludique de l'enfance que des *lieux spéciaux* ont été créés pour lui : ce n'est pas un simple souci humaniste, des *bonnes âmes* et celui des luttes sociales contre l'exploitation capitaliste qui ont retiré l'enfant des lieux de production : mais un choix plus ou moins délibéré ...

Celui d'en faire des producteurs plus efficaces, et dans un même temps d'enfermer aussi l'adulte dans un monde de labeur et un mode de production où les tendances attribuées *naturellement* à l'enfance doivent en être bannies : le jeu, le rire ... et l'innocence, par exemple. Car, ce même type de phénomène n'a pas existé dans des Sociétés dont il est dit qu'elles sont restées traditionnelles ou que l'on qualifie de sous-développées.

Mais ce changement et cette création de statut sont-ils vraiment une évolution ?

### **6.6 Représentations et normes de l'image de l'enfant**

La notion d'enfance, et celle de la nature des sentiments qu'on lui porte, comme celle des lieux qui en consacrent le statut, ne sont pas simplement des conséquences d'un état biologique donné, mais aussi le produit d'une évolution et/ou d'une organisation sociale qui va en fixer les normes. Parmi les effets de ce processus nous nous attarderons maintenant sur un aspect de ce phénomène : celui des Représentations Sociales de l'Enfance. L'ouvrage d'Ariès déjà mentionné, traite longuement de ce thème de l'image de l'enfant ; il fallut attendre la fin du XIIe Siècle pour que l'enfant apparaisse dans l'iconographie ; les tableaux du Moyen Age présentent, certes des enfants ; mais, ceux-ci sont des adultes en miniature : c'est dire que le petit *d'Homme* est avant tout considéré comme un *Petit Homme*.

Nous avons situé l'Établissement de cette notion d'enfance dans la Société Occidentale au XIXe Siècle : c'est donc dans la littérature de cette époque que nous donnerons en référence pour illustrer deux types de Représentation qui ont prévalu à cette époque : l'enfance victime/l'enfance coupable.

Du roman *Les Misérables* de Victor Hugo (1838) à celui de Charles Dickens *Oliver Twist* (1837), la littérature va à son niveau participer à la représentation qui va se construire dans les Sociétés Occidentales Industrialisées autour de l'enfant. Cette stigmatisation en victime ou coupable va bien entendu s'établir à partir des deux institutions qui seront le cadre légitimé de référence de l'enfant : la famille en premier lieu, et l'École. Tantôt victime de la cruauté d'une famille ou d'adultes qui profitent de sa faiblesse, l'enfant est désormais le symbole reconnu d'une innocence que les adultes auraient perdue ; et dès qu'un enfant sortait de ce cadre imaginaire autant que fictif, il devenait coupable d'avoir dérogé à ce statut privilégié dans lequel on l'enferme pour son bien. C'est par nature un être bon ; on reprend là de manière partielle et en partie les théories de Rousseau. Il faut noter qu'à la même époque on compare (et cela perdure) les peuples sauvages appelé aujourd'hui *premiers* à de *grands enfants*.

Toute l'ambiguïté de ce statut traduit un double sentiment sur des options éducatives vis-à-vis des enfants : sont-ils cette cire vierge que l'on se doit de préserver comme telle ou au contraire doit on y graver les traits de l'homme ? Il faut avoir ces éléments en tête pour comprendre à quel point la découverte par Freud d'une sexualité infantile a non seulement bouleversé la bonne conscience morale, mais aussi l'image parachevée d'une enfance dont on voulait à toute force faire *un monde autre* pour reprendre le titre de l'ouvrage que Chombart de Lauwe (1971) consacre à ce sujet.

De ce fait, cet enfant souvent confondu et identique aux anges des iconographies religieuses pouvait être coupable de perversion que le monde des adultes réproouve ou ne tolère que cachée ? Ainsi a pris corps cette idée de préserver l'enfant de lui-même, mieux vaut en faire une victime avant que de le reconnaître comme coupable. Or cette occultation ou ce rejet de la culpabilité sera transféré chez les adultes : les parents seront coupables : coupables de manque d'amour : peu importe que la précarité matérielle soit la cause de ce désintérêt ; le modèle de famille qui va prévaloir est celui de la famille bourgeoise où le respect de l'autorité du père et l'amour se confondent (il faut d'ailleurs noter que vis-à-vis de l'homme la situation de la femme est peu différente de celle de l'enfant...).

Et à défaut d'en faire un *ange* il s'agira d'en faire un être *conforme* et qu'on forme) à cet ordre familial officiel et c'est une représentation normative qui va prévaloir. Il n'est pas sûr que le bon petit écolier soit le seul produit d'une éducation dite laïque, mais plutôt et aussi le produit

d'un héritage culturel religieux qui consacre en même temps que la reconnaissance d'un état biologique et social, une classe d'âge ayant fonction de culpabiliser une autre classe sociale qui s'identifiera ainsi dans un statut de domination pour accepter la situation d'exploitation à laquelle elle est soumise. Une représentation sociale a aussi une fonction idéologique et cette dernière affirmation demanderait à être approfondie ; il n'en reste pas moins vrai que d'un statut de victime, le XXe Siècle aurait-il transformé ce statut en celui *d'enfant-roi*, un emprunt ou un retour à des modèles ayant existé ou connus.

Il faut pourtant en souligner l'ambivalence une fois encore : *roi* dans son statut passif de consommateur et de moins en moins acteur d'une vie sociale qui se dilue au point de légitimer ce qui fonde la base psychologique d'un petit d'homme : son égocentrisme.

Notre dernière partie, récollection et présentation du point de vue de différents auteurs, introduit aussi une vision personnelle de la problématique qui concerne ce terme d'Enfance. Plutôt qu'une synthèse, nous terminerons sur un questionnement que nous (nous) faisons.

À contre-courant d'une mode actuelle qui consiste à motiver ses actes *Au nom du droit* comme on le faisait hier au nom de Dieu ou d'une idéologie. Nous interrogeons cette notion pour les droits de l'enfant ou du moins reconnus et légitimés comme tels par les adultes ne seraient-ils pas un moyen d'enfermer l'enfant dans un statut légal particulier ? Il ne s'agit pas de nier à l'enfant des droits et des devoirs mais en quoi pourquoi et comment doivent-ils être spécifiques à ceux de tous les autres Êtres humains ? Ces concessions ou Droits spécifiques, que l'on dit lui accorder, ne sont-ils pas prétextes à masquer un refus véritable de le reconnaître comme individu à part entière et d'en faire au final un être entièrement à part ?

N'est-ce pas aussi une manière d'imposer un modèle culturel avec des normes estimées supérieures à celles d'autres formes de cultures et de développement que l'on cherche à détruire et à nier ? Jankelevitch (1981) pensait que la multiplication des droits catégoriels, c'est la juxtaposition des égoïsmes individuels. Le débat est ouvert : car c'est bien à ces questions que nous sommes confrontés lorsque nous avons à prendre en charge et à éduquer des populations dont les normes et les valeurs sociales sont différentes et n'ont rien à voir avec les nôtres.

Alors jungle ou forêt vierge, le monde de l'enfance est un monde où il est difficile de trouver les normes et la fin : l'action éducative devrait conduire à ne pas se comporter comme les colonisateurs dominants ou de penser comme a pu le dire Jules Ferry, qu'elle est « le devoir de civiliser les races inférieures » (discours à l'Assemblée nationale du 28 juillet 1885). Nous rejoignons là encore Delalande (2013) quand elle écrit : « qu'aucune société n'est jamais un univers culturel fermé et autonome » (Delalande, 2013, p. 141). Et l'éclairage de Devereux

qui a pu constater « du fait de l'instabilité des mariages, les enfants Mohaves apprenaient très vite à aimer et à faire confiance à tout le monde, et ne développaient donc pas d'attachements émotionnels intenses et exclusifs à l'égard de quiconque » (Devereux 1996, p.30). Une assertion qui illustre que l'universalité, quel que soit le domaine, doit être interrogée.

### **6.7 Questionnement et problématisation**

**À partir de l'ensemble de ces approches et éclairages, nous nous sommes posés les interrogations suivantes :** Comment et à partir de quels phénomènes un enfant va pouvoir se socialiser et construire une identité dans le cadre familial puis quand il devient élève dans le cadre scolaire ? Au sein de quelles situations, vont se construire les interactions qui contribuent à la mise en place d'un système de relations qui tend à faire prévaloir telle ou telle autre norme ? En quoi les formes d'autorité, de socialisation et de domination selon cadres et contexte de vie peuvent-elles participer à la construction d'une identité personnelle ?

Le passage d'un cadre familial à celui de l'école, qui induit de devoir conjuguer une identité d'enfant à celle d'élève est-elle une épreuve permanente ? Cette situation conduit-elle à imposer à chaque moment à l'enfant des choix et des adaptations aux différentes règles liées à ces différents statuts ? Confronte-t-elle à devoir se construire en référence à des normes qui peuvent s'avérer selon les contextes comme *excluanes* ou *incluanes* pour s'ouvrir à la construction d'identités *inclusives* et *incluanes* même si celles-ci sont différentes. Cela nécessite-t-il de savoir les conjuguer et de devoir en permanence s'adapter, tout en étant le même mais aussi de savoir être différents selon les contextes ?

Par exemple, être assis sur le canapé du domicile familial pour regarder la télévision ce n'est pas identique au fait d'être assis sur sa chaise devant son bureau en classe. La norme *incluante* en classe étant de se tenir assis et le dos droit sur sa chaise, mais être dans une position avachie est une norme déviante qui peut conduire à devenir *excluante*.

En conséquence, deux champs sont à prendre en compte pour analyser les pratiques et interactions sociales qui vont découler de ces intégrations de normes :

- Celui de la référence à des identités qui vont les définir à partir de critères communs.
- Celui d'une analyse du contenu de ces pratiques et interactions sociales par la théorisation de savoir constitués et/ou en constitution.

Comment ces normes peuvent-elle se rencontrer ?

Nous pensons pouvoir regrouper ces interrogations autour d'une question de départ :

Comment les différentes normes que nous côtoyons dans nos éprouvés quotidiens, sociétaux, relationnels et sociaux, se rencontrent-elles et s'élaborent-elles dès l'enfance ?

Selon l'âge de l'enfant, selon l'environnement familial, selon le type d'école quels effets produisent-elles ? Quels sont les éléments qui dans leur intégration et acquisition peuvent participer à une coéducation entre les familles et l'école ?

Cette co-éducation existe-t-elle ? Quel en est l'intérêt pour la socialisation de l'enfant ?

Dans les éléments de socialisation au sein du cadre familial lesquels peuvent favoriser l'apprentissage des normes scolaires ? À quelles conditions cette difficulté à concilier les exigences familiales et les impératifs scolaires peut-elle générer des obstacles à cet apprentissage ? Existe-t-il différentes formes d'alliances possibles entre le cadre familial et l'institution scolaire ? Sont-elles formalisées ? Pacte, contrat entre école et famille ?

Notre démarche vise à s'interroger sur le fait « Que le social puisse se saisir dans ces formes objectivées, cela va de soi, mais que l'on considère que ces dernières existent hors des multiples usages individuels est une erreur de sociologue inquiet de retomber dans des explications psychologiques.

Le risque d'une telle sociologie consiste à interpréter directement les formes sociales objectivées (sémiologie sociale) sans étudier les usages réels de ces formes (sociologie de la réception, de l'appropriation ou des usages socialement différenciés et donc de tomber dans des surinterprétations ». (Lahire, 2004, p. 74)

### ***6.8 Hypothèse***

Notre hypothèse de départ était que la construction de l'identité personnelle est le produit d'une confrontation à différents cadres normatifs spécifiques : la famille et l'institution scolaire. Dans celles-ci l'apprentissage et la confrontation à des normes particulières devraient permettre de conjuguer celles qui y prévalent. Ce repérage contribue à une capacité d'intégration de transfert des normes et à un processus de normativité dans la construction d'une identité dynamique et participe à l'affirmation d'une identité constructive et plurielle. La construction des identités personnelles des enfants résulte des actions de socialisation au sein de la famille et de l'école. Ces cadres institutionnels se voient reconnaître leur légitimité à partir de valeurs et de règles en référence à des normes spécifiques à ces différents contextes. Cette confrontation participera à la construction de l'identité dynamique de l'enfant.

Pour ce faire, ces cadres institutionnels évolutifs et contextuels doivent être reconnus comme légitimes par les enfants. Selon les situations ceux-ci peuvent les trouver en opposition ou en concordance. Cette confrontation dans l'un ou l'autre des cadres peut s'avérer transférable ou en opposition lorsqu'une norme intégrative peut devenir excluante selon la spécificité de la

situation. Les enfants dans leur processus de socialisation en intègrent, leur différence et leur complémentarité à partir de valeurs et de règles en référence aux normes de leurs différents cadres de vie et des caractères spécifiques à ces différents contextes. En conséquence, ils pourront les opposer ou les conjuguer selon les situations, et cette dynamique participera à favoriser leur processus de normativité.

**Nous avancerons comme hypothèse générale que la construction de l'identité personnelle de l'enfant est le produit d'une confrontation à différents cadres normatifs spécifiques : la famille et l'institution scolaire. Dans le cadre familial et dans le cadre scolaire, l'apprentissage et la confrontation à des normes particulières devraient permettre de conjuguer celles qui prévalent dans ces différents cadres. De ce fait, acquisition et apprentissage participent à l'affirmation d'une identité constructive et plurielle. Cette capacité d'intégration de transfert des normes que nous appelons processus de normativité contribue à la construction d'une identité dynamique.**

À partir de la définition que donne le dictionnaire usuel de l'adjectif dynamique qui considère les choses dans leur mouvement, leur devenir, et qui donne comme exemple *une morale dynamique*, nous essaierons de voir si les normes qui comme nous venons de le voir sont évolutives, sont en interaction avec un contexte social particulier.

Pour ce faire nous éclairerons notre approche à partir des définitions du Larousse qui définit cet adjectif qui vient du terme grec *dunamikos*, (puissant) et qui l'énonce ainsi :

1. *Qui manifeste de l'énergie et de l'efficacité ; actif, énergique : Un vendeur dynamique. Synonymes : actif-énergique-entreprenant.*
2. *Contraires : indolent-moi.*
3. *Qui considère les phénomènes dans leur évolution dans le temps : Une perspective dynamique de la langue.*
4. *Contraire : statique*
5. *Relatif à la force, au mouvement, à la dynamique*
6. *Se dit d'un art caractérisé par l'énergie et le mouvement*
7. *Se dit de l'aspect sous lequel on envisage les phénomènes psychiques comme résultant de la composition des forces pulsionnelles conflictuelles.*

Mais nous avons éclairé également notre approche par celle de Villemin (1949) qui développait l'idée que la personnalité dynamique « procède par modifications incessantes selon une finalité qui se développe. Imagination, joie, pensée dynamique. La psychologie et la sociologie du nouvel organicisme doivent faire appel (...) à un principe authentiquement créateur, à un inconscient dynamique et à une société ouverte » (Vuillemin, 1949, p. 79).



Bourdieu qui a été son élève écrivait à son propos : « Je voudrais dédier ce cours à Jules Vuillemin. Peu connu du grand public, il incarnait une grande idée de la philosophie, une idée de la philosophie peut-être un peu trop grande pour notre temps, trop grande en tout cas pour accéder au public qu'il aurait mérité. Si je parle de lui aujourd'hui, c'est parce qu'il a été pour moi un très grand modèle qui m'a permis de continuer à croire dans une philosophie rigoureuse, à un moment où j'avais toutes les raisons de douter, à commencer par celles que me fournissait l'enseignement de la philosophie tel qu'il était pratiqué », (Bourdieu, 2001, p.9).

Nous avons, pour ce faire, procédé à un recueil d'informations sur la situation et le vécu d'enfants au sein de leurs cadres familiaux et scolaires afin de vérifier comment cette construction de leurs identités personnelles pouvait résulter des modalités de socialisation dans ces différentes situations. Nous avons souhaité mener un travail d'approche sur les différents contextes sociaux et celui de confrontation que pouvait connaître les enfants au sein des différentes structures de socialisation : l'École et la famille. Nous avons tenté de repérer les points importants dans ce qui pourrait distinguer la structure familiale et l'institution scolaire. Nous avons pu au cours de notre pratique, faire le constat suivant : au sein de la famille, et c'est le point sur lequel convergent différentes approches, la dimension affective - l'amour et l'affection - seraient devenues des conditions de la vie commune. Dans l'autre, l'institution scolaire, cette dimension affective n'est pas *a priori* l'élément constitutif de la relation entre les acteurs, même si elle n'en est pas absente. La fonction d'apprentissage en est le fondement. Essayer de comprendre comment les enfants se construisent dans une discordance qu'ils éprouvent au quotidien et comment des fonctions qui apparaissent comme distinctes voire contradictoires entre les deux principaux milieux qui constituent leur environnement premier : la famille et l'école est une étude qui peut permettre une meilleure compréhension de ce qui est souvent simplement considéré comme difficulté d'apprentissage et ramené à un dysfonctionnement du système cognitive. Pourtant le développement cognitif s'avère fortement dépendant de la relation établie entre les acteurs lors de différentes situations sociales. La construction de l'identité personnelle est effectivement le produit d'une confrontation à différents cadres normatifs spécifiques, dont la famille et l'institution scolaire. Au sein de ceux-ci, l'apprentissage en référence à des normes particulières confronte l'enfant lorsqu'il devient élève à devoir conjuguer celles qui y prévalent. De ce fait, ce processus participe à l'affirmation d'une identité constructive et plurielle. Évolutives et contextuelles, les normes et règles peuvent se trouver en opposition ou en concordance et cette intégration dans l'un ou l'autre des cadres peut s'avérer transférable ou en opposition.

## **DEUXIEME PARTIE :**

### **CHOIX DES PUBLICS ET MÉTHODES DU RECUEIL DE DONNÉES**

#### **PRÉSENTATION**

Après avoir présenté notre hypothèse, nous aborderons dans cette partie, les modalités de notre recueil d'éléments d'informations qui pourrait l'étayer. Nous serons également amenés à expliciter les choix qui y ont présidé. En effet, compte tenu d'un changement tout à fait particulier, celui des mesures de confinement qui ont réduit les possibilités de circulations comme celles d'interventions dans des cadres publics, ces situations ont eu comme conséquence de ne plus pouvoir rencontrer les publics scolaires, de ce fait nos premières modalités de recueils des données dans le cadre de séances d'observations participantes initialement programmées ne pouvaient plus se faire. Nous avons dû, en conséquence, adopter d'autres outils pour recueillir des informations. D'autant que les mesures de continuité pédagogique qui consistaient à demander aux enfants de ne plus venir en classe (sauf pour des élèves dont les parents ne pouvaient du fait de leurs impératifs professionnels les garder à la maison, les personnels soignants par exemple), modifiaient du jour au lendemain les relations Familles/Enseignants.

Ces derniers devaient pour accomplir leurs tâches, mettre en place des modalités d'enseignement à distance afin de déléguer aux parents les enseignements qui auraient dû se faire au sein du cadre scolaire. De ce fait notre réflexion autour de la question des normes à l'école et dans la famille, prenait une dimension tout à fait particulière du fait de l'interpénétration de celles-ci au sein du cadre de vie familial, lequel pouvait devenir un espace quotidien de leurs confrontations. Nous avons en conséquence établi des questionnaires pour les enfants et les parents afin de recueillir des informations sur cette situation particulière.

Démarche que nous avons eue également par des échanges par mail avec les enseignants.

Les éléments que nous en avons retirés nous ont conduit à rencontrer des familles particulières tant pour les normes qui allaient se mettre en place, mais également dans le choix des formes de scolarisation de leurs enfants.

Enfin, sans que nous l'ayons directement sollicité, des dessins d'enfants que nous avons pu rencontrer lors de nos interventions, nous ont été transmis par les enseignants.

Nous avons avec l'ensemble de ces données procédé et proposé une analyse.

## **CHAPITRE 7 : OBSERVATION PARTICIPANTE, QUESTIONNAIRES, ENTRETIENS ET DESSINS**

### ***7.1 L'observation participante***

Notre choix initial était de construire notre travail à partir d'une méthodologie de ce qui est appelée une recherche action. Celle-ci, représente un champ important dans le cadre des études de l'action éducative. Elle est une des méthodes utilisées dans le champ des sciences sociales. Ce terme de recherche-action est attribué à Lewin (1946), psychologue expérimental qui a avancé l'idée qu'à travers la recherche-action des avancées théoriques pouvaient être réalisées en même temps que des changements sociaux. Il a décrit dans ses travaux, les différentes phases de ses études comme une spirale de cercles de recherche progressant chacun d'une description de l'existant vers un plan d'action. L'un des objectifs de notre travail est une meilleure connaissance des relations des cadres d'enseignements avec les familles afin de repérer les éléments qui peuvent être mis en pratique dans les modalités d'apprentissage et de socialisation qui favoriseront l'accès des élèves aux connaissances : celles-ci sont fixées par les programmes en vigueur au sein du système scolaire d'enseignement. Ce choix de la recherche-action s'inscrit dans un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des parents, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences partagées, éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Les participants deviennent acteurs impliqués dans le processus de recherche. L'objectif principal de la recherche-action est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées dans des situations complexes comme peut l'être celle d'une famille ou d'une classe. Elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question et des propositions de réponses pour la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation jugée insatisfaisante. Elle peut permettre d'apprendre à identifier des besoins en restant en contact avec un terrain d'action et d'établir une démarche pour proposer éventuellement des objectifs de changement à atteindre. Elle s'inscrit et produit une dynamique qui peut permettre de sortir d'un enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage. Une des grandes richesses de la recherche-action est sa flexibilité : il y a autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie que d'acteurs agissant dans des situations particulières.

De ce fait le Chercheur qui fait ce choix, s'engage dans des voies de réflexions ouvertes et se trouve contraint d'inventer sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place de ses interventions. Cependant, il lui reste nécessaire d'opérer un retour systématique vers des bases théoriques pertinentes pouvant éclairer son action et sa réflexion. La recherche-action conduit à élaborer et expérimenter des méthodes originales. Nous partageons en conséquence le point de vue de Bergonnier-Dupuy (2005) et notre travail cherchera à proposer des réponses à l'interrogation « sur les nouvelles représentations sociales de la normalité. Il est clair que cela impose aux chercheurs d'inventer de nouveaux cadres d'analyses, plus complexes, incluant par exemple la fratrie, le réseau social (famille élargie, nouvelles alliances, etc.) et permettant de dépasser le constat maintes fois vérifié de l'importance d'une éducation aimante et d'un contrôle modéré ». (Bergonnier-Dupuy, 2005, p. 9). Une telle démarche favorise l'utilisation de données plus qualitatives que quantitatives. La plupart du temps, la recherche-action favorise l'utilisation du langage qui correspond mieux à son caractère participatif et réactif, la communication entre les partenaires étant valorisée. De plus, son émergence est favorisée par son caractère empirique : une recherche-action est une réponse à une situation particulière, le contexte dans lequel elle surgit reste singulier. En retour, ce caractère qualitatif de la méthode permet une plus grande flexibilité et réactivité à la situation. Malgré cela, des mesures quantitatives peuvent s'avérer utiles en raison d'un contexte évolutif, car elles sont à même de garantir l'évaluation rigoureuse et scientifique des résultats. En effet, l'unicité du contexte, l'implication personnelle du praticien, lui-même acteur de son propre changement, ainsi que la multiplicité des variables sont autant de facteurs limitatifs à cette expérience. La question de la généralisation des conclusions se pose alors, de même que celle de la validité et de la fiabilité des données. Ce dernier aspect est souvent considéré comme un des inconvénients majeurs de la recherche-action. La recherche expérimentale, bien menée, permet la généralisation de ses résultats. Au contraire, il est parfois impossible de généraliser à partir d'une recherche-action. Il n'est envisageable de revendiquer une pertinence que pour le seul terrain d'exploration et les seuls partenaires étudiés. Il serait hasardeux d'appliquer les caractéristiques mises en évidence à d'autres champs d'application. Les soucis liés au caractère subjectif et biaisé de la recherche-action sont inévitables mais peuvent être compensés de différentes manières. En outre, l'implication de plusieurs partenaires dans le processus aide à la validation des conclusions. Le concept d'authenticité peut alors servir de substitut à celui de fiabilité. Si la recherche-action apporte des garants d'authenticité, elle sera à même d'en démontrer la pertinence et l'intérêt.

C'est ce que défend Tapia (2006) et que nous partageons, « Dans cette démarche, l'action est le fondement, le vecteur et la visée de la recherche, et la recherche sert à éclairer l'action. Je conçois donc la psychologie comme une théorie de la pratique.

Cette conception s'oppose radicalement à l'idéologie d'une "psychologie fondamentale" qui s'effectuerait dans le cadre du laboratoire et qu'il ne resterait plus qu'à appliquer au terrain ; idéologie qui tend à aligner les sciences humaines sur le modèle des "sciences dures". Mais la réalité est tout autre. La psychologie s'est toujours élaborée en contact étroit avec l'expérience empirique et la visée d'action. Il est frappant de constater, par exemple, que, dans les faits, les thérapies cognitives empruntent très peu à la psychologie cognitive et aux neurosciences et qu'elle a dû élaborer ses propres modèles au contact de la pratique. Le plus souvent, l'expérimentation n'est qu'un moyen de valider des hypothèses tirées de l'observation de situations concrètes. Ça a été la démarche des grands fondateurs de la psychologie sociale comme Kurt Lewin, Leon Festinger, Moshe Shérif ou Serge Moscovici », (Tapia, 2006, p. 57)

## ***7.2 Publics et outils de recueil d'informations***

Pour vérifier de la validité de notre hypothèse nous avons procédé à un recueil d'informations sur la situation et le vécu d'enfants au sein de leurs cadres familiaux et scolaires afin de faire émerger comment cette construction de leurs identités personnelles pouvait résulter des modalités de socialisation dans ces différentes situations. Nous partageons le point de vue de Lahire qui écrit : « Mis en crèche très tôt, l'enfant apprend dès les premiers mois de sa vie que l'on n'attend pas la même chose de lui et qu'on ne le traite pas identiquement "ici" et "là" » (2004, p. 126). La construction des identités personnelles des enfants résulte des actions de socialisation au sein de la famille et de l'école. Ces cadres institutionnels se voient reconnaître leur légitimité à partir de valeurs et de règles en référence à des normes spécifiques à ces différents contextes. Certes, ces cadres institutionnels sont évolutifs et contextuels, mais, ils doivent être reconnus comme légitimes par les enfants. Selon les situations, ceux-ci peuvent les trouver en opposition ou en concordance. Cette confrontation dans l'un ou l'autre des cadres peut s'avérer transférable ou en opposition lorsqu'une norme *intégrative* peut devenir *excluante* selon la spécificité de la situation. Nous l'avons énoncé : les enfants dans leur processus de socialisation en découvrent leur différence et leur complémentarité, et en intègrent, à partir de valeurs et de règles en référence à celles des normes dans leurs différents cadres de vie le caractère spécifiques qu'ils pourront opposer ou conjuguer selon les situations, dynamique qui participera à favoriser leur processus de normativité.

### **7.3 Référence conceptuelle du choix des publics**

Notre choix au départ de le faire à partir de la méthodologie d'observation participante nous a conduit à mener ce travail au sein des CM1 et CM2. Celui-ci s'appuyait sur le fait que ces classes de niveau accueillent des enfants qui sont en fin de cycle primaire. Ils sont dans une tranche d'âge qui dans l'approche piagétienne, correspond au Stade opératoire concret (7-12 ans). Lequel est celui où l'enfant acquiert une mobilité croissante au niveau de ses structures mentales et de ses réflexions, ses théories de l'esprit deviennent plus subtiles. Il peut également procéder à ce que Piaget (1981) nomme des opérations mentales comme celle de faire une addition dans sa tête, du fait d'une capacité d'abstraction qu'un enfant de 4 ans n'a pas. Toutefois, ses raisonnements nécessitent encore un support concret. Il lui sera plus facile d'utiliser des pièces, des billes ou des jetons pour comprendre le mécanisme de la multiplication même s'il peut apprendre par cœur des tables de multiplication. Cette combinaison des modalités d'apprentissages correspond aux cadres actuels d'enseignement qui doivent répondre à une double logique d'apprentissage de compréhension et de restitution laquelle permet de sortir de l'opposition « je sais/je ne sais pas » afin que les élèves gagnent en autonomie intellectuelle comme l'a développé Da-Costa Lasne (2012) dans sa thèse *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* » qui traite de la réussite scolaire des enfants d'enseignants. (2012).

Selon Bélanger et Farmer (2004) qui font référence à d'autres auteurs, celles-ci l'énoncent comme la période charnière de la socialisation de l'enfant laquelle se situe entre l'âge de 8 et 12 ans. Cette période illustre l'articulation entre l'acte pratique de s'appuyer sur un support concret qui renforce et développe les capacités dans l'acquisition de connaissances abstraites, et de ce que nous avons appelé le processus de normativité.

Enfin, pour l'approche freudienne, c'est la période de latence, âge auquel l'enfant peut désormais prendre en compte d'autres points de vue que les siens ou ceux de ses parents, Chagnon (2008) qui a mené des études sur des enfants de cet âge, considère que celui-ci : « âge de raison entre l'âge d'or de la petite enfance et l'âge bête du début de l'adolescence, constitue une période capitale de développement qui permet le décentrement de l'enfant par rapport à lui-même et par rapport à une proximité corporelle et affective primaire vis-à-vis de ses parents. Affectivité, rêverie, créativité et connaissance, travail cognitif et encore socialisation sont indissociables et préparent l'enfant à ses tâches adolescentes visant autonomie et subjectivation », (Chagnon, 2008, p.41).

Il s'appuie sur l'ouvrage de Freud, *Trois essais sur la théorie sexuelle* (1905), où le fondateur de la psychanalyse expose les enjeux des divers stades de la sexualité infantile qui illustrent les poussées de la libido de l'enfant (dans son sens psychanalytique). La période de latence comprise entre la petite enfance et l'adolescence est une période de ralentissement psycho-affectif au cours de laquelle les manifestations sexuelles sont moins exacerbées. D'autres adultes vont prendre le relais des parents. L'énergie pulsionnelle de l'Œdipe est en transformation pour permettre des acquisitions, qu'elles soient symboliques, ou scolaires, comme par exemple l'accès à la lecture. Ce serait parce que l'enfant a passé le cap de l'œdipe et assimilé la loi sociale que la lecture en tant que code lui est accessible. Il va s'intégrer à d'autres groupes sociaux que sa famille. Les enjeux de la période de latence sont multiples et peuvent être directement liés à sa nature intrinsèque.

Mais c'est également, le moment où les injonctions sociales ont une place prégnante au travers, notamment, d'attentes importantes de la part des parents. Par ailleurs, l'action du *Surmoi* va transformer les désirs pulsionnels de l'enfant de façon parfois contradictoire, d'exhibitionniste, il devient par exemple pudique. Il devient perméable à toutes les valeurs sociales.

Cependant depuis quelques années, des questionnements concernant le concept de période de latence sont apparus. Il s'agit d'un débat présent dans les congrès de la société de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent depuis les années 2000. Guignard (2010, 2012) énonce qu'aujourd'hui, un consensus rassemble tous les praticiens de la psychanalyse et de la psychothérapie analytique pour reconnaître que la période de latence, telle que Freud l'a définie dans les *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, serait en voie de disparition dans le tissu social actuel. Il n'y aurait plus de *refroidissement de l'expression pulsionnelle* chez les enfants entre 6 et 12 ans mais plutôt une déflexion de la pulsion sexuelle vers des activités de sublimation. Plutôt qu'une extinction de la sexualité infantile, il y aurait une volonté de masquer son expression aux adultes.

Le mécanisme global de la période de latence n'est cependant pas remis en question mais ses frontières ne seraient pas si clairement définies. Et sa mise en place prendrait des formes variables selon les enfants.

## **7.4 Les méthodes de recueil des données**

### **7.4.1 : L'observation participante :**

Un récent rapport indique qu'au niveau national 1686 618 sont élèves dans des classes de CM1 et CM2. Près du tiers d'entre eux le sont au sein d'une classe qui regroupe ensemble les deux niveaux CM1/CM2. Cette étude s'appuie sur une enquête menée dans douze régions métropolitaine, dans 160 classes au sein de 92 écoles et dans vingt-neuf départements, dont deux classes dans le département, au sein duquel, nous allons le voir, nous avons réalisé notre travail. Au plan national, 58% des élèves sont dans des classes d'un seul niveau et la moyenne est de 24,8 enfants par classe. Pour les classes qui regroupent CM1-CM2 la moyenne est de 23,4 élèves. Le rapport précise toutefois que « les classes à double-niveau sont généralement une variable d'ajustement pour équilibrer les effectifs des classes de cycle 3 ou une contrainte liée à la petite taille de l'école. Elles peuvent être également un choix de l'équipe pédagogique : les inspecteurs généraux ont ainsi vu des écoles où toutes les classes de cours moyen étaient à double-niveau. Il peut s'agir d'un choix de l'équipe de cycle 3 qui a pris cette habitude avec des enseignants qui travaillent ensemble ; il peut aussi s'agir d'un choix contraint par des difficultés à gérer une cohorte considérée comme difficile et la volonté de disperser les élèves de cette cohorte dans le plus de classes possibles. Des regroupements des élèves de CM1 ensemble et des élèves de CM2 ensemble peuvent alors être organisés” (Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, l'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins, n° 2022-48, avril 2022, p.7). Toutefois, des regroupements autres sont beaucoup plus rares, tel celui entre CE2 et CM2 qui, nous le verrons, a été l'une des classes où s'est déroulée notre étude. Notre travail s'est déroulé au sein de deux écoles primaires, l'une publique, l'autre privée dans un petit bourg de la région Auvergne-Rhône-Alpes (3800 habitants). Ce dernier établissement accueille par ailleurs un plus grand nombre d'élèves. Après avoir rencontré les équipes enseignantes et les directions des établissements, nous avons, en début d'année scolaire 2019-2020, programmé un protocole d'observation participante. Ancienne cité au riche patrimoine historique et industriel, elle est située à proximité d'une ville moyenne sous-préfecture de département et dans ce qui est appelé une *zone ruraine*. La particularité est que les deux systèmes d'enseignement ne s'opposent pas et qu'ils sont davantage l'héritage de l'Histoire et de traditions familiales qui conduisent à une inscription dans l'une ou l'autre école : les deux recevant un nombre à peu près identique d'élèves en maternelle et en primaire. Il convient également de signaler que nous étions déjà intervenus dans ces écoles.



Nous avons donc fait un choix qui pouvait permettre d'un recueil d'informations dans le cadre d'un dispositif de recherche sur une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Il s'appuyait également sur une implication passée et une relation déjà engagée qui a pu favoriser la mise en confiance dans ce partage d'expérience, avec les élèves et les enseignant.e.s. (Peretz, 1998). Commencé à la rentrée de septembre 2019, notre recueil d'informations avait pour objet de voir la manière dont les enfants pouvaient opposer ou au contraire conjuguer les différents apprentissages au sein de la classe et de la structure familiale dans leur capacité à transférer leurs connaissances dans l'un ou l'autre cadre.

Nous avons convenu de 4 interventions de 45 minutes au sein des deux écoles sur 4 thématiques :

- **1<sup>ère</sup> séance** : *à la maison et à l'école : qu'est-ce qui est pareil, qu'est-ce qui n'est pas pareil ?*

Le jour de la rentrée scolaire le Directeur de l'École privée avait posé une affiche sur la porte de son Établissement : *si l'école est ta deuxième maison, n'oublie pas que la maison est ta première école.*

Nous avons pensé qu'un échange au sein du cadre scolaire sur cette phrase pouvait être un point de départ pour savoir comment les enfants considéraient cette assertion montessorienne : elle avait été programmée après les vacances d'automne.

- **2<sup>e</sup> séance** : *Comment est ta famille ?* Nous ne voulions pas poser directement la question de ce qu'était pour eux « une famille normale » mais sur la base d'une petite histoire (*voir annexe 3, p. 55*).

Celle-ci racontait en chanson et de manière humoristique un modèle de famille « recomposée ». Dans l'échange qui devait s'ensuivre avec les enfants nous pouvions tenter de repérer ce qui pour eux pouvait faire référence à une vision de ce qu'est la « normalité » de la structure familiale.

- Elle avait été programmée après les vacances de décembre

- **3<sup>e</sup> séance** : elle aurait dû consister à leur demander ce qu'était pour eux une *famille idéale* à la fois par un petit texte et un dessin. Elle avait été programmée après les vacances d'hiver.

- **4<sup>e</sup> séance** : sous la même forme nous souhaitions demander comment ils voyaient une *classe idéale*. Elle avait été programmée après les vacances de printemps. Cette référence à l'idéal était de fait une manière indirecte de constater ce que pouvait être pour eux la normalité.

- Notre prise de parti était de considérer que les enfants pourraient présenter en quoi leur cadre familial pouvait être proche de la vision idéale qu'ils s'en faisaient.

Ces deux dernières séances qui se déroulaient après des premiers échanges avaient permis une expression sur les représentations que les enfants avaient du cadre scolaire et familial et de les interroger sur les différences des règles dans l'un ou l'autre cadre. En plus d'une prise de notes chaque séance était enregistrée.

### ***7.5 Évolution et adaptation dans le dispositif du recueil de données***

À partir des constats qui seraient faits, nous avons envisagé de réaliser des entretiens avec des enfants et des familles : le choix se faisant sur les constats de celles et ceux des élèves qui auraient opposé ou au contraire conjugué de manière significative leur cadre scolaire et leur cadre familial. Du fait de la situation de confinement, seules les deux premières séances ont pu se réaliser. Nous l'avons dit, notre action s'est trouvée irréalisable pour les deux dernières séances, et nous avons donc dû adapter notre recueil de données à la situation à laquelle nous avons été confronté. Contraint d'arrêter nos interventions suite aux mesures de confinements dans le cadre d'urgence sanitaire, il nous fallait pourtant faire face dans un contexte qui bouleversait l'ensemble des cadres sociaux et de relations de ce qui était la vie ordinaire et normale de tout un chacun, ce qui nous a amené à proposer un autre dispositif de recueil d'informations afin d'en tirer des enseignements. Pour ce faire, la relecture de l'ouvrage de Bourdieu (1998), *La misère du monde* et plus particulièrement sa partie finale, *Comprendre*, où il écrit : « Plusieurs dizaines d'années d'exercice de l'enquête sous toutes ses formes, de l'ethnologie à la sociologie du questionnaire dit fermé à l'entretien le plus ouvert m'ont ainsi convaincu que cette pratique ne trouve son expression adéquate, ni dans les prescriptions d'une méthodologie souvent plus scientiste que scientifique ni dans les mises en garde antiscientifique des mystiques de la frustrations affectives » (Bourdieu, 1998, p. 1390). Peut-être parce que nous nous retrouvions frustré de nous retrouver dans l'impossibilité de retrouver des cadres et des acteurs auxquels nous n'avions pas été indifférent, il nous fallait en conséquence réinventer des outils de recueils de données. Et faire nôtre une des propositions du Sociologue : « contre la vieille distinction diltheyenne, il faut poser que comprendre et expliquer ne font qu'un » (Bourdieu, 1998, p.1400).

Nous avons en conséquence opté pour recueillir des informations en nous inspirant de la méthodologie d'entretien telle que proposée par Ketele., & Roegiers (1996). (*Voir annexe 4, p.57*). Mais, nous avons toutefois adapté les modalités de l'entretien dirigé en le réalisant à partir d'un questionnaire envoyé par mail aux enfants par l'intermédiaire des Enseignants (*voir Annexe 5, p.58*). Celui-ci s'appuyait sur nos premières observations faites lors des séquences d'observation. Il avait pour fonction de recueillir des éléments qui pourraient nous

permettre de repérer, dans le cadre mis en place de la *continuité pédagogique*, quelles normativités allaient pouvoir se construire dans les modalités d'apprentissages, à partir d'une situation de confrontation où allaient se rencontrer normes et règles scolaires au sein de l'espace familial dans un contexte qui sortait de la *vie normale*.

C'est donc à partir d'un autre questionnaire que nous avons transmis aux parents par l'intermédiaire des enseignants que nous avons pu recueillir des informations sur comment avait pu être vécue la *continuité pédagogique* (Annexe 6, p 64).

Nous n'insisterons pas sur les constats généraux qui ont pu être faits sur la pertinence de cette modalité dite de *continuité pédagogique*, ni sur sa validité. Notre objectif s'est limité à recueillir des informations afin de voir comment une situation qui de fait imposait directement une immixtion au sein des différents cadres de vie de l'enfant, et plus particulièrement de normes scolaires au sein de la famille, pouvait avoir des répercussions quant aux normes de vie au sein de celui-ci. La principale difficulté a été celle du retour des documents transmis à la fois par messagerie ou directement aux familles.

Nous en présentons le déroulé chronologique.

Le bilan de notre démarche est le suivant dans l'ordre croissant :

- La classe CE2/CM2 (école publique) : aucun retour malgré plusieurs relances auprès de l'enseignante qui dit les avoir adressées aux familles. Il faut noter que c'est avec cette classe que nous avons déjà un groupe réduit (9 élèves) et que lors des séances l'enseignante nous laissait avec le groupe de CM2, elle faisant sa classe avec les CE2.

- La classe CM1 Saint François (école privée) : retour de 7 élèves, soit le 1/3 de la classe.

Pourtant l'enseignante a été impliquée allant même à demander aux enfants qui ont quand même fréquenté la classe pendant le confinement de rédiger des petits textes et de faire des dessins sur ce qu'était pour eux « la famille idéale ».

Nous reviendrons de manières spécifiques sur ces points après la présentation des tableaux que nous avons néanmoins réalisés pour l'ensemble des réponses que nous avons pu recueillir.

- La Classe CM2 Saint François (école privée) : 11 retours de questionnaire, soit un peu moins que la moitié de la classe. Il s'agit de la classe où l'enseignant est également le directeur du groupe scolaire.

- La classe CM1/CM2 (école publique) : retour de 23 questionnaires, groupe qui a été le plus conséquent à le remplir.

Notre sujet a en conséquence évolué autour d'une réflexion : **Normes familiales, normes scolaires : les effets de la continuité pédagogique sur les relations enfants/parents/enseignants.**

De fait, la situation scolaire de continuité y-a-t-il eu une évolution et un changement de normes de référence et de fait de ceux des modèles et modalités pédagogiques ?

Quel modèle d'autorité s'est mis en place ? Ceux-ci vont-ils davantage relever de l'obéissance que de la conformité ? (Milgram, 1963) ? Vont-ils relever de modèles d'autorité verticale ou horizontale ?

Constats que nous avons pu faire lors de l'une de nos séances. Ensuite et de la même manière nous avons comme nous l'avons dit, envoyé un questionnaire aux parents. Nous avons seulement eu douze retours des parents de la classe CM1/CM2 de la Bobine.

Nous avons ensuite par messagerie et là encore sous la forme de questions directes adressé un questionnaire aux enseignants pour avoir leurs points de vue. Seule, deux des Enseignantes avec lesquelles nous étions intervenus y ont répondu.

Afin d'élargir les points de vue des parents, nous avons suivant la méthodologie d'entretien semi directif, rencontré trois familles *atypiques* en nous référant au fait que les écarts à la norme interrogent sur sa pertinence et son efficience. Tout d'abord, avec une famille qui avait répondu au questionnaire et qui s'était montrée favorable à notre proposition d'entretien. Ce choix reposait sur le fait que l'un des élèves du CM1 de l'école privée nous avait présenté son cadre familial qui se composait de deux mamans comme ordinaire. Situation marginale au sein de notre population d'élèves mais qui nous paraissait pouvoir illustrer si au regard de la majorité des autres parents, cette situation pouvait nous apporter des éléments de comparaisons normatifs en termes de parentalité avec d'autres familles qui dans leur très large majorité étaient hétérosexuelle. Enfin, il nous a également paru pertinent d'avoir des entretiens non directifs avec des familles de la commune qui elles avaient fait le choix d'une scolarisation à domicile pour essayer de repérer les éléments qu'elles pouvaient opposer ou pas par rapport à une scolarisation au sein d'une structure ordinaire d'enseignement. Cette situation particulière que eux avaient choisie devenant au final la norme dans cette période de confinement.

Pour finaliser, l'une des Enseignantes avaient demandé à ses élèves pendant la période de continuité pédagogique, de lui préparer un dessin sur « comment était pour eux *une famille idéale* reprenant ainsi la consigne d'une des séances qui n'avait pu se réaliser.

Nos choix de recueil de données ont tous une caractéristique particulière et valorisent une approche davantage qualitative que quantitative, ceux-ci nous donnant des éléments qui pourraient illustrer les évolutions des modalités de vie sociale et relationnelle au sein du cadre familial. Nos questionnaires relèvent en conséquence d'une forme d'entretien directif lequel nous l'avons dit permet en principe de recueillir des informations rapidement.

Ce sont des questions qui sont préparées à l'avance dans un ordre bien précis. Si cette méthode permet d'obtenir des éléments quantitatifs, comme nous l'avons énoncé, nous avons opté pour en faire apparaître et valoriser les éléments qualitatifs.

Les entretiens libres (ou non directifs) que nous avons eus ensuite n'étaient pas préparés à l'avance par un questionnaire préétabli, mais sur la base de questions que suscitait le discours de nos interlocuteurs. Nous laissons un libre-choix de réponses, même si à certains moments nous avons, par des interrogations en lien avec ce qui était exprimé, relancé l'échange pour renforcer les éléments qualitatifs des propos énoncés. C'était un échange interactif, qui laissait les personnes s'exprimer comme elles le souhaitaient. D'une certaine manière il pourrait se rapprocher des deuxièmes et troisièmes types d'entretiens, qui constituent un juste milieu entre les deux méthodes, directifs et non directifs, celle d'un entretien semi-directif. Et là encore, en référence à Bourdieu (1998), « on a donc essayé d'instaurer une relation **d'écoute active et méthodique**, aussi éloignée du laisser-faire de l'entretien non directif que du dirigisme du questionnaire », (Bourdieu, 1998, p.1393).

### *7.6 Les dessins*

Enfin, les dessins qui font toujours appel à une part d'imaginaire, pouvant illustrer des éléments recueillis dans l'ensemble de ces échanges et qui finaliseront ce recueil de données. Ceux-ci reflètent la charge émotionnelle et affective des enfants mais indiquent également l'intégration de modèles et de norme. Il peut souvent être considéré comme le support de la projection des aspects profonds de la personnalité de son auteur. En ce qui nous concerne, dans l'adversité, une part de rêve plus que d'imaginaire nous était nécessaire pour mettre en échec une limite imposée dans une situation insolite. Comme l'écrit encore Bourdieu (1998), « le rêve positiviste d'une parfaite innocence épistémologique masque en effet que la différence n'est pas entre la science qui opère une construction et celle qui ne le fait pas, mais entre celle qui le fait sans le savoir et celle qui le fait en le sachant, s'efforce de connaître et de maîtriser aussi complètement que possible ses actes inévitables de construction et les effets qu'ils produisent tout aussi inévitablement ». (Bourdieu, 1998, p.1393).

C'est l'ensemble de ces données : séances d'observations participantes celles de l'analyse des questionnaires, celles des entretiens et des dessins que nous allons présenter (recueillis jusqu'à mai 2021). Précisons que nous avons modifié les prénoms des personnes qui se sont impliquées dans ce recueil d'informations, les enfants, les parents et les enseignants. Les noms des groupes scolaires sont également changés pour que l'anonymat de l'ensemble des éléments soit respecté.

### Récapitulatif de la population impliquée dans notre recueil d'information

	Classe concernée	Nombre d'élèves	Nombre de filles/garçons	Réponses questionnaires	Interview parents	Interview enseignants	dessin
Ecole publique	CE2/CM2	9	4 garçons 5 filles	0	0	0	0
Ecole publique	CM1/CM2	25	10 garçons 15 filles	23 Total 11 garçons 12 filles	0	1	0
Ecole privée	CM1	25	10 garçons 15 filles	7 Total 6 Garçons 1 fille	12	1	6
Ecole privée	CM2	20	11 garçons 9 filles	11 Total 7 Garçons 4 filles	0	0	0

Ce récapitulatif illustre la difficulté rencontrée pour recueillir des informations que nous ne pouvions pas avoir directement par les personnes impliquées : principalement les enfants qui n'allaient plus en classe et les parents dans notre recherche.

## CHAPITRE 8 : ANALYSE DES RÉSULTATS

### **8. Présentation des séances d'observations participantes : (Voir : annexe 7, p 69)**

Nous présenterons maintenant les réponses que nous avons pu recueillir par nos questionnaires auprès des enfants.

#### **8.1 École et maison, ressemblances et différences**

*(Annexe 7.1, p.68)*

##### *8.1.1. Classe CE2-CM2 Bobine*

Pour cette classe, parmi les éléments exprimés, il apparaît que l'école est effectivement considérée comme un cadre de travail, ce qui n'est pas le cas de l'espace familial et que le *pareil/pas pareil* est repéré au regard de cette distinction, même si des activités dans l'un ou l'autre cadre sont semblables. **Il y a là un distinguo entre deux cadres distincts : à la maison dans des activités qui contribuent à des apprentissages, ceux-ci ne sont pas perçus comme tels et sont vécus comme relevant du loisir. Alors qu'à l'école, ce qui est présenté de manière ludique l'est comme une tâche et un travail à réaliser.**

Constat qui illustre ce qu'écrivaient Humbeeck, Balsamo, et Pourtois (2006) qui le décrivaient comme une forme implicite d'apprentissage, « Ce type d'enseignement familial se réalise généralement sans se dire, il avance insidieusement sans s'annoncer et se réalise le plus souvent comme une évidence. Rarement remis en cause, il renforce d'autant plus les identités culturelles et sociales d'un groupe d'appartenance. Il devient alors un « refuge d'habitus » et fonctionne comme une courroie de transmission dont les effets faiblement conscientisés freinent la responsabilisation des acteurs sur lesquels elle porte », (Humbeeck, Balsamo, et Pourtois, 2006, p. 652). Ce qui corrobore ce que Dubet (2001) écrivait par rapport au travail scolaire qui relève d'un apprentissage explicite : « Pour beaucoup de jeunes, le travail scolaire s'apparente au travail professionnel : il ne s'évalue pas en termes d'épanouissement intellectuel mais du temps qui lui est consacré (le nez dans les livres ...), voire sacrifié », (Dubet, 2001, p.67). Par exemple, la télévision qui est évoquée à plusieurs reprises : même si au sein du cadre scolaire certaines séquences d'enseignements se font avec pour support des projections par le vidéoprojecteur et que l'on peut rapprocher au fait d'être devant un écran, la remarque donne lieu à la réponse suivante : « *Non c'est pas pareil, on ne regarde pas des vrais films, ce qu'on regarde, c'est comme des leçons* ».

**Les enfants ne considèrent pas que ce qu'ils regardent à la télé chez eux peut également être une source d'apprentissage qui va leur donner des éléments dans la construction et leur compréhension du monde social. Pourtant cette pratique est en constante augmentation chez les enfants et se situe en moyenne à 2h par jour.**

Les parents dont nous verrons que la plupart sont en emploi, ne reviennent à la maison qu'après leurs activités professionnelles : du coup y aurait-il une forme d'identification puisque les parents qui travaillent et les enfants qui vont à l'école se retrouvent en fin de journée au domicile ? À noter également la question de l'autorité d'adultes sur eux dans les deux cadres. Mais, une autorité plus souple, plus négociable dans le cadre familial. Constat qui illustre qu'effectivement dans la période de latence, l'enfant accepte une autorité autre que celle de ses parents. Il est toutefois à considérer que ce soit dans la famille ou à l'école, la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle a connu un développement de nouveaux rapports à l'enfance, que nous avons présentés et conjointement de nouveaux modes d'autorité, lesquelles tendent à substituer aux anciennes autorités statutaires et traditionnelles, une autorité rationnelle fondée sur la reconnaissance de la loi, telle que le proposait Max Weber. Les nouvelles pratiques pédagogiques vont également dans ce sens et s'efforcent de promouvoir un mode de relation davantage horizontal entre les enseignants et les élèves, la coopération, la négociation, l'explication remplacent des anciennes pratiques d'imposition verticale et d'inculcation *autoritaire* : « *C'est vrai que l'on apprend pas les mêmes choses et que les règles ne sont pas les mêmes à l'école ou à la maison* », disaient les enfants. Cependant, tout le monde se retrouve d'accord sur le fait : « *à la maison et à l'école, on doit obéir aux adultes* ».

**Le point convergent est celui de la reconnaissance de l'autorité de l'adulte qui peut illustrer la situation anthropologique fondamentale, dont parle Jean Laplanche dans ses travaux. Et ce constat illustre que les parents ne sont plus reconnus comme les seuls détenteurs de l'autorité.** Enfin, l'idée que grandir, c'est de pouvoir faire comme les adultes, comme cela est évoqué au sujet de regarder la télévision plutôt que de se faire raconter une histoire avant de dormir.

**Regarder le feuilleton avec les parents : est-ce *entrer* dans le monde des adultes ?**

À cette question la réponse : « *un peu, c'est rester plus longtemps avec les parents* », illustre que le statut d'enfant est alors vécu sans se sentir exclu du monde des adultes.

**Même s'il est possible de s'interroger : pour les enfants cette activité partagée avec les parents est-ce le début de l'entrée dans un autre monde, celui d'une autre forme de**



## **relations avec les adultes ? Celui de ne plus être considéré comme un petit enfant auquel on raconte des histoires avant de dormir ?**

### *8.1.2 Classe CM1/CM2 Bobine*

Dans cette classe qui regroupe deux niveaux, si la différenciation des apprentissages au sein des deux espaces se fait, comme nous l'avons vu dans la classe précédente, les distinctions portent sur ce qui par exemple est énoncé dans le rapport à l'autorité de l'adulte qui est là pour donner les règles où la négociation, selon eux se fait davantage dans l'espace familial qu'à l'école : « à l'école on doit obéir » en est l'illustration. Ce que conforte l'affirmation : « À la maison on n'écoute pas toujours la maman mais à l'école on écoute plus la maîtresse ». La norme de se conformer par l'obéissance à l'autorité des adultes est, pourrait-on dire, intégrée dans les deux types de vécus : mais la possibilité à la transgresser et/ou à s'y soustraire est davantage mentionné dans l'espace familial que dans celui du cadre scolaire et illustre que « la normativité » peut prendre des formes différentes et s'exprimer par des attitudes en adéquation aux situations. Il est également possible que l'autorité dans l'institution scolaire soit davantage celle d'une relation verticale en lien avec l'adulte référent, alors qu'elle serait davantage horizontale et démocratique au sein du cadre familial. Cette distinction se retrouve lorsque les enfants affirment : « ce n'est pas pareil : à la maison on est chez nous et l'école ce n'est pas chez nous. À la maison, on peut faire plus ce qu'on veut : par exemple la télé ». La télévision occupe également une part importante au sein de l'espace familial. Ce groupe est plus ambivalent sur le distinguo Loisir/ travail. C'est davantage la nature du contenu de l'activité et du travail qui change l'appréciation qu'ils en font. Est-ce dire que l'espace scolaire relève d'une appropriation nécessaire alors qu'à la maison celle-ci est une évidence et n'est, en tout cas, pas questionnée. Nous pourrions reprendre le constat de Perrier (2020), « seules les combinaisons de facteurs, et non les corrélations et causalités simples, peuvent éclairer la complexité des rapports et enjeux qui se nouent pratiquement et symboliquement entre les parents et l'école ». (Perrier, 2020, p.28).

Le sentiment de liberté est plus manifeste à la maison qu'à l'école : les supports sont plus ludiques, le langage est considéré comme plus grossier. Les enfants évoquent de pouvoir dire des gros mots ce qui ne se fait pas en classe. Le parler de la maison n'est pas celui de l'école, et nous retrouvons là ce que rapportent des enfants qui disent « à l'école ou à la maison, je parlais deux langues ».

Enfin, il apparaît un rapport de domination symbolique de l'école sur la famille. Si les parents vont à l'école, la maîtresse ne vient pas à la maison. Là encore, nous reprendrons Perrier (2020) lorsqu'il écrit : « Quand bien même elle s'ouvre en direction des familles, ou précisément parce qu'elle peut le faire sans menacer sa position dominante, l'école détient le monopole de la définition légitime des normes et attentes de rôle, fixe unilatéralement le cadre et les modalités des échanges auxquels les parents doivent se conformer, conserve le verdict et des classements et des orientations scolaires (Perrier, 2020, p. 233).

Par ailleurs, le monde des loisirs extérieurs n'est pas évoqué.

### 8.1.3 Classe CMI Saint François

Au sein de cette classe, la séquence fait apparaître que si les enfants partent de la question du *pareil, pas pareil*, ils font des distinctions principales sur des objets et des situations matérielles, mais que de manière générale il leur est difficile d'établir un distinguo sur les apprentissages dans l'un ou l'autre espace. Les enfants considèrent cependant que ce qui s'apprend *à la maison* et *à l'école* ne s'oppose pas mais se complète. Ce sont les activités de la vie quotidienne liées aux questions comme celles en lien aux besoins comme l'hygiène et l'alimentation qui sont évoquées.

Les interventions font effectivement apparaître des éléments qui ne sont pas directement liés aux apprentissages : « **à la maison c'est la vie !** ». À la question « **si à l'école ce n'est pas la vie, pourquoi ?** », la réponse est : « *À la maison c'est plus cool* », « *c'est plus confortable* », « *à l'école on doit obéir* ». Et à la demande de savoir « *si à la maison on n'obéit pas* », « *Ce n'est pas pareil* » est la réponse. Ce qui s'exprime est davantage en lien avec le cadre familial où si est évoqué qu'il y a aussi des règles au sein de celui-ci, celles-ci semblent à ce qui est déclaré, davantage négociables : « *Avec les parents c'est plus facile de discuter* ». D'une certaine manière, il y a dans le cadre familial celui d'une intégration d'attitude en lien avec le phénomène de conformité alors que celui d'obéissance semble prévaloir en classe. Dormir est également mentionné ce qui montre que cette activité se déroule à priori dans un temps repéré : la nuit et dans un espace bien précis, la chambre et le lit. Il y a là l'expression d'un apprentissage des relations sociales différent et de l'ouverture au monde laquelle illustre les éléments décrit par différents auteurs concernant la période de latence et celui à différents cadres de vie institutionnels : école ou famille au sein duquel l'enfant évolue. Certes, la Télé ou les écrans que l'on a à la maison mais pas à l'école sont effectivement mentionnés mais leur utilisation au sein de la famille même s'il est un outil d'ouverture « hors cadre » familial apparaît là encore de fait imbriqué avec celui-ci.

Si cette question est comme dans l'autre classe évoquée, là encore, et même si son utilisation se fait en classe, cet outil apparaît alors directement comme un moyen d'apprentissage alors qu'à la maison il est un instrument ludique. Nous retrouvons par ailleurs la question de « l'animal domestique » celui de la maison que l'on n'a pas à l'école : « *on a des animaux, même si à l'école on peut aussi en avoir* » et il est fait référence à l'aquarium qui est dans la classe. Mais, l'Enseignante fait remarquer la difficulté de la prise en charge et des contraintes que cela génère : *nourrir les poissons, nettoyer l'aquarium* : **nous avons là une situation où la question pouvant se poser pourrait être, qu'un animal, qui est à tout le monde (l'ensemble de la classe), est finalement celui dont personne ne va se sentir directement responsable.**

Les apprentissages sociaux au sein de l'institution scolaire sont repérés de fait de manière indirecte mais ce sont les apprentissages disciplinaires qui prévalent. La distinction *tâches scolaires* et *tâches ménagères* (domestiques) apparaît également et même si les filles en font davantage état, les garçons l'évoquent également, ce qui illustre que l'héritage de la femme responsable des activités domestiques au foyer reste ancré dans les modes de vie familiaux. La question des règles et de l'autorité de l'adulte et des sanctions qui a été évoquée, est davantage précisée qu'avec la classe précédente. Nous retrouvons la distinction entre l'aspect ludique et loisir à la maison et l'aspect travail au sein de l'école : « *on a du travail à l'école mais pas à la maison* ». Avec le langage, la nourriture, la religion sont mentionnées comme des éléments différenciateurs et illustrent les écrits de Godelier (2004) *le matériel et l'idéal* et renvoient à la différence culturelle qui pourrait exister entre famille et école.

**Il y a dans leur expression le fait que dans le cadre scolaire, il y aurait, une dimension et un cadre *programmative*, celui d'apprentissage formalisé comme nous l'avons déjà noté, et qui ne se retrouverait pas au sein de l'espace familial : L'école serait *programmative*, et pas la famille ?**

#### 8.1.4 Classe CM2 Saint François

Au sein de ce groupe qui est composé d'enfants plus âgés ceux-ci expriment clairement le lien de continuité entre les apprentissages sociaux de la maison, et ceux de l'école. Comme nous l'avons écrit, la distinction entre savoir « constitué » qui relève de l'espace scolaire est repéré comme étant nécessaire aux apprentissages scolaire. Ils sont effectivement la base de la socialisation, primaire, puis s'inscrivent dans une continuité nécessaire avec les apprentissages scolaires : « *Pour venir à l'école il faut d'abord avoir appris à être poli* »

Comme lors des interventions précédentes, les élèves font référence aux apprentissages : « *On apprend à l'école des choses qui vont nous permettre de gagner notre vie* ». Mais est également mentionné que l'on apprend « *plus de choses à l'école qu'à la maison* ». Le rapport à l'autorité est également exprimé dans des termes différents entre l'école et la maison : « *À l'école on nous explique ce que l'on doit apprendre et pourquoi on doit l'apprendre* ». « *À la maison, on le fait parce qu'on nous dit de le faire* ». Ce repérage dans les apprentissages à la maison de la politesse et à une forme d'obéissance à l'autorité de l'adulte, renvoie d'une certaine manière à l'affiche qui avait été placardée à la rentrée scolaire, *de la maison comme première école* de socialisation primaire. **Les enfants ont intégré le fait que la maison est le cadre des premiers apprentissages qui permettent d'aller à l'école : ceux de la socialisation et de la construction de leur identité première.**

Sont par ailleurs mentionnés : « *apprendre à marcher, apprendre à manger* ». **Ce qui pourrait nous amener à classer, selon la pyramide de Maslow que la maison est davantage un cadre d'apprentissage dans les actions qui répondent à des besoins primaires.** Au sujet des activités en lien avec le fait d'être fille ou garçon, comme par exemple *mettre la table* ce sont majoritairement les filles qui s'expriment et illustrent qu'au sein de l'espace familial les apprentissages en lien avec la division sociale et sexuelle des activités est intégré et ne semble pas être faire l'objet d'interrogation.

Comme le souligne Lahire (2019), « *les différences sont très claires et toujours interprétables dans le même sens pour ce qui est des écarts entre classes sociales, alors qu'elles sont beaucoup plus variables et complexes entre filles et garçons.* (Lahire, 2019, p.61).

Par ailleurs si le fait d'avoir des relations et se faire des amis à l'école est évoqué, il y a une distinction entre le sentiment et la différence, ami/cousin par exemple qui permettrait d'avoir un choix plus large de relations sociales, comme l'illustre ce qu'ont pu dire des enfants : « *À la maison il faut sortir pour se faire des amis sauf si on a des frères et sœurs, sinon on peut se faire des amis en dehors avec internet* ». « *À la maison quand on sort c'est avec la famille alors qu'à l'école les sorties c'est avec les copains* ». Toutefois, les échanges vont se faire autour du fait de « *se faire des amis* » à l'école » ; et qu'« *à l'école on peut choisir ses amis, alors qu'à la maison on est obligé d'en avoir qui habitent près de chez nous* ».

Il n'y a pas d'accord unanime là-dessus, car certains disent qu'à l'école on est aussi obligé de se faire des amis dans sa classe et « *dans son école on ne peut pas vraiment choisir, c'est seulement avec ceux de l'école* ». Il y a à la fois le repérage d'une différence mais aussi d'une

similitude : différenciation entre deux cercles relationnels aux dimensions différentes. Thème qui a été déjà mentionné avec les classes précédentes. Nous pouvons une fois encore noter qu'un apprentissage en lien avec la division sexuelle des tâches ménagères en lien avec le genre se retrouve de manière implicite au sein de l'espace scolaire même si ce n'est pas exprimé en ces termes

## **8.2 Séquence 2 : les re familles**

(voir annexe 7.2, p. 85)

Nous présenterons maintenant les deuxièmes séances d'observation participantes sur les représentations que se font les enfants de la famille.

### *8.2.1 Classe CE2 CM2 Bobine*

Cette séquence illustre un point que nous avons mentionné : dans l'échange les enfants confrontent des points de vue normatifs en référence avec leur propre référence de cadre familial, mais ceux-ci se font en association ou en adversité avec d'autres points de vue divergents mais ce sont davantage des interrogations qui sont posées plutôt que des jugements de valeurs. Le choix de considérer comme un lien de parenté l'élément biologique ou affectif est une référence normative sur laquelle les avis des enfants divergent à partir de leur propre situation. Il y a également la spécificité de la *famille d'accueil* au sein de laquelle, les enfants accueillis ne paraissent pas être considérés comme relevant de la parenté sociale comme les autres enfants issus d'une autre conjugalité ou de familles recomposées, et que nous avons pu relever dans d'autres situations.

### *8.2.2 Classe CM1 CM2 Bobine*

Les échanges ont permis l'expression de nombreux enfants et l'enseignante me précisera que contrairement à la séance précédente, ce sont principalement les CM2 qui sont intervenus. Le débat sur la normalité de la famille se réfère à ce que l'on peut ou ne peut pas appeler *une vraie famille* : le critère biologique étant pour certains l'élément principal. Les points de vue sont tranchés et argumentés. Les échanges font apparaître comme pour le groupe précédent la référence à l'élément biologique ou à la dimension affective qui se crée avec l'adulte. Il faut également noter l'élément et la référence aux manières dont les parents doivent s'occuper des enfants. Pour autant il a été mentionné que dans tous les cas « les parents restent les parents » : « *oui parce que du moment où ils t'ont fait ce sont tes parents, même s'ils ne sont pas tout le temps des bons parents. Mais ils restent tout le temps tes parents* »

### *8.2.3 Classe CM2 St François:*

Les échanges se sont articulés autour des questions du sentiment qui découle du lien social et également celles des transmissions du fait des liens génétiques. Les enfants ont du mal à repérer entre ces deux éléments qui leur paraissent antinomiques, ce qui relève ou pas de la norme et ce qui permet de considérer comme normal ou pas un cadre familial.

La question de la polygamie est évoquée mais à sens unique, ce qui tend à illustrer qu'au sein de la famille, l'intégration des normes liées au statut sexuel est intégrée comme nous l'avons déjà noté au sujet des tâches ménagères ; il faut également noter la difficultés à fixer les limites des niveaux de cousinage et donc à considérer hors du couple et du cadre nucléaire les différentes dimensions de la famille.

#### *8.2.4 Classe CMI Saint François*

Dans cette classe, et au cours de cette séance un élément a monopolisé les échanges, la discussion entre Tamina et Tom qui a polarisé l'ensemble de la séance avec la même dynamique adversité/association et qui a illustré que s'opposent pour les enfants deux normes en référence à ce qu'est la famille qui reflètent les points de vue du monde extérieur et qui est celui du cadre de vie où les enfants vivent : la famille fondée sur le biologique et la famille fondée sur le lien social et affectif. Comme le mentionne Vinay (2017), faisant référence aux travaux de Zaouche et Gaudron (2011) : « aux origines : l'enfant a toujours un père et une mère génétique mais qui sont les vrais parents ? Ceux qui l'élèvent ou ceux qui le conçoivent ? Le père et la mère c'est un homme, c'est une femme mais aussi des modèles, quel que soit leur sexe, ayant une position paternelle et maternelle », (Vinay, 2017, p.72). La discussion autour des films de Marcel Pagnol, celle de l'histoire de l'enfant de Fanny et Marius qui en est le père biologique et de Panisse qui en a été le père social a été abordée dans nos échanges. Nos différentes séances font apparaître que les enfants pourront avoir selon leur propre cadre familial, une prévalence de choix pour l'un ou l'autre des éléments : la référence en termes de normes en lien avec la dimension biologique reste la référence qui est pour elles et eux la plus immédiate.

La question en référence au genre de la fonction paternelle et maternelle étant -y compris dans les débats dans le champ des sciences sociales- complexe, sa compréhension n'est pas immédiate chez des enfants. Gratton (2017) a écrit de nombreux articles sur ce sujet comme, *L'invention du « faire famille » du côté de l'enfant en situation de co-homoparentalité*. (Dialogue, 215, 21-35).

### ***8.3 Synthèse de l'analyse de l'ensemble des séances***

Nos premiers constats lors des séances d'observation participante ont fait apparaître que les

enfants n'opposaient pas les deux cadres mais conjuguait ce qui sans être identique pouvait être semblable, dans l'un ou l'autre de ceux-ci. Concernant les cadres familiaux, le constat est que s'ils sont variés, le modèle hétérosexuel y est très largement majoritaire comme dans une proportion moindre, celui des familles recomposées. Les enfants s'interrogent sur le fait de savoir si ce qui fonde ce que certains appellent *une vraie famille* repose sur le lien génétique ou le lien social. Leurs opinions reflètent celles de leur propre cadre de vie familial.

Pour autant, et au fur et à mesure des échanges, à l'exception des situations particulières des familles d'accueil, ils acceptent que les deux types de situation puissent constituer un cadre familial qu'ils ne rejettent pas.

Dans le déroulement de notre travail nous avons trouvé important cette phase exploratoire : « La recherche d'informations ne nécessite pas seulement la capacité de faire le tri, qui suppose déjà des connaissances bien établies, mais aussi l'existence d'un code commun entre l'émetteur et le récepteur puis une intelligence des données et de leur interprétation » (Terrail, 2016, p. 92). Pour la suite nous avons relevé comment ont pu évoluer les relations entre les deux cadres. Nous avons appuyé notre démarche sur son ouvrage, *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, qui en référence aux travaux de Henri-Panabière (2016) énonce : « que l'existence d'un capital culturel familial ne suffisait pas à assurer aux intéressés, une scolarité sans histoire, encore fallait-il que sa transmission soit activement et systématiquement organisée tout au long de leur cursus », (Henri-Panabière, 2016, p.99)

## CHAPITRE 9 : STATUTS D'ENFANTS ET D'ÉLÈVES :

### Présentation des réponses au questionnaire :

#### **9.1. Situation familiale : Réponses au questionnaire par les enfants**

*(Annexe n°8, p. 104, Tableaux 1, 2, 3)*

Nous présenterons maintenant les réponses faites par les enfants qui ont répondu aux questionnaires sur leur cadre de vie familial. Il faut noter qu'une classe entière n'a pas du tout envoyé de réponses, pour les autres classes le nombre de réponses le plus important a été celui de la classe CM1/CM2 Bobine, moins de la moitié des élèves ont renvoyé le questionnaire pour les deux classes de l'établissement privé St François (CM1 : 7, CM2 :11, voir Tableau supra page 132)

#### **Classe CM1/CM2 Bobine** *(Annexes 8 : Tableaux 1.1 à 1.3, pp. 103-105) :*

Pour ce groupe nous avons présenté les réponses faites par l'ensemble des élèves (Tableau 1.1, p.103) mais également en distinguant celles faites par les garçons et les filles (Tableaux 1.2 et 1.3, pp 104-105). Les réponses par les garçons et les filles sont à peu près égales avec une seule réponse de plus du côté de ces dernières. Deux élèves vivent dans des cadres familiaux avec garde alternée. Sur les 23 élèves 7 déclarent que leur mère est sans emploi et mère au foyer. C'est dans ce groupe que celles-ci sont numériquement les plus nombreuses. (34,45%). Nous constatons que les enfants sont dans des cadres familiaux au sein desquels, trois d'entre elles seraient des familles recomposées et que pour deux autres (nous l'avons mentionné ci-dessus), il y a une garde alternée (13, 18). Un autre élève dit être dans une famille recomposée, sans préciser les modalités de garde (14) : soit 13,04% des 23 élèves.

#### **Dans la Classe CM1 St François** *(Annexes 8, Tableau 2, p.106)*

Dans ce groupe où nous n'avons eu que 9 retours, nous n'avons pas fait de distinction entre garçons et filles compte tenu qu'il y avait une seule fille qui avait répondu. Un seul élève, garçon, déclare être dans une famille séparée. Si le nombre de réponses est moins important, trois réponses font état de mères, au foyer, soit 42,86% des réponses, un chiffre toutefois à relativiser vu le faible nombre de réponses. Dans ce groupe, où nous l'avons dit, une seule fille de la classe a répondu, les fratries sont de deux enfants et un seul d'entre eux, est enfant



unique. À l'exception d'un seul élève, les autres ont leur chambre individuelle et tous ont une maison avec jardin.

À noter qu'un seul élève fait état de la séparation de ses parents. Compte tenu du faible nombre de réponses il est difficile d'en tirer une conclusion générale.

### **Classe CM2 St François** (*Annexes 8, Tableau 3.1, 3.2, 3.3, pp. 107-109*)

Nous avons eu 11 retours (Tableau 3.1, p107), 8 garçons (Tableau 3.2, p.108) et 3 filles (tableau 3.3, p. 109). Trois élèves déclarent vivre dans des familles où les parents se sont séparés. Deux réponses font état de situation de mère au foyer. Dans ce groupe ce sont là encore une majorité de garçons qui ont répondu. Nous remarquons dans cette classe des familles nucléaires de deux enfants en majorité, et trois font état de séparation sans mentionner s'il y a garde alternée de leurs parents, à noter qu'il y a une fratrie dans les deux nouveaux foyers. Les enfants résident chez la mère et le pourcentage est là encore peu représentatif de la moyenne nationale. Seulement deux réponses font état de mère au foyer (18,18%). Le cadre de vie fait également état de maison vaste avec jardin, sauf pour un élève, et chacun occupe une chambre personnelle, là encore avec une seule exception

**Sur l'ensemble des classes, il ressort que les enfants vivent dans des cadres familiaux stables et qui correspondent aux situations sociales générales et moyennes au plan national, et les situations de gardes alternées sont minoritaires.**

Les familles font parties des catégories socio-professionnelles qui les rangent dans les classes moyennes : la majorité des couples ont une activité professionnelle. Sur l'ensemble, seulement 12 familles compteraient des mères au foyer. La composition des familles est variable mais avec un maximum de trois enfants par foyer ; un seul des élèves est enfant unique. Selon les documents déjà cités, ce type de configuration est pourtant en augmentation régulière au plan national depuis 1990 : ils étaient de plus de 3,5 millions en 2016. La moyenne d'enfants par foyer est de ce fait également différente que celles des moyennes dans les familles au plan national, légèrement supérieure à celle du modèle qui reste statistiquement majoritaire de 1 enfant/famille. De ce point de vue, notre population n'est pas vraiment représentative de la situation nationale. Le fait que la très grande majorité des parents sont en situation d'emploi, que les enfants bénéficient d'une chambre personnelle et d'une maison avec jardin est également une particularité, même si les filles sont moins nombreuses dans ce cas.

Enfin, les mères au foyer sont minoritaires même si leur nombre est plus élevé chez les filles que chez les garçons. C'est donc une situation particulière au regard des données nationales

puisque « *prenant appui sur les données fiscales, l'Insee évalue à 160 000 le nombre d'enfants mineurs ayant vécu le divorce ou la rupture du pacte civil de solidarité de leurs parents en 2009* ». Notons également que si comme le mentionne le document de référence de l'INSEE, (Insee Focus · Septembre 2021 · n° 249. Les familles en 2020) : « *le recours à la garde alternée, plus fréquent pour les parents aux revenus élevés, concerne plus souvent les enfants d'âge scolaire en école maternelle ou primaire, mais moins ceux aux âges du collège et surtout du lycée* », la famille concernée de notre tableau appartient à une catégorie sociale intermédiaire.

Les situations familiales que nous avons pu constater ne relèvent en rien par exemple de celles de populations paupérisées et précarisées » et nous pouvons penser, comme le dit Perrier (2020), reprenant Durkheim, que les enfants de notre échantillon, ne sont pas dans une situation où « l'absence d'inscription dans des rythmes collectifs affecte le lien social et le sentiment d'intégration » (Perrier, 2020, 63).

## **9.2. Équipements matériel (Ordinateur, Smartphone, Tablette, Console, T.V)**

*(Annexe 8, Tableaux 4, 5, 6, pp 110-116)*

### **Classe CM1/CM2 Bobine** *(Annexes 8, Tableaux 4.1, 4.2, 4.3, 110-112)*

Les filles (*Tableau 4.3, p.112*) possèdent davantage de Smartphones que les garçons (*Tableau 4.2, p. 111*), et à un élément près en faveur des filles, le partage ou la possession d'un ordinateur pour les garçons et les filles sont équivalentes. Il en est de même pour les tablettes et les consoles, à un élément près pour les garçons. L'équipement prévalent est la télévision, laquelle est partagée, et une seule réponse fait état d'une absence de téléviseur dans la maison. Un autre dit l'avoir personnellement dans sa chambre. La console de jeu, vient ensuite, elle est aussi majoritairement partagée, tout comme la tablette. À noter qu'un peu moins de la moitié des élèves disent posséder un Smartphone (dont un partagé).

Aucun ne possède d'ordinateur personnel mais neuf élèves du groupe déclarent que leur famille ne possède pas d'ordinateur.

### **Classe CM1 St François** : *(Annexes 8, Tableau 5, p.113)*

Deux élèves déclarent avoir un smartphone, deux seraient sans ordinateur, pour les autres élèves cet outil est partagé. Un seul déclare ne pas avoir de console, pour les autres deux disent qu'elle est partagée. Enfin, tous déclarent avoir la télévision.

**Classe CM2 St François** (*Annexes 8, Tableaux 6, pp .114-116.*)

Seuls cinq élèves déclarent posséder un Smartphone dont l'un doit le partager. Deux élèves déclarent qu'ils n'ont pas d'ordinateurs, et parmi ceux qui disent en avoir trois doivent le partager. Six élèves disent posséder des tablettes et un seul dit la partager. L'autre moitié n'en a pas. Par contre même si les consoles sont partagées pour cinq d'entre eux, et seulement deux disent ne pas en avoir. Tous ont la télévision. Il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles pour cette possession.

Le constat est que sur l'ensemble des classes, de manière générale, aucun des élèves n'est dépourvu de matériel. Par contre le matériel est le plus souvent partagé au sein du cadre familial.

### **9.3 Outils lien de continuité**

(*Annexes 8, Tableaux 7, pp. 117-119, Tableau 8, p. 120, Tableaux 9, pp. 120-122*)

**Classe CM1/CM2 Bobine** : (*Annexes 8, Tableau 7.1, 7.2, 7.3, pp. 117-119*), c'est essentiellement la messagerie électronique qui est déclarée avoir été utilisée pour le lien de continuité avec l'Enseignante, même si trois font état d'utilisation de la Visio. Une seule élève déclare n'avoir utilisé aucun de ces moyens.

**Classe St François CM1** (*Annexes 8, Tableau 8, p120*) : L'ensemble des élèves déclarent avoir utilisé la visio, en plus des autres outils (Téléphone et mail) mais un (4) dit n'avoir utilisé que la visio, un autre n'ayant quant à lui pas utilisé la messagerie (5)

**Classe St François CM2** (*Annexes 8, Tableaux 9, 9.1, 9.2, 9.3, pp120-122*) : C'est le téléphone et la messagerie qui ont été utilisés selon l'ensemble des réponses alors que la visio ne l'a pas du tout été, ce qui correspond au choix de l'enseignante.

**Au final, à l'exception d'une seule classe, où est mentionné la Visio, c'est surtout le téléphone et la messagerie qui ont été l'outil de liaison le plus utilisé.**

#### **9-4 Préférences école/maison**

##### **Classe CM1/CM2 Bobine (Annexes 8, Tableau 10, p. 123) :**

Un très grand nombre d'élèves déclarent être satisfaits de leurs résultats scolaires, aimer plus ou moins l'école et la maison (à une unité près pour l'école. Il n'y a pas de rejet majoritaire de l'école et nous retrouvons un équilibre entre un avis positif sur la maison et l'école, un élève déclarant préférer l'école que la maison, et un autre a un avis positif sur l'école et plus ou moins sur la maison. Aucun garçon (Tableau 10.2, p. 124) se déclarant mécontent de ses résultats scolaires. Deux étant très satisfaits (11, 16) dont l'un déclarant aimer plus ou moins l'école (16). Du côté des filles (Annexes 8, Tableau 10.3, p.125) la grande majorité dit avoir un avis positif sur l'école et même des avis très positifs (9), mais, d'un autre côté un petit nombre en a un avis très négatif (2). Il faut aussi remarquer qu'il y a chez l'élève 12/23 un avis très négatif sur ses résultats scolaires et négatifs sur l'école avec une préférence positive affirmée pour la maison.

**De manière générale, les élèves filles ou garçons déclarent être satisfaits de leurs résultats scolaires, et il n'y a pas d'avis préférentiel majoritaire significatif entre école et maison.**

##### **Classe CM1 St François (Annexes 8, Tableau 11, p.126) :**

**Ce sont des réponses semblables que nous avons eues :** L'ensemble déclare être satisfait de ses résultats scolaires, dont deux très positifs, et il y a un équilibre de préférence entre école et maison. Une fille dit préférer l'école à la maison (7) et est très satisfaite de ses résultats scolaires. (Une non réponse, 2)

##### **Classe CM2 St François (Annexes 8, Tableaux 12.1, 12.2, 12.3, pp. 127-129)**

**Cette constante se retrouve,** à une unité près, et l'ensemble des réponses est celle d'un avis positif sur les résultats scolaires et un équilibre de préférence pour l'école comme pour la maison. S'il y a une légère préférence quantitative déclarée pour la maison par rapport à l'école, il n'y a pas de rejet ni d'avis négatifs importants et le constat général pourrait se résumer par une phrase trouvée dans l'un des questionnaires : « *on aime plus ou moins l'école* ». Aucune des filles n'est mécontente de ses résultats scolaires et aucune réponse ne fait état d'un rejet de l'école.

**Sur l'ensemble des classes**, aucun des groupes ne fait apparaître de manière majoritaire un rejet de l'école et les élèves peu satisfaits de leurs résultats scolaires sont très peu nombreux.

### ***9.5 Temps consacré par réseaux au travail scolaire***

*(Annexes 8, Tableaux 13, 14, 15, pp 129-136 Questions 21, 29)*

**Classe CM1/CM2 Bobine** (*Annexes 8, Tableaux 13.1, 13.2, 13.3, pp 129-132*) : S'il y a une légère augmentation du temps consacré aux réseaux en temps de confinement, celui déclaré pour le travail scolaire est légèrement supérieur. L'utilisation des réseaux avant le confinement était plus important chez les filles (*Annexes 8, Tableau 13.3, p. 132*) que chez les garçons (*Annexes 8, Tableau 13.2, p. 131*), même si 4 d'entre elles (2/7, 4/9, 6/17, 8/19) n'utilisaient pas les réseaux, le nombre de filles (3) les utilisant plus de 5h est plus important que chez les garçons. Le temps consacré au scolaire dépasse 3h et concerne 7 élèves. 9 déclarent n'y consacrer qu'une heure. La moyenne étant un peu plus de 2h.

**CM1 St François** : (*Annexes 8, Tableau 14, p. 133*), des constats sont difficiles à faire à partir de ces réponses, même s'il y a une légère augmentation dans l'utilisation de l'élève qui avait déjà déclaré les utiliser, à l'exception de celle sur le temps scolaire avec une moyenne d'environ 2h30.

**CM2 St François** : (*Annexes 8, Tableaux 15.1, 15.2, 15.3, pp. 134-136*) le temps passé sur les réseaux est équilibré et il y a une légère augmentation avant et pendant le confinement. Les augmentations sont importantes chez deux garçons (2,5) et une fille (10). Dans ce groupe, ils sont plus de la moitié à déclarer passer plus de 3h sur les travaux scolaires. Ce qui le distingue des autres groupes. **Pour l'ensemble des classes** : Une des tendances semblent être que **les élèves de CM2 sont plus nombreux à consacrer un temps supérieur à 2h aux réseaux lequel est resté stable dans la période de confinement.**

S'il y a une légère augmentation du temps consacré aux réseaux en temps de confinement, celui déclaré pour le travail scolaire est légèrement supérieur.

Le temps consacré au scolaire qui dépasse 3h concerne 7 élèves. Et 9 déclarent n'y consacrer qu'une heure. La moyenne étant un peu plus de 2h.

## **9.6 Concernant les Activités pratiquées en temps ordinaire**

*(Annexes 8, Tableaux 16, 17, 18, pp137 -143)*

**Classe CM1/CM2 Bobine** (*Annexes 8, Tableaux 16.1, 16.2, 16.3, pp 137-139*), ce sont les activités sportives qui sont déclarées comme ayant été pratiquées au moins une fois et jusqu'à trois fois par semaine. Ce sont les *activités arts plastiques* qui sont également mentionnées mais en nombre très inférieur (17 pour le sport, 4 pour l'art plastique).

Il n'y a pas de différences significatives entre filles et garçons même si l'activité arts plastiques fait l'objet d'un choix légèrement supérieur chez les filles.

**Classe CM1 St François** (*Annexes 8, Tableau 17, p. 140*) : Il en est de même pour la classe précédente, le sport est l'activité également la plus mentionnée.

**Classe CM2 St François** (*Annexes 8, Tableaux 18, pp. 141-143*) , si dans ce groupe également le sport est déclaré comme activité pratiquée par le plus grand nombre, il faut noter des activités qui ne sont pas évoquées dans d'autres classes, comme la pêche.

**Pour l'ensemble des classes :** Ce sont les activités sportives qui font l'objet des déclarations les plus nombreuses.

## **9.7 Nouvelles activités pratiquées**

*(Annexes 8, Tableaux 19, 20, 21, pp 144-150)*

**Classe CM1/CM2 Bobine :** (*Annexes 8, Tableaux 19.1, 19.2, 19.3, pp. 144-146*)

Du côté des garçons, dans les nouvelles activités pratiquées à la maison, il faut noter que celles en lien avec des écrans numériques ont été en augmentation : les jeux vidéo mais également les visionnages de films et de séries. Beaucoup de non-réponses en ce qui concerne les soins esthétiques (6) et d'autres qui évoquent l'arrêt de celle-ci (4).

La question mériterait approfondissement, d'autant que si l'augmentation de visionnage de films et de séries est comme chez les garçons en augmentation, il n'en va pas de même pour les jeux vidéo. L'augmentation de la lecture est davantage déclarée chez les filles que chez les garçons.

**Classe CM1 St François :** (*Annexes 8, Tableau 20, p. 147*), nous pouvons également noter une augmentation dans le visionnage de films et séries, et l'activité dessin. Les réponses indiquent également que la question sur les soins esthétiques est celle où les non-réponses sont les plus nombreuses.

**Classe CM2 St François :** (*Annexes 8, Tableaux 21.1, 21.2, 21.3, pp. 148-150*). Nous retrouvons des réponses semblables. Et nous pouvons constater que comme pour les classes précédentes ce sont les jeux vidéo et les visionnages de films et séries qui sont les plus mentionnés. Mais avec la même remarque sur le fait que cela concerne davantage les garçons que les filles. Avec la particularité que la lecture est déclarée comme ayant été une activité qui aurait davantage augmenté chez les garçons que chez les filles. Constat à nuancer compte tenu que dans cette classe, les réponses aux questionnaires par les garçons sont plus nombreuses.

#### **Au final, pour l'ensemble des classes :**

Si l'utilisation des écrans numérique s'avère comme ayant fait l'objet d'une augmentation ce sont surtout du point de vue du visionnage de films et de séries à lire la diversité et les commentaires dans les réponses du groupe Bobine.

Sur l'ensemble nous pouvons noter que ce sont les activités sportives qui sont déclarées comme étant pratiquées au moins une fois et jusqu'à trois fois par semaine.

Ce sont les activités arts plastiques qui sont également mentionnées mais en nombre très inférieur :

- Il n'y a pas de différences significatives entre filles et garçons même si l'activité art plastique fait l'objet d'un choix légèrement supérieur chez les filles.

- Du côté des garçons, dans les nouvelles activités pratiquées à la maison, il faut noter que les celles en lien avec des écrans numériques ont été en augmentation : les jeux vidéo mais également les visionnages de films et de séries. Celles des jeux vidéo a pu d'ailleurs susciter des commentaires comme lorsqu'à la question « *as tu regretté de ne pas aller à l'école* », un élève a répondu « *je n'ai pas regretté pour jouer à la console* ».

Nous avons eu là encore beaucoup de non-réponses en ce qui concerne les soins esthétiques et a été mentionné quelquefois l'arrêt de ceux-ci : une question se pose et aurait méritée des formulations plus précises. Si par exemple l'enfant allait régulièrement chez le coiffeur, il est clair que la fermeture des salons de coiffure a pu jouer, mais il peut s'agir des activités comme la toilette ou la vêtue qui ont été négligées du fait de rester à la maison : d'où des questions peut-être plus précises que celle de soins esthétiques que nous aurions pu poser, comme par

exemple : comment étiez-vous habillé chez vous pendant le confinement ? Étiez-vous habillé comme quand vous allez à l'école ?

Pour les filles et les garçons, c'est de visionnage de film et l'augmentation de jeux vidéo qui est à remarquer. L'augmentation d'activités sportives est davantage signalée chez les garçons que chez les filles. Du côté des filles c'est essentiellement l'activité cuisine qui est en augmentation : *stéréotype de genre* ? Et d'une certaine manière prise de rôle d'une tâche en lien avec ce qu'est considéré comme une activité *normale* chez les filles ?

Ce distingo se retrouve au sein de l'espace scolaire comme l'a montré dans ses travaux Duru-Bellat, (1990). Les recherches ont montré que les enseignants et les élèves, à travers une multitude de processus quotidiens, contribuaient à faire vivre aux filles et aux garçons des expériences diverses qui aboutissaient à un positionnement inégal des filles et des garçons (Descarries, 1980 p.73). C'est ce qu'a développé dans sa Thèse Mangeard-Bloch (2017) *La rentrée dans les albums de littérature de jeunesse : normes et représentations d'un rite de passage de la petite enfance*. À l'école, on n'apprend pas seulement des savoirs scolaires. Il existe une facette implicite du métier d'élève qui consiste à apprendre à devenir de manière générale un homme ou une femme », (Mangeard-Bloch, 2017, p.420). Dans son ouvrage, *Réinventer l'amour : comment le patriarcat sabote les relations hétérosexuelles*, l'essayiste Mona Chollet (2022) s'appuyant sur les travaux des féministes nord américaine, Wendy Landford (1999) et Carol Gilligan (1982) écrit : « Même quand nous sommes des féministes ou des hommes profémisnistes convaincus, tout à fait favorable à l'égalité, nous restons prisonniers de certains "schéma de pensée inconscients". En particulier, nous ne voyons pas comment filles et garçons, en grandissant, s'infligent une auto-amputation, subissent une sorte de rite de passage qui marque leur allégeance au patriarcat : " les filles se réduisent au silence et les garçons s'obligent au détachement". » (Chollet, 20022, p. 199)

La question mériterait approfondissement, d'autant que si l'augmentation de visionnage de films et de séries est comme chez les garçons en augmentation, il n'en va pas de même pour les jeux vidéo. L'augmentation de la lecture est davantage déclarée chez les filles que chez les garçons. Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons constaté un nombre important de *non-réponses* sur la question des « soins esthétiques : celle-ci d'une certaine manière relève de l'intimité et les « non-réponses » relèvent peut-être d'une attitude *normale* à ne pas exposer celle-ci ; d'ailleurs dans les remarques faites sur le questionnaire certaines phrases l'ont énoncé, par des remarques faites, et déjà mentionnées, qui l'évoquent indirectement : « *qu'il y a des questions qui ne vous regarde pas* ». Et également : « *Un peu personnelle sur certaine question* » ou « *c'est gênant* », « *Parfois intime* ».



Mais également : « *vous n'êtes pas la police* ». Ou encore « *byzarre* » (Orthographe d'origine).

La presse s'est largement fait l'écho de cette tendance à une diminution des soins corporels et esthétiques durant cette période y compris en ce qui concerne les adultes. À ce sujet Mona Chollet (2022) confirme ce constat : « Soudain, extraites de l'environnement social qui d'ordinaire, les crible de regards et de jugements, elles se sont recentrées sur leur ressenti. Certaines en ont profité pour apprivoiser une image d'elle-même plus naturelle, en se passant de leur maquillage ou de teinture (...) Beaucoup de femmes ont aussi privilégié des vêtements confortables, qui laissent davantage leur corps respirer que leurs tenues ordinaires, abandonnant notamment le soutien-gorge et adoptant le jogging. Apparemment, la première chose dont se sont débarrassés la plupart des femmes, ce sont leurs jeans ultra serrés et leurs jupes qui n'arrêtent pas de remonter », (Chollet, 2022, pp. 221-222).

### **9.8 Changement de Rythme**

*(Annexes 8, Tableaux 22, 23, 24, pp. 151-156, (Questions 27,28)*

**Classe CM1/CM2 Bobine** (*Annexes 8, Tableaux 22.1, 22.2, 22.3, pp.151-153*), nous pouvons constater que les enfants déclarent préférer manger à la maison qu'à l'école et que, s'ils sont un nombre légèrement plus important à se lever et se coucher plus tard, 9 élèves déclarent avoir conservé les mêmes heures de coucher et de lever : (2/6//7/8/11/13/15/17/19, dont 4 garçons et 5 filles) et qu'il n'y a pas de différences notables dans les réponses entre les filles et les garçons.

**Classe CM1 St François** (*Annexes 8, Tableau 23, p.154*) : Même si deux élèves n'ont pas répondu, la préférence des repas est celle de manger à la maison et par ailleurs à l'exception d'une non-réponse, par contre, les enfants déclarent se coucher et se lever plus tard.

Nous retrouvons encore les mêmes éléments.

**Classe CM2 St François** (*Annexes 8, Tableaux 24, 24.2, 24, 3, pp. 155-157*) : préférences pour les repas à la maison et les coucher et les lever plus tardifs.

**Sur l'ensemble des classes, le constat général est que la préférence pour les repas à la maison et les lever et coucher tardifs sont les éléments les plus mentionnés et qu'il n'y a pas de différences notables dans les réponses entre les filles et les garçons.**

## **9.9 Aides apportées dans le travail scolaire et difficultés rencontrées**

(Annexes 8, Tableaux 25, 26, 27, pp. 157-164, Question 25)

**Classe CM1/CM2 Bobine** (Annexes 8, Tableaux 25.1, 25.2, 25.3 pp. 157-159), ce sont les « mamans » qui sont déclarées comme en étant celles qui l'assurent, à noter que l'aide par la fratrie et par le papa recueille le même nombre de réponses (12) et 5 élèves déclarent ne pas en avoir besoin (dont 4 filles) et il a été mentionné une aide par ailleurs. Aucun des élèves a déclaré ne pas avoir bénéficié d'aide.

**Classe CM1 St François CM1** (Annexes 8, Tableau 26, p. 159-161), nous retrouvons des réponses identiques, où là encore les mères sont plus nombreuses que les pères à l'assurer.

**Classe CM2 St François** (Annexes 8, Tableaux 27.1, 27.2, 27.3, pp. 162-164), c'est du côté des filles, que l'aide déclarée l'aurait été par les mamans avec mention « *un peu* » pour une élève. À noter que les papas sont également mentionnés, et qu'une seule élève dit ne pas en avoir eu besoin.

**Sur l'ensemble des classes, ce sont les mamans qui sont le plus souvent mentionnées, ce qui a d'ailleurs été le constat fait au plan national,** Le Covid-19 a définitivement renforcé certaines inégalités entre les femmes et les hommes. Selon une nouvelle étude, une femme en âge de travailler s'est occupée de ses enfants pendant 173 heures supplémentaires en moyenne pendant la pandémie. C'est presque trois fois plus que le temps pris par les hommes. C'est ce qu'affirme le Center of Global Development, une Organisation Non gouvernementale (ONG, voir note 6) qui lutte contre la pauvreté. <sup>6</sup>

**Dans nos réponses peu sont les élèves qui ont déclarés ne pas avoir eu besoin d'aide.**

Dans celles-ci, les pères et la fratrie sont par ailleurs mentionnés et ce sont les frères et sœurs qui auraient assuré cette tâche davantage que les papas. Ce qui apparaît dans les déclarations est en premier lieu la motivation pour le travail scolaire : *pas envie*, mais également, le fait d'estimer qu'il y a trop de travail et qu'il y a des difficultés à comprendre les consignes.

Il y a une légère différence dans les réponses de filles et des garçons, les filles sont en plus petit nombre à considérer qu'il y a trop de travail.

---

<sup>6</sup><http://www.slate.fr/story/211561/femmes-trois-fois-plus-occupe-enfants-que-hommes-pandemie-covid-inegalites>

La question se pose de savoir s'il n'y aurait pas une relation de cause à effet entre le fait de trouver qu'il y a trop de travail et d'être ou pas motivé.

La différence entre le fait de ne rencontrer aucune difficulté et la motivation n'est pas importante et les difficultés de compréhension ne sont pas mentionnées de manière majoritaire. Si le *pas envie* est majoritaire, comme nous l'avons noté, le fait de ne pas comprendre les consignes ou de trouver de ce fait qu'il y a trop de travail, seraient à approfondir en termes de cause et effet, les deux pouvant d'ailleurs s'articuler de manière dialectique.

### **9.10 Difficultés rencontrées**

(Annexes 8, Tableaux 27, 28, 29, pp.162-166)

**Classe CM1/CM2 Bobine** (Annexes 8, Tableaux 27.1, 27.2, 27.3, pp. 162-164), ce qui apparaît dans les déclarations est en premier lieu la motivation pour le travail scolaire : *pas envie*, mais également, le fait d'estimer qu'il y a trop de travail et qu'il y a des difficultés à comprendre les consignes. Il y a une légère différence dans les réponses de filles et des garçons, les filles sont un plus petit nombre à considérer qu'il y a *trop de travail*.

La question se pose de savoir s'il n'y aurait pas une relation de cause à effet entre le fait de trouver qu'il y a trop de travail et d'être ou pas motivé.

**Classe CM1 St François** (Annexes 8, Tableau 28, p. 164) : La même interrogation se pose pour la Classe d'autant que la différence entre le fait de ne rencontrer aucune difficulté et la motivation n'est pas importante et les difficultés de compréhension ne sont pas mentionnées de manière majoritaire.

**Classe CM2 St François** (Annexes 8, Tableaux 29.1 ; 29.2, 29.3 pp.165-166 ), notons que c'est le fait de considérer qu'il y a trop de travail qui est soulevé, peu d'élèves indiquent ne pas être motivé et une seule réponse fait état d'incompréhension.

**Le constat pour l'ensemble des réponses** est que si le *pas envie* est majoritaire, comme nous l'avons noté, le fait de ne pas comprendre les consignes ou de trouver qu'en conséquence, il y a trop de travail, serait à approfondir en termes de cause et effet, ces deux éléments pouvant d'ailleurs s'articuler de manière dialectique.

### **9.11 Corrélation entre Préférence école maison**

(Annexes 8, Tableaux 30, 31, 32, pp. 167-170)

Nous avons souhaité voir si le fait de préférer l'école à la maison et d'avoir de bons résultats en classe avait ou pas une incidence sur le fait de consacrer davantage de temps pour le travail scolaire fait au domicile pendant le confinement.

**Classe CM1/CM2 Bobine :** (Annexes 8, Tableau 30, p.167) nous pouvons constater pour l'élève 14, une logique dans le fait d'être satisfait de ses résultats scolaires et du temps qui a été passé à la maison dans le cadre de la continuité pédagogique. Mais a contrario les élève 7, 10, 22 n'y ont consacré qu'une heure. L'élève 20 qui n'est pas satisfaite de ses résultats y a consacré un temps parmi les plus important. De manière générale le fait d'être satisfait de ses résultats scolaires, et de déclarer avoir une préférence pour l'école ne conduit pas forcément à passer davantage de temps lors de la période de continuité pédagogique même si les élèves satisfaits de leurs résultats et donnant un avis positif sur l'école sont ceux qui disent y avoir consacré davantage de temps.

**Classe CM1 St François** (Annexes 8, Tableau 31, p. 169), l'élève 7 qui est satisfaite de ses résultats scolaires et qui préfère l'école à la maison y consacre 4h qui est le temps le plus important dans ce groupe.

**Classe CM2 St François** (Annexes 8, Tableau 32, p. 170) c'est l'élève 8 qui est satisfait de ses résultats scolaires, qui préfère l'école à la maison et qui y a consacré un temps plus important (4h) ; même si l'élève 10 qui n'a pas d'opposition *école et maison* y consacre davantage de temps que lui : (5h).

Nous l'avons noté, le fait d'être satisfait de ses résultats scolaires ne conduit pas forcément à passer davantage de temps lors de la période de continuité pédagogique même si les élèves satisfaits de leurs résultats donnent un avis positif sur l'école.

Lors de notre retour à la rentrée scolaire suivante, le constat que nous avons pu faire dans l'échange avec les anciens élèves du CM1 (voir additif final annexes 8) qui étaient en CM2, ne contredit pas ceux fait dans le même petit groupe ni celui des autres classes. Le caractère majoritaire d'avoir été content de retrouver l'école, peut être lié au fait que la question est posée dans le cadre scolaire et en présence de l'enseignant, situation qui a peut-être induit une surreprésentation par rapport à celle faite dans les questionnaires.

### **9.12 L'aspiration à la norme : dessins et dessein de familles**

*(Annexes n°9, p. 171)*

L'une des enseignantes (Magali, CM1, Saint François) avait demandé pendant le confinement à ses élèves de faire un petit texte et un dessin sur ce que serait pour eux « la famille idéale » et de les lui donner au retour en classe. Huit ont répondu à la consigne : deux en envoyant un petit texte, et les six autres ont fait un dessin dont trois avec un petit texte. Nous reproduisons (en respectant l'orthographe de l'enfant) le premier : « *Moi, ma famille idéale c'est d'avoir des parents qui gronde et qui m'aime beaucoup et qui m'emmène par tout mais que pour des bêtises au moins quand je serais grand j'en ferais plus. Des parents idéale c'est pour moi dans une famille il y a aussi des papis et mamie pour moi c'est qu'il soi gentil avec moi et je voudrais rien de plus. Il y a les tontons avec les tatis pour qu'il soi mes tontons et tatis je veux aussi qu'il soi gentil avec moi avec il y a des cousines pour moi mes cousines idéales c'est quelle joue beaucoup avec moi* ».

Le deuxième : « *Pour moi la famille idéale c'est une famille agréable avec des gens sympas qui sont gentil et serviable enfin presque. Il y aurait une maman et un papa et aussi les jumeaux. L'un s'appelle Sam et l'autre s'appelle Léo. Ils ont neuf ans.*

*Il y aurait une petite sœur de 6 ans qui s'appelle Lydia. Il y aurait 3 chats : billy, louna et taïga et un chien illiot. Toute cette grand famille vit dans un immeuble haut de 10 étages.*

*Ma famille habite au 10<sup>ème</sup> étage.*



*pour maitresse bisou Sam*



Les dessins (annexe 14) illustrent l'aspiration à un modèle de logement « pavillonnaire » avec jardin, et piscine, une famille élargie et la présence d'animaux de compagnie : c'est celui de leur cadre de vie actuel et celui auquel aspirent les populations des classes moyennes supérieures. De ce fait notre étude fait apparaître que le processus de normativité pour les enfants des classes moyennes est précisément celui d'une aspiration à une « normalité » qui est précisément une moyenne normative dont même les familles que l'on pourrait considérer à la marge, la revendiquent.

## CHAPITRE 10 : LES ADULTES

Nous verrons dans ce chapitre comment les adultes dans une situation particulière ont pour les parents assuré la fonction d'enseignement que leur a imposé la continuité pédagogique et d'un autre côté, comment les enseignants ont dû et pu assurer leur fonction à partir de la mise en place de moyen technologique dont il était postulé qu'ils en avaient la maîtrise.

### *10. Le point de vue des parents et des enseignants*

Dans ce chapitre, nous présenterons le point de vue des adultes aux questions que nous leur avons posées sur le vécu de cette période. Dans un premier temps nous présenterons celui des parents puis des Enseignants

#### *10.1 Réponses des parents*

*(Tableau 1, Annexes 10, p. 179)*

##### *10.1.1 : Le point de vue des parents sur les résultats et motivations scolaires de leurs enfants*

*(Annexes 10, Tableau 11.1, p. 179, questions 1, 2, 3,5)*

Du côté des parents nous avons tenté de savoir d'une part si ceux-ci étaient satisfaits par le travail scolaire de leur enfant, d'autre part s'ils trouvaient que ceux-ci étaient motivés par le travail scolaire avant et pendant le confinement. Nous avons pu recueillir seulement 12 réponses au questionnaire, venant principalement de l'école St François et qui semblent avoir été faites par les mamans. Si à l'unanimité, le confinement semble avoir été respecté dans toutes les familles, il ressort des réponses :

- La grande majorité des familles déclare être satisfaite des résultats scolaires de leurs enfants, dont l'une très satisfaite et deux appuient leurs réponses en précisant : « *bonnes notes* », « *bon élève* », qui est la réponse d'une famille qui se dit très satisfaite. Concernant la motivation pour le travail scolaire avant la période de confinement, si une légère majorité parle de motivation *variable, selon les jours*, deux déclarent que leur enfant *n'est pas motivé* par l'école et quatre déclarent qu'ils le sont. Pendant la période de confinement, une très légère majorité déclare qu'il y avait un manque de motivation de leur enfant. À une unité près, d'autres déclarent que la motivation demeurait. À noter une réponse positive en période de confinement alors qu'elle était négative avant celle-ci : l'enfant (Parent 12) aurait été davantage motivé pour les tâches scolaires dans le cadre familial qu'à l'école. Enfin, sur comment *a été vécue* cette annonce en lien avec la maladie, c'est surtout les termes : *inquiétudes, peur, angoisse* qui sont mentionnés dans les réponses.

Le constat est, qu'au final, trois se sont trouvés contents de ne plus aller à l'école, *il était content de ne plus se lever, ou De part ses troubles phobiques il n'a pas essayé de sortir, ni cela lui manquer. Il était très bien à la maison.* (Reprise de la formulation écrite trouvée sur la réponse au questionnaire).

Dans les familles répondant à cette question est également mentionnée la déception de ne pas retrouver sa Maîtresse au retour de vacances, ou à l'inverse, *d'être très content de ne pas retourner à l'école et de le vivre comme un prolongement des vacances.* L'incompréhension est également évoquée

À la question qui demandait si la famille avait connu des personnes touchées par la maladie : 7 déclarent ne pas en avoir connu, 4 avoir eu des proches touchés par celle-ci (par exemple, la femme de ménage) mais c'est essentiellement l'entourage familial qui est mentionné.

*10.1.2 : Adultes restant au domicile et qui a assuré le suivi du travail scolaire et le temps consacré à cette activité (Annexes 10, Tableau 11.22, p. 178, Questions 6, 8, 9)*

La majorité des réponses fait apparaître un plus grand nombre déclarant avoir arrêté leur activité professionnelle, puis dans une moindre mesure, c'est le télétravail qui est mentionné. Le temps passé pour l'accompagner est autour de 3h mais ne les excède pas avec toutefois une particularité pour la réponse de moins d'une heure dans le cas du parent 7 dont le père reste au domicile mais où c'est la mère qui va assurer pour moins d'une heure cette tâche. Ces constats vont dans le sens de tous les commentaires sur cette situation qu'ont pu connaître de manière générale les mères au cours de cette période. Une simple recherche sur Google (13 100 000 résultats) permet de constater un nombre important de liens dont les intitulés et les grands titres sont : « Prof, ménagère, télétravailleuse : les femmes au bord du craquage pendant le confinement » .... « C'est une des pires périodes de ma vie », ... « Des mères en télé travail racontent comment le confinement a “amplifié à l'extrême” leur quotidien » ... « Trop c'est trop. Parfois, j'ai envie de pleurer » ... Avec le confinement, les parents sont au bord du craquage », « Mythe de la mère parfaite : stop à la pression pendant le confinement ! Pendant le confinement, beaucoup de mères sont forcées de choisir entre famille et carrière », et cet article de Neïma Brahim sur le Bondyblog, *Le cri de détresse des mères isolées en confinement* ».

Ces articles qui relatent au fil de l'actualité et au jour le jour, mettent en exergue des situations extrêmes, mais la période a révélé et exacerbé les situations ordinaires de vie, et à une normalité de la division sociale et sexuelle des tâches au sein du foyer généralement

consentie a succédé une prise de conscience différente sur laquelle il serait important de revenir par des entretiens avec les mères qui ont traversé cette période.

### *10.1.3 Outils de liaisons parents/enseignants, organisation du temps scolaire et difficultés (Annexe 10, Tableau 11.3, p.179, Questions 11, 12, 13, 14)*

Deux familles indiquent avoir *reproduit le découpage horaire scolaire*, quatre disent avoir réparti le suivi sur le matin et l'après-midi, ce qui d'une certaine manière se rapproche du modèle de l'école. Trois déclarent l'avoir assuré le matin seulement, et une seule famille, indique l'avoir fait seulement les après-midi. Enfin, deux autres, l'avoir assuré de manière aléatoire ou par rotation en lien avec le fait d'avoir dans ce cas plusieurs enfants à suivre. La majorité des familles déclare ne pas avoir eu de difficultés pour assurer cette tâche. Parmi celles qui déclarent en avoir eu, la maman précise que le papa a pu l'assurer. Concernant les enfants les principales difficultés qui ont été mentionnées de manière quantitativement importante (7 réponses) sont celles de **concentration** et de **compréhension**. Seulement deux familles évoquent des matières comme les maths pour lesquelles il a été fait appel au père ou encore, la poésie, et la lecture. Enfin, est mentionnée l'incompréhension de devoir *faire une activité de l'école, à la maison* et de **devoir faire l'école dans la maison** ». Comme le précise une maman qui déclare avoir eu cette difficulté, *nous sommes parents pas enseignants*. On pourrait toutefois s'interroger sur le fait de savoir si c'est l'enfant qui avait cette difficulté ou le parent ?

### *10.1.4 Qualité des relations parents/enseignant.e.s : (Annexes 10, Tableau 11.4, p.182, Questions 15, 16, 17)*

Une grande majorité de parents déclarent que leurs relations avec les enseignant.e.s sont très bonnes (5) ou bonnes (6) à l'exception d'une famille (parent 9) qui déclare ne pas avoir de contact avec l'enseignante. Il faut noter que cette réponse est à mettre en relation avec ce qu'a exposé la même maman sur le suivi et les difficultés dans les tâches d'aide au travail de continuité pédagogique et qui faisait référence à ses propres difficultés scolaires. À l'exception de deux réponses qui déclarent que les relations avec les enseignantes ont changé pendant le confinement, et nous allons y revenir, les parents déclarent que les relations n'ont pas connues de changement et parmi ces familles quatre d'entre elles qui avaient déjà un avis positif le renforcent après cette période. Nous retrouvons dans les réponses la personne qui évoquait l'absence de contact en trouvant que celles-ci étaient *trop formelles*.



Elle est en conséquence la seule qui déclare que ces relations ont changé en négatif du fait du confinement et de relations difficiles par internet et *des consignes pas claires* ...

Le fait est qu'en tout cas qu'elle avait, déclare-t-elle, des *difficultés à les comprendre*.

#### *10.1.5 Changement de rythme de vie : (Annexes 10, Tableau 11.5, p. 183, questions 18, 19)*

Le constat qui peut être fait dans ces réponses, est qu'il y a un équilibre (à une unité près) entre enfants qui ont gardé le même horaire de coucher et ceux qui se couchaient plus tard.

S'y ajoute une réponse qui déclare celui-ci variable. Par contre pour ce qui concerne *le lever* un plus grand nombre (8 contre 4) se lèverait plus tard. Il y également une non-réponse. Enfin, les repas pris à la maison plutôt qu'à l'école recueillent un nombre de réponses plus important.

Une seule réponse déclare ne pas avoir de préférence entre les deux. Ces réponses de parents sont tout à fait en phase avec celles qu'avaient faites les élèves. (*Voir Annexes 8, Tableaux 22.1, 22.2, 22.3, 23.1, 24.1, 24.2, 24.3, pp. 151-156*). Elles confirment celles faites par les enfants.

#### *10.1.6 Activités partagées Parents enfants (Annexes 10, Tableaux 11.6, p.184, question 20)*

Les tableaux font apparaître que les activités partagées les plus mentionnées sont :

- Le Sport et les jeux de société (11) puis la lecture et la cuisine (10), les visionnages de films (9), l'écriture (8), le dessin (6), les jeux vidéo (4) et la musique (2). Une seule réponse mentionne les soins. Dans les autres activités aucune autre n'est mentionnée à l'exception de deux réponses qui déclarent le jardinage parmi lesquelles une évoque l'apéro.

Il faut noter qu'alors que l'activité cuisine avait été très peu mentionnée par les enfants, elle l'est de manière très importante chez les parents tout comme le sport, réponses qui ont été également majoritaire dans celles faites par les enfants.

Concernant les réponses à la question des activités dans des situations ordinaires qui peuvent être mise en relation avec les apprentissages, (*question 22*), c'est la cuisine qui est le plus mentionnée, avec des éléments très précis en référence à des éléments scolaires : - poids, mesure, proportions. De ce fait la question de la différence entre réponses des parents et des enfants sur la pratique de cette activité pourrait-elle s'expliquer par le fait que les enfants l'ont davantage « vécu » comme s'intégrant à une activité ludique au sein du cadre familial que de ce qui relève de l'apprentissage scolaire ? Enfin, le jardinage a été mentionné dans les activités qui ont été pratiquées au cours de cette période. Comme c'était le cas pour les réponses faites par les enfants, nous retrouvons également un nombre très faible concernant

les soins : une seule famille, celle que nous avons précédemment mentionnée. La seule réponse qui mentionne la continuité de cette activité a été faite par la famille qui a évoqué les difficultés dans le suivi scolaire et de ses relations avec les enseignantes.

Les autres familles n'en font pas mention : au plan national les articles de presse s'appuyant sur différentes études notaient une baisse importante des salons de coiffure et esthétique mais une augmentation d'achats de produits d'hygiène. (*Journal Femmes beauté du 21 juillet 2020*)

#### *10.1.7 Nature des relations enfants/ parents (Annexes 10, Tableaux 11.7.1, 11.8, 11.9, 11.10, pp. 185-188, Question 22)*

La première constatation que l'on peut faire est de voir que la plus grande partie des parents n'ont pas répondu sur les relations avec leur enfant pendant le confinement, et que par ailleurs, un plus grand nombre déclare qu'elles seraient devenues *bonnes* après cette période. Elles l'étaient déjà avant le confinement (6), même si un plus grand nombre également faisait état de relations variables selon les jours (8) ou selon le parent (2). Nombre qui reste identique avant et après le confinement (2, parents 8 et 10).

À noter également que s'il n'y a pas de réponses multiples sur la qualité des relations avant le confinement, 1 seul parent, (le numéro 8) a coché toutes les cases.

#### *10.1.8 : Relations avec la fratrie avant et après le confinement : (Annexes 10, Tableau 12.1, 12.2, pp. 189-190, Question 23)*

Nous constatons une certaine stabilité dans les relations au sein de la fratrie avec une seule réponse qui passe de variable à bonne. La non-réponse est celle d'une famille où l'enfant n'a pas de fratrie.

#### *10.1.9 Relations avec les ami.e.s (Annexes 10, Tableau 13, p. 191, Questions 24, 25)*

L'ensemble des parents déclare que les enfants ont maintenu des relations avec leurs amis, principalement par les moyens audio-visuels, téléphone, WhatsApp et réseaux. Pour deux d'entre eux selon la réponse des parents, les relations se seraient renforcées pendant le confinement et pour un seul enfant elles auraient été affaiblies. La majorité déclare que les amis n'ont pas semblé manquer : l'échange par autres moyens pouvant être un maintien des relations néanmoins par d'autres outils de communication techniques. Cependant, pour quatre d'entre eux le *manque* est signalé. Pour seulement deux enfants les parents déclarent qu'il y a

eu rupture et pour deux d'entre eux la période a été l'occasion de renouer avec d'anciens amis.

#### 10.1.10 *Le retour à l'école :*

À la question, *Était-il content de retourner en classe ? (Question 26)*, nous avons recueillis cinq réponses positives à laquelle peut s'en ajouter une autre qui fait état d'une difficulté liée à de l'inquiétude lorsqu'a été envisagée la reprise scolaire mais qui dès la première journée était contente du retour en classe. Quatre des parents disent que l'enfant n'était pas content, mais il y a dans ces réponses deux familles qui déclarent que l'enfant était néanmoins content de pouvoir retrouver sa maîtresse.

Aucune proposition de compléments au questionnaire n'a été faite et seulement trois parents ont répondu qu'ils ne souhaitaient pas d'entretien et deux ont répondu positivement avec la mention *avec plaisir*.

#### 10.1.11 *Synthèse sur les réponses des parents :*

Nous pourrions dire que l'ensemble des éléments recueillis illustrent ce que concluent Dumora, D. Aisenson, G. Aisenson, Cohen-Scali et Pouyaud (2008) dans *Les perspectives contextuelles de l'identité* : « Au cours des échanges quotidiens au sein de sa famille, le jeune enfant acquiert le langage et les codes sociolinguistiques au moyen desquels il accède à des formes de perception du monde et de la réalité sociale. À ce processus de « socialisation primaire » dans lequel l'enfant s'identifie aux « autres significatifs » de diverses façons émotionnelles, succède celui de la « socialisation secondaire », à l'école, dans le groupe de pairs, au travail, dans le quartier, dans la communauté, dans la société plus élargie. Par l'identification aux autres significatifs, dans un processus continu d'appropriation des manières de percevoir et d'interpréter des codes, des normes et des modèles culturels, se configurent de façon complexe des significations identitaires et des valeurs personnelles qui permettent de communiquer et de donner un sens à la vie quotidienne », (2008, page 37)

Le premier constat que nous pouvons faire à partir des réponses des parents est que les enfants devenus élèves à l'école ou redevenus *enfant à la maison* pendant la période de continuité pédagogique, équilibrent dans leur processus de normativité, la construction de leur identité première : celle acquise au sein du cadre familial et celle d'une identité secondaire qui s'affirme au sein de l'espace scolaire.

Le deuxième illustre que, comme l'écrit Perrier (2020) de manière générale dans cette situation, « l'institution scolaire promeut le modèle de coopération en s'attribuant un position

hégémonique pour déterminer les conditions et modalités de la relation ou les rôles à construire ». (2020, 23) et que « C'est bien souvent l'enfant qui, progressivement, aura la responsabilité du lien entre le parent et l'école en assumant seul la charge de sa scolarité malgré lui et peut-être contre lui. » (2020, 321-322)

## ***10.2 Le point de vue des enseignantes***

*(Voir annexe 11, pp 194-199, le compte rendu complet de l'entretien)*

Ne pouvant du fait du confinement rencontrer les Enseignantes avec lesquelles j'aurais souhaité m'entretenir, j'ai été amené à faire ces échanges par messagerie. Deux d'entre elles ont répondu : Sophie, celle de l'École de la Bobine CM1/CM2 qui a quarante-deux ans et enseigne depuis seize ans. Magali, celle du CM1 de l'École Saint François, a cinquante-cinq ans et enseigne depuis trente ans. Les prénoms comme le nom de leur école ont été changés. Compte tenu du déroulement des échanges et de l'articulation identique des questions posées, nous présenterons ces échanges sous la forme d'un dialogue. Ce qui est à noter en premier lieu, c'est que souvent leurs réponses sont très proches alors que du fait de la modalité choisie, elles n'étaient pas en contact direct, d'autant qu'elles n'exercent pas dans le même établissement, et que par ailleurs, elles ne pouvaient pas connaître les réponses qu'une ou l'autre faisait. Les deux sont satisfaites de la progression de leurs élèves et le sont également quant à leurs motivations dans les activités scolaires même si le retour à l'école et la perspective des vacances a, selon Sophie, enrayé cette dynamique, point de vue qu'elle réitère dans deux de ses réponses à ces questions. Si la situation de confinement a pu être une surprise, leur réaction a été *mitigée*, d'ailleurs Magali parle de *mélange d'excitation de situation inédite et de stress. Une impression de devoir quitter le navire précipitamment.*

Toutefois même si elles parlent de *Perte de repères et de panique au début du confinement*, le fait d'avoir eu conscience de la montée de la pandémie allait créer des problèmes, les a mis dans une position de devoir et pouvoir *ensuite tout réorganiser, ré inventer*. Elles sont partagées sur le fait d'évaluer si leurs élèves avaient ou pas respecté le confinement, mais leurs réponses font apparaître que celui-ci a, selon elles, été respecté par la *majorité ou plus ou moins*. Leurs contacts avec la famille ont été assurés essentiellement par les mères, même s'il est mentionné qu'une sœur a pu également être interlocutrice relais ou les deux dans le cas de familles séparées. Si l'une n'a pas eu connaissance dans ces proches de situation de personne touchées par le virus, l'autre a eu des personnes de sa famille et de ses amis qui ont pu l'être. Pour les contacts, il faut noter que l'utilisation des outils a été un moyen essentiel pour les contacts : de l'ordinateur, au téléphone portable et des logiciels spécifiques ou de

réseaux sociaux. Sophie insiste sur le fait que ce type d'outil, leur a permis d'être *en autonomie et de ne pas forcément avoir besoin de leurs parents pour accéder à ces plateformes*. Son souci étant *qu'il était important pour les familles que les enfants puissent avoir des temps de travail autonomes*.

Toutes les deux convergent pour dire que le temps consacré à leur travail a été plus important et qu'il a fallu *poser un cadre* aux parents. Sur la réorganisation que cette situation a imposée, Magali fait état du fait de se sentir seule et de devoir dans ce contexte, innover et pour reprendre ses termes, *quand on avait enfin trouvé un rythme de croisière en distanciel, il a fallu se réorganiser une nouvelle fois pour accueillir des élèves avec toutes les démarches protocolaires sanitaires à faire respecter. Double travail ....*

Sur l'organisation de leur temps de travail : les deux parlent de la grande disponibilité dont elles ont dû faire preuve : se rendant disponible à des plages horaires dont nous pouvons constater dans leurs réponses, qu'elles étaient « inhabituelles » par rapport à celles des temps scolaires ordinaires : avant que les parents partent ou reviennent du travail et les week-ends.

Sur ce point, un élément paraît important : si Magali fait état de relations régulières qu'elle pouvait avoir avec les parents en situation ordinaire, Sophie qui a donné des détails très précis sur sa disponibilité aux relations avec les familles, a répondu elle, qu'avant le confinement, ses relations avec les familles étaient très rares, comme elle le dit, *Certains ne s'approchant même pas du portail*. Du coup, les deux font état d'une amélioration dans leurs relations avec celles-ci.

Le souci étant, comme le dit Magali, de *motiver, rassurer, aider, soutenir, consoler parfois et montrer qu'on ne les laissait pas tomber. Leur montrer qu'on n'était pas en vacances pendant qu'eux (les parents) faisaient travailler leur enfant*. Sophie précise que selon les parents les échanges pouvaient être quotidiens ou pour d'autres hebdomadaires. Elle évoque ce que cette situation lui a permis, *Cela permet de mieux les connaître*. Et de constater, *que petit à petit les frères et sœurs ainsi que quelques parents participaient. Ils prenaient plaisir à faire des choses pour l'école avec leurs enfants. Ils attendaient les retours ... J'ai l'impression que cela finalement a rapproché certains de l'école*. Ce que Magali confirme, *Oui on les découvre autrement. On se rapproche de certains*. Sophie regrettant au final *d'avoir l'impression de reprendre la routine d'avant confinement, chacun dans son coin, et trouve cela dommage finalement*. Toutes les deux convergent sur leur disponibilité avec les élèves, *Presque tout le temps finalement ... Il y en avait qui écrivait à 8h du matin et certains jusqu'à plus tard. Au début, j'avais l'impression qu'il fallait absolument que je leur réponde dans la minute*.

Puis Sophie ajoute, *petit à petit j'ai réussi à me détacher pour ne pas me laisser manger par ce système ....* Ce qui rejoint leurs réponses sur le fait d'avoir dû à un certain moment instaurer un cadre avec des limites horaires. Elles convergent également sur les disciplines qu'elles ont privilégiées : en premier lieu, Français et Mathématiques ; l'Histoire, l'Anglais ou le Sport étant aussi évoqués.

Elles sont également en accord sur le fait que les relations avec les élèves se sont améliorées, même si Magali fait référence d'avoir eu, *la chance d'avoir une classe avec des enfants charmants et travailleurs cette année scolaire*. Et que, *ce confinement nous a encore plus rapprochés*. Enfin, elles font état du fait que la plupart de leurs élèves avaient pu garder des relations avec leurs amis. Magali dit que les enfants de sa classe n'ont pas selon elle ressenti un sentiment de solitude, mais elle le nuance quand elle ajoute, *Non mais ils disaient plutôt qu'ils avaient très envie de me revoir, de retrouver la classe et leurs camarades comme avant*. Ce n'est pas le cas pour Sophie, qui dit que les enfants ne lui ont pas fait part d'inquiétudes mais qui évoque que c'est davantage d'un sentiment de solitude dont ils ont pu faire état.

Le constat que nous avons fait dans les réponses des enfants sur leurs conditions de vie en famille sur le plan matériel tant au niveau de leur cadre de vie que de celui de leurs équipements matériels et techniques

(Annexes 8, p.103) se retrouve lorsque Magali dit, *Beaucoup avaient un jardin donc le confinement n'a pas été si difficile pour ceux-là. Par contre ceux qui avaient un appartement ou une maison sans extérieur, j'ai senti que c'était plus compliqué pour eux. De plus certains parents n'ont pas arrêté de travailler à l'extérieur (les soignants par exemple) et pour eux c'était compliqué aussi*.

### **10.3 Regard croisés sur leurs réponses**

Ce qui ressort de ces réponses tant de celles que l'on pu faire les parents que de celles que nous avons reproduit sous forme de dialogues pour les Enseignantes, ce sont des relations qui illustrent que cette période particulière a établi des échanges réguliers entre les deux cadres de socialisation des enfants. Il faut bien sûr tenir compte que ce sont les adultes les plus motivés et les plus impliqués dans le suivi éducatif et scolaire qui ont répondu. Et de ce point de vue ce sont uniquement des femmes, les mamans pour les familles, et les enseignants pour l'école. D'une certaine manière cette situation a accentué et mis en lumière ce partage des tâches dans le champ de la prise en compte de l'éducation. Ce constat illustre et accentue cette division sociale et sexuée des rôles et statuts sociaux que nous avons largement développé dans notre chapitre 5. Selon l'INSEE, au sein de l'Éducation Nationale les femmes représentent 84, 8%

au sein de l'enseignement public et le chiffre est supérieur dans les Établissements privé sous contrat, puisqu'elles seraient 91,6%. Il faut remarquer par ailleurs, que les parents qui nous ont répondu sont ceux qui ont dans les faits et par différents outils techniques, téléphone, messagerie ....

Accepté de se voir délégué dans un modèle de relation verticale la fonction qui allait s'ajouter à celle de mère et pour certaines d'entre elles de salariées, d'auxiliaire d'enseignement. Il n'y a pas eu dans les retours que nous avons eu de remise en cause de ce modèle de *continuité pédagogique* : en termes de ce que l'on pourrait appeler *reproches*, les Enseignantes évoquent d'avoir été dans l'obligation de fixer des limites et un cadre lorsqu'elles ont été de par la disponibilité dont elles faisaient preuve à devoir réagir et répondre à des horaires qui n'étaient pas ceux ordinaires dans l'exercice de leur service. De leur côté les mamans dont les Enseignantes disaient qu'elles les rencontraient mais le plus souvent aux heures d'entrées ou de sortie de l'école, ont eu à cœur de remplir la tâche qui leur été assigné et ceci peut expliquer un souci de bien faire qui les conduisaient à solliciter à la moindre question et au moindre doute la maîtresse de leur enfant.

La phrase, *on a compris qu'être maman ou être maîtresse ce n'est pas la même chose*, illustre cette prise de conscience de l'exercice et de rôles différents dans l'action conjointe est souvent occultée de l'éducation scolaire et familiale des enfants. Si pour reprendre l'expression de Perrier (2020), le parent restait un partenaire invisible, la position d'être subalterne n'était pas vécue comme dévalorisante mais plutôt comme une passerelle qui au-delà d'un moment d'aventure inédite et partagés pourrait être la base à un changement qualitatif des relations parents/enseignants.

## CHAPITRE 11 : ILLUSTRATIONS CLINIQUES, CADRES PARENTAUX ATYPIQUES

Nous présentons maintenant les trois entretiens que nous avons pu avoir avec des parents :

- Le premier avec la famille homoparentale qui représentait une situation atypique au sein du cadre familial de notre public et scolarisé dans l'école privé Saint François.
- Le second celui d'une famille qui a fait le choix de l'enseignement à domicile.
- Le troisième, celui d'une maman enseignante qui avait pour sa fille fait également le choix de l'enseignement à domicile

### *11 La marge et la norme*

#### *11.1 : Quand la marge bouscule la norme*

*(Annexe 12, p. 200)*

Tom est un des enfants que j'avais pu rencontrer lors de mes interventions au sein du groupe scolaire St François. C'est celui qui avait exposé à ses camarades de classe qu'il vivait avec deux mamans. (Voir : *Séance re-famille Classe CM1 Saint François, Annexes 7, p. 99.*) Par la suite, ayant eu recours aux questionnaires, la maman a répondu qu'elle était d'accord pour me rencontrer et avoir un échange. J'ai eu l'occasion de revoir Tom d'une part lors de sorties au Marché de notre ville, puis, lorsque à la rentrée je suis retourné dans la classe CM2 (voir Annexes 8, *ADDITIF : RETOUR EN CLASSE Ex CM1, Saint François, p. 171*) de l'école St François. C'est à cette occasion que j'ai été informé par l'Enseignant qu'il bénéficiait d'un accompagnement par une AVS, ce que je n'avais pas remarqué lorsque j'étais intervenu en CM1. Ensuite, c'est dans le cadre d'un travail de partenariat avec l'association d'animation et de soutien scolaire de la ville, que je l'avais retrouvé lors de l'activité jardinage au sein de laquelle je suis impliqué. À chaque rencontre Tom se montrait très avenant et me demandait si j'allais revenir le voir en classe. Puis, que sa maman attendait un rendez-vous pour me rencontrer. Après échange téléphonique avec celle-ci, nous avons convenu d'un rendez-vous le lundi 1<sup>er</sup> février. Aurélie, c'est le prénom fictif que nous lui donnerons m'avait demandé si elle pouvait venir avec sa compagne. Toutes les deux sont venues à l'heure convenue : 17h. La rencontre a eu lieu dans mon domicile qui est à 200 m de l'école St François où Tom reste en étude jusqu'à 18h. Après leur avoir présenté l'objet de mon étude et résumé mon CV, elles se présentent : si toutes les deux ont eu une formation d'éducatrice spécialisée, seule la



deuxième maman que nous appellerons Perrine est en activité dans le secteur et Aurélie qui est *la maman biologique* a actuellement une activité artistique musicale : elle est chanteuse.

Je leur demande leur âge et depuis combien de temps elles vivent en couple : « *Notre âge ? Perrine a 31 ans, et moi Aurélie, j'en ai 37 ; nous vivons ensemble depuis 5 ans et nous nous aimons depuis 7 ans* », me répond-elle en riant.

Nous avons fait le choix de rencontrer une famille particulière dont l'enfant dans sa situation d'élève avait exposé que celle-ci était *une vraie famille*, valorisant que ce qui la fondait était le sentiment et le lien affectif. Revenant sur notre entretien par mail après notre rencontre pour des compléments d'informations, Aurélie, la maman biologique me demande ce que je pense de celui-ci. Je lui réponds dans mon message : *une situation particulière, vécue et revendiquée comme normale seriez-vous d'accord ?*

Sa réponse : *Oui c'est un bon résumé si ce n'est le mot normal qui me fait tiquer un peu. Notre famille n'a rien de normal (comme la majorité) et c'est de là que provient toute sa richesse. La différence est une nourriture délicieuse, mais il faut y avoir goûté pour en savourer toutes les saveurs.* Effectivement, j'avais employé le mot *normal* (à tort ?).

Toutefois, comme le développe (200) dans son ouvrage *l'adieu aux normes*<sup>7</sup>. La revendication d'égalité pour le mariage par exemple repousse les cadres officiels et légaux qui existaient d'une normalité conjugale hétérosexuelle, et que c'était cette dynamique que j'avais en tête. J'aurais pu la renvoyer à ce qu'elle disait elle-même lors de notre entretien, à propos de la scolarisation de Tom et à propos de l'AVS qu'elle ne souhaite pas trop présente et intrusive dans la scolarité : *je veux qu'il soit pris en charge, normalement*, avait-elle dit. Je lui propose alors de résumer leur position ainsi : *Effectivement je vais remplacer normal par "ordinaire", puisque la démarche de mon étude illustre que ce terme normal est toujours relatif est évolutif*». Lors de l'entretien, toute les deux sont venues ensemble, mais c'est essentiellement *la maman biologique* qui a répondu aux différentes questions : de manière générale, il est fréquent même dans les couples hétérosexuels que ce soit la maman qui

---

<sup>7</sup> L'adieu aux normes : La présentation de l'ouvrage le résume ainsi : *Adieu à la tyrannie de la norme hétérosexuelle dominante... et adieu aussi à l'antinorme d'une homosexualité à son tour normative. Ni dissolution dans l'indifférence, ni enfermement volontaire dans la célébration d'une différence ! Contre les séparations normatives des idéologies de la différence et contre la ghettoïsation des libertés, Jacques Fortin dessine un horizon où la catégorie d'une homosexualité serait appelée à dépérir dans la diversité et la banalité des pratiques sexuelles. Avec cette position originale et radicale, Jacques Fortin apporte des arguments neufs au débat public : pour l'accès à la parentalité ou pour le vote d'une loi contre l'homophobie.*

s'implique le plus dans l'entretien qui traite de la scolarité de leur enfant, les pères étant souvent plus en retrait. C'est ce que développent, Bergonnier-Dupuy et Esparbès (2007), dans leur article, *Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée)*, (2007, pp. 21 à 45) et Brown (2007) dans *Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants*, (2007, pp 127-151). D'autre part, lorsque toutes les deux ont abordé avec Tom leur perspective de mariage, c'est-à-dire celle de se rapprocher d'une « certaine normalité » de ce qui au plan général, doit être une famille, et surtout leur projet d'avoir un enfant, il a repris à son compte des arguments auxquels il avait été confronté : ceux de la légitimité biologique. Plutôt qu'un double discours, il y a là une capacité d'adaptation à une réalité d'un cadre familial dont la spécificité a été intégrée et défendue à l'extérieur et dans le cadre scolaire mais qui lorsqu'elle perturbe un cadre familial tel qu'il souhaiterait le conserver, l'amène à trouver des arguments pour s'y opposer. Le biologique définit le légal et le légitime, mais le légal (possibilité pour deux femmes d'avoir un enfant) peut invalider le biologique. Il est au centre de cette réflexion. Il y a là une complexité qu'un enfant peut avoir des difficultés à comprendre. Toutefois il y a là, une capacité pour l'enfant à savoir reprendre une argumentation qui a une logique et une rationalité qui pour des motivations personnelles va lui permettre de marquer son opposition et il va en conséquence faire référence à une norme contre une autre, à l'inverse de ce qu'il avait pu et su utiliser dans le cadre scolaire. Dans son ouvrage *Enfances de classe* Lahire (2019) présente un cadre familial, semblable, celui de deux mamans qui élève une petite fille, et il énonce dans ses constats : « Pour une mère comme pour l'autre, il n'est pas question d'imposer ni de contraindre .... J'ai envie qu'elle se sente libre .... C'est toujours discuté pour qu'elle comprenne. (Lahire 2019, page 521). Celui que nous présentons le rejoint puisque les mamans insistent sur le fait qu'elles discutent de manière quasi-systématique avec Tom et que leur souci est celui de lui permettre de *se sentir libre* et celui de pouvoir lui permettre de *faire des choix*. Et de ce point de vue elles font référence au cadre scolaire comme pouvant réaliser cette fonction sans pour autant énoncer qu'à la maison il serait moins *libre* mais que la relation qu'elles ont avec lui se veut toujours argumentative. Il faut également noter que de manière spontanée, comme on fait de la prose sans le savoir, elles sont dans une relation qui combine comme à l'école, restitution et compréhension, ce que Tom a parfaitement intégré puisqu'il demande de justifier les exigences qui lui sont (im)posées. : *Quand il ne comprend pas, il ne s'oppose pas mais pose des questions sur le pourquoi et essaie d'argumenter pour exprimer son désaccord. Pour nous c'est important mais s'il réagit comme ça c'est parce que nous sommes autant que nous le pouvons à son écoute.*

*Mais c'est vrai qu'à l'extérieur tous les adultes ne sont pas comme ça. Tom, d'ailleurs s'attache beaucoup aux adultes qui sont attentifs à ce qu'il dit et ce qu'il fait. D'ailleurs, il m'a parlé de vous ....* Nous avons pu le constater : « À terme ces expériences contribuent sans doute à façonner chez les enfants, une vision du monde spécifique, les conduisant à envisager celui-ci comme un espace dans lequel il est possible sinon habituel de circuler avec aisance. Elles contribuent à faire de l'appropriation d'espace de vie pluriels une condition « normale » qui étende d'autant l'espace vécu » (Lahire, 2019 p. 949)

### **11.2 Des choix contraints aux choix étayés**

Si les relations Parents/École font l'objet de nombreux débats, celui de l'Instruction en famille (IEF) était un phénomène marginal. Quelquefois suite à un événement qui en fera un fait d'actualité plus qu'un fait social, il pourra faire *la une* de l'actualité et les points de vue sur ce phénomène relèveront de l'échange d'opinions. Le projet de loi sur le *séparatisme* a conduit à l'ériger comme une revendication d'un droit pour les familles à vouloir garder le choix quant aux modalités d'instructions pour leurs enfants. Pourtant, un concours de circonstance tout à fait inattendu, nous a permis de découvrir que cette question avait pu faire l'objet d'un travail universitaire dont le titre était : « l'instruction à domicile comme alternative à l'école, sa place entre norme juridique et norme sociale ». Réalisé en 2002 par Nicole Terrillon dans le cadre d'un Diplôme de Hautes Etudes des Pratiques Sociales (DHEPS) à l'Université de Lyon 2, sa lecture nous a permis de constater l'évolution de cette pratique et des choix qui la fondent, lesquels reposent sur des éléments récurrents et sur lesquels nous reviendrons

Le journal *La Croix* du 8 mars 2021 y consacre un dossier très documenté. Si au plan politique enseignants et parents évoquent un *débat piégé*, il ressort que les discours en défense de cette modalité d'enseignement font état de plusieurs éléments : « *Pédagogie particulière, handicaps que la cadre scolaire ordinaire ne prend pas en compte, désaccords avec certaines valeurs de l'école ... Les raisons conduisant des familles à choisir l'instruction à domicile sont nombreuses et s'entremêlent souvent. Beaucoup soulignent la difficulté du système scolaire à s'adapter aux besoins de chaque enfant* ». Le constat que présente l'article cité, fait état d'un phénomène en **forte progression** : « *Sur 12 millions d'élèves, 62 000 étaient instruits à domicile à la rentrée, dont plus de 45 000 en dehors du "CNED réglementé", qui permet par exemple à des élèves malades de suivre gratuitement le programme à distance. Ce chiffre est en hausse de 73 % par rapport à 2018-2019. Mais il inclut les 17 000 enfants âgés de 3 à 5 ans, désormais concernés par l'obligation d'instruction.*

*Dans les années 2000, avec un outil statistique moins précis, on dénombrait 5 000 enfants instruits à la maison* ». L'étude de Térillon (2002) s'appuyait sur un rapport de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Education Nationale, datant de décembre 1999, présentait des chiffres différents : seulement 978 enfants aurait fait l'objet d'une déclaration d'instruction dans la famille à la rentrée 99. Mais elle ajoutait : « 6977 enfants seulement suivent des cours dispensés par le CNED et 160 autres suivent des cours à distance dispensés par des organismes privés ». Ainsi écrivait-elle : « Pour ce qui est de ces enfants instruits dans la famille, ce même rapport fait état d'une enquête menée dans les années 96/97 auprès des Recteurs, par le ministère de l'Education Nationale et complétée par les indications des services de Gendarmerie et des Renseignements Généraux. Nous pouvons dire qu'il s'agit plutôt d'une estimation, qui ne prend pas en compte la situation de Paris, et qui ventile les enfants de la façon suivante :

- - 1263 enfants seraient instruits au sein de familles dépourvues de tout lien avec des sectes.
  - 1034 élèves recevraient une instruction au sein d'une famille sectaire. » (p. 8).
- Enfin, le rapport (dans sa page 8) fait état également de « 12000 élèves scolarisés "à distance" » d'après les chiffres fournis par le CNED ».

Depuis cette date, le cadre législatif qui régit ce qui est appelée l'instruction en famille (IEF) a changé et évolué mais reste un sujet polémique dont l'arrière-fond est celui qu'énonçaient les lois de Jules Ferry et que Victor Hugo comme nous l'avons écrit, avait également souligné : celui du distinguo à faire entre *éducation* et *instruction*. L'article du journal La Croix reprend toutefois les travaux des sociologues Bongrand et Glasman (2018), pour lesquels « ce succès s'explique par une plus grande médiatisation et la constitution de groupes de parents sur Internet. Le confinement a également amené les familles à tester l'école à la maison, tandis que l'épidémie a pu en dissuader certaines de renvoyer leur enfant en classe ». Si l'intention politique de la loi proposée au Parlement vise à empêcher *radicalisation et dérives sectaires*, les opposants souhaitent que cette modalité de choix reste déclarative sans un renforcement des modalités des contrôles. Et donc celui des normes de références aux modalités d'enseignement. Nous avons pensé comme nous l'avons dit, qu'il serait intéressant d'avoir le point de vue de parents de la commune où nous avons réalisé notre recueil de données pour voir si leur choix s'inscrivait dans ce phénomène général et en quoi il interroge les règles et les normes entre l'école et la maison.

Nous présenterons les entretiens que nous avons pu avoir avec celles-ci.

### ***11.3 La maison à l'école ou l'école dans la maison***

*(Annexe 13, p. 208)*

Le premier avec lequel nous avons eu un entretien est Sébastien (65 ans), actuellement à la retraite ; il vit en couple avec Colette (58 ans) et leur fils Noël (12 ans). Ils font partie des familles rencontrées dans le cadre d'activités associatives. Avec le père, nous avons en commun d'avoir exercé, comme il l'expliquera dans l'entretien, une fonction dans le secteur médico-social. Il prépare actuellement un Master 2 Psychanalyse à l'Université. Il en parle à chacune de nos rencontres et lors de ces échanges informels, je lui avais parlé de ma démarche de recherche. Ayant appris au cours de ceux-ci que son fils était scolarisé à la maison, je lui ai proposé une rencontre pour avoir un échange sur ce thème. Il a accepté et m'a donc proposé de le rencontrer chez lui. L'entretien se déroule en début d'après-midi au mois de février à son domicile. Celui-ci se trouve dans un petit lotissement en périphérie du bourg. Il me reçoit dans le salon-salle à manger, une grande pièce plus longue que large, au fond de laquelle il y a une grande table de ferme sur laquelle se trouve un ordinateur. Le reste de la pièce est occupé par des canapés. Son fils Noël est devant son ordinateur. Nous nous asseyons autour de la table et commençons notre échange. *(Voir annexe 13, p. 208)*

La disposition d'un important outil d'apprentissage, l'ordinateur, sur une grande table dans ce qui est de manière générale, la pièce et le centre de vie d'une famille, *la salle à manger-salon*, illustre la place que l'on pourrait qualifier de centrale de l'intrusion matérielle scolaire au sein du cadre familial. Noël y passe beaucoup de temps : aussi bien pour les activités scolaires que pour des jeux. Si au départ Sébastien parle d'un choix contraint, la plupart des réponses et du discours qu'il va tenir illustre le point de vue qu'il s'est construit pour ne plus accepter une scolarisation au sein d'un Établissement d'Enseignement.

Si les conditions de vie de cette famille sont semblables à celles des familles et des enfants avec lesquelles nous avons mené notre travail d'observation participante puis les questionnaires, il n'y a pas l'affirmation d'une reconnaissance des cadres scolaires collectifs. Il nous dit que le choix s'est imposé par des raisons de santé, et si effectivement la scolarisation primaire qu'il évoque comme chaotique a été de ce fait marquée par d'importantes absences, lorsque Sébastien fait référence à cette époque c'est pour faire état des lacunes dans les acquisitions dont l'école serait responsable. Par exemple : *« on a pu constater qu'il avait de grosses lacunes du point de vue des connaissances scolaires et que sa scolarité dans le primaire n'avait pas été au top ... On s'est dit qu'on aurait dû le faire avant : par exemple, il ne savait pas en 6<sup>e</sup> ce qu'était et à quoi sert une division ! »*.

Il ne contrebalance pas cette affirmation par le fait que l'irrégularité pourrait en être une des causes de ce non-apprentissage. D'autant que cette question sur cet apprentissage a d'une certaine manière fait l'objet d'un recadrage par le ministère de l'Éducation : aujourd'hui, c'est un savoir qu'il faut maîtriser pour l'entrée au collège. La division est au programme de la classe de CM1 avec une marge pour que les écoliers apprennent parfaitement la dernière grande opération mathématique, qui est enseignée à l'école primaire.

Dans son discours de prise de fonction elle était l'une des convictions du Ministre. Celui-ci-ci souhaitait : « *Un apprentissage de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division dès le début de l'école maternelle : un très bon exemple est donc effectivement la maîtrise des quatre opérations au CP et au CE1* », déclarait Jean-Michel Blanquer, qui était le Ministre en poste à cette période, reprenant ce qu'il avait développé dans son ouvrage *L'école de la vie* (Odile Jacob, 2014). Il réitérait ses propos lors du discours qu'il tenait à la presse pour la rentrée scolaire de septembre 2017. Sans entrer dans le débat pour savoir si vouloir commencer cet apprentissage était trop tôt ou pas, cette volonté et ce choix politique ministériel illustrent que cette question ne concernait pas seulement Noël et l'école au sein de laquelle il était scolarisé mais était bien l'objet d'un débat sur les programmes au sein de l'école primaire. D'autant que dans une autre partie de l'entretien, Sébastien dit : « *Déjà nous y avons pensé lorsqu'il était en CM1 et CM2 où il nous disait qu'il était très isolé dans sa classe ...* ». Du fait de sa situation de retraité, Sébastien peut assurer un investissement et un suivi quasiment à plein temps dans l'éducation et dans le domaine des apprentissages scolaires de son fils. D'ailleurs lorsque il présente les disciplines scolaire qu'il dit partager avec la maman, laquelle est par ailleurs absente lors de notre entretien, il n'évoque pour elle que le Français et l'Anglais, et énonçant celles que lui prend en charge, il ajoute à ma demande d'autres matières, on peut voir que celles-ci ne sont pas celles qui sont les disciplines principales. La maman assure le suivi de l'éducation artistique et musicale et s'il y ajoute la géographie, encore nuance-t-il en disant qu'en fait les programmes souvent la font s'interpénétrer avec l'Histoire laquelle fait partie des matières qui sont dans ses prérogatives, au total 6 pour lui et 4 pour elle.

Le fait de faire souvent référence à ses diplômes et à ses capacités en mathématiques est un élément qui peut interroger dans le sens où à travers la réussite scolaire de son fils, c'est un peu la sienne qui semble être en jeu. Il appuie ses affirmations sur des documents qu'il me montre (les bulletins scolaires ou le planning des programme), l'utilisation d'outils didactiques (les tutos).

Il faut noter qu'il a pu tenir des propos qui rendait l'institution scolaire responsable de son choix de *l'école à la maison*, mais nous dit par ailleurs, qu'il ne rejette pas les programmes de celle-ci, puisqu'il valorise le CNED et se dit satisfait et semble même un peu fier des compliments de l'Inspecteur qui est venu pour le contrôle de son choix. Il revient à plusieurs reprises sur l'importance et les progrès de Noël en Maths : « *le CNED vraiment assure de ce côté-là* ».

Il y a une seule matière dans laquelle il dit ne pas être à l'aise, l'Italien et pour laquelle il avait fait appel à une intervenante extérieure. Noël nous dit-il, n'en semble pas très passionné surtout depuis la disparition de celle-ci, il dit : « *elle a disparue* » sans que les raisons en soient connues. Cette « intrusion d'une personne extérieure au cadre familial pour assurer une fonction d'enseignement n'a finalement pas eu de suite et semble même faire l'objet d'un jugement négatif. Il est tout à fait fortuit que ce même exemple et avec comme support la même matière avait également été évoqué par Térillon qui par contre valorisait la dimension d'inter échange qu'avait amené cette situation : « Pierre a eu envie d'apprendre l'italien. Cela a été mis en place récemment grâce à une personne italienne qui s'est proposée pour assurer un cours par semaine ; en contrepartie, elle-même découvre la géographie et la culture française. Cela donne lieu à un échange de connaissance et à un enrichissement réciproque pour les grands et les petits », (2002, p.55). Il y a là une volonté d'échange alors que Sébastien semble reproduire dans ce même type de situation la rivalité parents/enseignants qui est une des dimensions dans la relation famille/École ; Il faut noter qu'il a par ailleurs, même de manière indirecte, cette intention de tenter de déstabiliser la personne qui l'interroge pendant l'entretien que nous avons eu, quand, par exemple, il reprend son exemple des maths et demande si c'était *mon fort* pendant mes études. Plus indirectement, il le fait encore lorsqu'à la fin de l'entretien il évoque la notion d'étayage de Vygotski. Nous avons eu hors du cadre de cet entretien (au sein de mes activités au Secours Populaire dans les *jardins solidaires* et sans que je fasse preuve d'enthousiasme car c'était dans un contexte qui selon moi, s'y prêtait peu, des échanges sur la psychologie. Lui me parlant de ces études, et m'interrogeant sur les miennes, je lui avais (à tort peut-être) dit que mes connaissances premières avaient été plutôt celles de la psychologie cognitive plutôt que de la psychanalyse puisqu'il valorisait son Université et que je ne souhaitais pas ouvrir une polémique sur ce thème. Il peut également y avoir le rapport complexe et conflictuel des Travailleurs Sociaux, à l'égard des disciplines scientifiques et de la théorie en général, laquelle combine *attraction*, et *répulsion* ou *besoin et désir de reconnaissance*. De Vergès-Leroux (1978) à Muel-Dreyfus (1983) en passant par Donzelot (1977), Chauvière (1980 et Karsz (2004), les études sur le

travail social font l'objet de nombreux travaux et nous reprendrons à notre compte ce qu'écrit Stéphane Rullac (2011) : « Nous ne rentrerons pas dans le détail de ce débat à l'échelle des sciences sociales et humaines. Ce serait un trop vaste chantier. Nous nous limiterons à l'échelle du travail social. Pour ce faire, nous utiliserons un ouvrage réalisé à la suite d'une journée d'étude organisée par l'association des chercheurs des organismes de la Formation et de l'Intervention sociales (ACOFIS) le 6 décembre 2007, portant sur "*La recherche dans les organismes de la formation et de l'intervention sociales*" (Boucher, 2008). Les différents intervenants sont représentatifs des trois courants qui permettent de dresser l'état des lieux des trois postures concernant la recherche dans le champ du travail social :

- **le refus de reconnaître une recherche appliquée à l'intervention sociale** : le travail social est alors perçu comme un terrain professionnel utilisé comme un terrain de recherche, instruisant la question sociale. C'est à l'expertise qu'il revient d'étudier les questions d'efficacité ;

- **la reconnaissance d'une ligne de partage politique qui délimite des terrains de compétences entre la théorie et la pratique** : les sciences sociales ont été légitimées pour comprendre la société et le travail social pour la modifier. Ces deux champs ne sont pas différents de nature, d'un point de vue épistémologique, mais ont été distingués à la suite d'une construction sociale et historique toute velléité de changement vient rompre cet accord tacite ;

- **la revendication d'une recherche appliquée au travail social** : le travail social est alors perçu comme un champ qui, développant son propre objet, doit être étudié scientifiquement pour lui-même, comme un terrain instruisant la question du travail social. Cette connaissance opérante nourrit l'expertise en charge d'étudier les questions d'efficacité. », (Ruffac, 2011, p.117).

D'autant que prétendre avoir un point de vue pertinent sur l'ensemble des professionnels qui interviennent dans les actions éducatives de toutes nature et qui participent à la construction de l'identité personnelle est également un chantier immense et tout aussi important. Enfin, si Sébastien évoque un éventuel retour de son fils dans un cadre scolaire collectif mais à partir de la seconde, il insiste sur le fait que *c'est Noël qui en décidera*. Il ne semble pas en être convaincu et sa détermination en ce sens est peu affirmée. D'autant que certains de ses arguments : la réalité du temps d'enseignement effectif dans les cours et celui des temps perdus dans les trajets renforcent les réticences que pourrait avoir Noël, lequel se retrouve dans une situation, qui, comme il le dit lorsqu'il va s'asseoir sur le canapé est à la maison plus confortable. La dernière réflexion sur le pas de la porte, et même si les changements



nombreux et réguliers d'Établissements sont de l'ordre de l'ordinaire dans le Secteur médico-social et de l'éducation Spécialisée interrogé. D'un début de carrière énoncé où il était Directeur-Adjoint d'un Établissement à celle d'infirmier coordinateur en secteur psychiatrique en fin de carrière, sans que cela soit un déclassement, celle-ci n'illustre pas ce qui est appelée une ascension sociale. Par ailleurs, la question de l'angoisse liée à la santé de Noël est souvent présente dans les réponses et même employée lorsqu'il dit : « *Noël était angoissé et nous avons aussi des angoisses compte tenu de sa santé fragile* ». Dans son discours et son attitude, où il sollicite de manière directe et indirecte mon assentiment, Sébastien pourrait illustrer ce que disait Meirieu (2000) qui parlant des parents des enfants des classes sociales supérieures écrivait : « Il existe des parents tellement angoissés par l'ampleur des enjeux d'une scolarité, tellement tétanisés à l'idée d'un déclassement social qui menacerait leur enfant en cas d'échec, qu'ils se comportent comme des clients encombrants, exigeants, donneurs de leçons voire agressifs (Meirieu, 2000 pp. 221, 222).

#### ***11.4 Des choix contraints au choix transmis : enseignant/parent et parent/enseignant***

*(Annexe 14, p. 216)*

À partir de la lecture de posts sur les réseaux sociaux, nous avons repéré qu'une habitante de la commune était favorable à l'Instruction en famille (I.E.F). Elle s'y impliquait de manière conséquente, relayant les appels à se mobiliser et à protester contre *la loi dite contre le séparatisme* dont un des articles viserait à le *restreindre*. Nous avons eu plusieurs échanges téléphoniques et par mails et elle nous a également transmis des documents sur ce débat. C'est là encore une situation liée un problème de santé de l'enfant que le choix de l'I.E.F a été fait. Le père sans être totalement absent du discours, est englobé dans un NOUS et s'agissant d'une famille recomposée, il est difficile de savoir qui est désigné. Marilyse a créé dans le bourg une chorale dont elle est la chef de chœur, elle vit avec un nouveau compagnon, lui-même musicien professionnel et nous n'avons pas posé la question sur l'avis qu'il pourrait avoir quant à ce choix, lequel a été fait, selon les informations indirectes que nous avons pu en avoir, dans le premier cadre conjugal.

C'est principalement la *méchanceté des enfants* qui est le premier argument avancé : « *c'était sans compter sur la cruauté des enfants. Oui, les enfants sont cruels entre eux, ce n'est pas une nouveauté ! Notre petite fille était moquée par ses petits camarades, mise à l'écart ! Elle pleurait et nous n'avons pas compris tout de suite ! Nous n'avons pas compris tout de suite également que l'on voulait qu'elle fasse le même travail que les autres enfants et qu'elle soit évaluée sur les mêmes critères ...* »

Est évoqué là un autre argument le fait que le système d'évaluation ne prendrait pas en compte les différences, d'où il en a découlé : « *Il a fallu la garder à la maison et c'est là que nous avons pris son instruction en main* ». C'est une inscription au CNED qui a permis la continuité des études jusqu'au baccalauréat qu'elle a obtenu *du premier coup*. Aucune indication n'est donnée sur la poursuite des études dans le supérieur ni sur les activités de sa fille dont Marilyse nous dit qu'elle est maintenant une maman de deux enfants. Pour la maman, le choix pour la scolarité des petits enfants a également été d'assurer l'enseignement à domicile compte tenu des souffrances et des traumatismes qu'enfant, elle-même a pu vivre à l'école. Marylise fait état « *de résultats formidables : les contrôles annuels sont toujours excellents. L'inspecteur d'Académie est toujours impressionné par la culture et l'ouverture d'esprit de ma petite fille lors de ces visites régulières, et le socle de connaissances et de compétences sont mis en valeur dans les rapports d'inspection* », nous a-t-elle dit.

Anticipant peut-être à la question que nous aurions pu poser sur les situations sociales au cours desquelles les enfants pourraient se faire des amis, elle nous a dit : « *Ils sont très ouverts sur le monde qui les entoure grâce aux multiples activités culturelles, manuelles et sportives lors de divers ateliers. Ils se rendent régulièrement à la médiathèque fréquentent les musées, et d'autres lieux culturels. Ma petite fille pratique la danse classique et l'étude du piano à l'Ecole de Musique. Ils ne sont pas enfermés entre quatre murs, mais au contraire en contacts hebdomadaires avec d'autres enfants.* ».

La maman a, effectivement et compte tenu de son propre vécu, préféré la protection au sein du foyer familial plutôt que de les exposer aux aléas d'une vie scolaire dont elle a sûrement intégré les éléments du discours très structuré que Marilyse nous a tenu au sujet de l'école : « *Bon nombre de parents pratiquent l'IEF pour extraire leurs enfants de situations dangereuses, vécues au sein même de l'école. Dans certaines situations, la déclaration d'instruction en famille est aussi une solution d'urgence face à l'inertie, au déni, voire aux menaces de l'Éducation Nationale. Pour l'avoir vécu, il règne une sorte d'omerta et certains sujets restent tabous. Comme si la violence et les dangers n'existaient pas au sein de l'école et que quoi qu'il arrive, les apprentissages avaient plus de poids que la sécurité et l'épanouissement* ». Reprenant des témoignages qui confirment ce constat de Marylise, l'article de la Croix dit que ce terme de l'épanouissement est celui qui revient le plus souvent quand il est demandé aux parents les raisons de leur choix : « *Systématiquement, les familles optant pour l'instruction à domicile invoquent l'épanouissement de l'enfant* ». Pourtant dans la *mallette* proposée par le Ministère et le

site *educscol* sous l'intitulé *S'épanouir à l'École*, une fiche pédagogique propose aux parents dans le cadre d'un partenariat école/Parent, un document qui énonce les principes des actions à mettre en œuvre pour favoriser celui-ci : « *L'École et les familles ont des objectifs convergents : instruire, éduquer et transmettre des valeurs. Il est indispensable que l'institution scolaire et les parents puissent établir des liens de confiance pour créer une dynamique favorable à la réussite de chaque élève* ». (Document *educscol* cité, [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Parents\\_eleves/24/3/Guide\\_methodologique\\_595243.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Parents_eleves/24/3/Guide_methodologique_595243.pdf))

### ***11.5 Convergences et divergences de normes***

**Pour les deux familles rencontrées, ce qui est demandé au cadre scolaire, c'est que l'enfant puisse s'épanouir, et finalement échapper à toutes les formes de souffrance qu'imposent tant les apprentissages que les relations entre élèves lesquelles ne sont pas exemptes de violences psychologiques ou physiques et face auxquelles les Enseignants se sentent désarmés.** Ce qui rejoint le discours de Marilyse quand elle énonçait : « *Que faire donc en 55 minutes de cours pour s'occuper de celui qui a bien compris et qui veut avancer plus vite, de celui qui a moyennement compris mais qui est distrait par celui qui s'ennuie et qui fait le clown et qu'on ne peut pas interpellier parce qu'on s'occupe de celui qui n'a rien compris du tout et à côté duquel on s'est assis parce qu'il n'arrive pas à écrire ou tout simplement à comprendre les consignes ?* ». Sébastien avec d'autres mots avait le même type d'argumentation quand il disait qu'une heure à la maison, c'était une heure entière : « *Quand je dis heures c'est des heures en vrai .... En classe quand les élèves ont deux heures de maths ce n'est pas deux heures* ». D'une certaine manière nous pourrions dire que les parents importent à la maison un monde scolaire dont ils rêvent et que celui-ci devienne celui du système scolaire avec des normes qui y sont afférents. Si Sébastien a, outre son choix d'assurer l'école à la maison, ouvert un cabinet de consultation psychologique, son discours parle beaucoup moins de *la souffrance qu'impose l'école aux enfants* que Marilyse qui revient souvent sur celle-ci, parlant bien sûr de celles des élèves qui doivent la subir, plutôt que de celles que les enseignants peuvent également vivre : mais à aucun moment, elle n'évoque la sienne et celle d'avoir dû protéger sa fille au sein d'une Institution dans laquelle, elle a accompli sa carrière. Si les raisons s'entremêlent, celles conduisant des familles à choisir l'instruction à domicile sont nombreuses et s'entremêlent, mais ce qui est récurrent c'est le plus souvent la difficulté qu'aurait le système scolaire à s'adapter aux besoins de chaque

enfant. Paradoxe car cette attitude est principalement celle des classes moyennes dont la plupart des études comme l'avait déjà étudié Sirota (1986) que l'ouvrage les *Instits* (1986) avaient déjà largement reprises, et qui montrent que les enfants des classes moyennes sont pourtant l'élève type et standard avec lesquels les enseignants ont les attitudes les plus interactives.

### ***11.6 École et famille, l'interférence de normes construites et partagées***

Dans les entretiens que nous avons pu avoir, les motifs qui conduisent les parents à les retirer de l'école ou de les y inscrire ne reposent pas sur une opposition entre les exigences scolaires et celles du cadre familial mais davantage sur le fait que l'école ne veillerait pas suffisamment à faire respecter certaines règles : le harcèlement, la violence par exemple. Mais s'y ajoute ce que nous appellerons « un désir » d'une prise en charge spécifique de leur enfant. L'injonction de certains textes ministériels comme ceux qui rappellent que l'enfant et l'élève doit être au centre du système. La question étant que quel que soit le cas de figure, au sens propre comme au sens figuré, un espace géométrique délimité n'a qu'un seul centre. À vrai dire cette controverse a davantage reposé sur des interprétations erronées en lien avec des aspirations en référence à une conception de ce qu'est l'individualité qui n'est en rien la promotion d'un individualisme égoïste. Meirieu (2017) auquel il est attribué d'en avoir été le promoteur s'en défend dans un article des cahiers pédagogiques n°46 : « Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système », réfute cette approche et écrit : « C'est que cette formule n'a rien de scandaleux, bien au contraire. D'abord parce qu'elle évoque "l'élève" et non pas "l'enfant". "L'élève", ce n'est pas "l'enfant", tel qu'il est parfois représenté dans l'imaginaire collectif : doux, gentil, curieux, spontanément créateur et collaborant amicalement avec tous ses semblables, sous le regard admiratif d'adultes spectateurs. "L'élève", c'est l'enfant confronté à des apprentissages qui lui sont imposés (les programmes) dans un cadre structuré (l'École) obéissant à des principes rigoureux : l'exigence de précision, de justesse et de vérité doit toujours l'emporter sur la loi du plus fort et sur tous les phénomènes d'emprise. "L'élève", c'est celui que l'on "élève"... ou, plus exactement, que l'on aide à s'élever.

Car, là est bien l'un des enjeux majeurs de la pédagogie, là où elle rompt radicalement avec la pensée magique : « l'instruction est obligatoire, mais l'apprentissage ne se décrète pas » (2017, page 88). Le croisement des réponses des parents que nous avons présenté (voir & 10.3, p. 161) montre que le milieu social qui a répondu à notre questionnaire est celui de la classe moyenne qui a fait le choix de vivre en ruraine, sans toutefois s'être éloigné d'une ville plus importante. Il s'agit d'une population qui malgré la situation de confinement n'a pas

connu un bouleversement total de leur mode de vie, les conditions matérielles de vie les plaçant dans une situation moins dramatique que la population précarisée des zones urbaines qui vivent dans des immeubles qui impliquent une proximité et des relations sociales qui sont souvent conflictuelles. C'est ce qui ressort du rapport du 20 mai 2021, publié sur le site Santé publique France, Le confinement vécu par les enfants et les adolescents : premiers résultats de l'étude CONFÉADO : « les résultats font également ressortir une nette fracture sociale lors du premier confinement. En effet, les enfants et les adolescents qui ont ressenti davantage de détresse sont ceux qui étaient issues de familles plus fragilisées (familles monoparentales, avec un niveau d'étude plus faible, davantage ouvriers ou employés, nés à l'étranger, et en situation d'isolement social) et exposés à :

- Des conditions de logement difficiles (confinés en zone urbaine, dans un appartement ou une maison sans jardin, sans accès à un extérieur dans le logement, une sur-occupation du logement sans possibilité de s'isoler),
- Des conditions économiques difficiles (difficultés financières et alimentaires, période de chômage des parents avant le confinement, baisse des revenus suite à l'épidémie et pas de connexion à internet ».

Concernant le modèle type de composition des familles de notre étude, dans l'ensemble des réponses des enfants aux questionnaires, des textes ou des échanges que nous avons pu avoir avec eux, comme sur les dessins qu'ont fait certains élèves, il ressort que le modèle de cadre familial avec enfant unique n'est pas proposé. Ce sont des familles principalement hétérosexuelles avec au moins trois enfants. S'y ajoute également des animaux domestiques : chats, chiens mais l'un inclut dans la famille un cheval. Sont toutefois mentionnés les papis, mamies et tontons et tatas ainsi que les cousines.

Du point de vue modèle de cadre de vie et de maison familiale, à l'exception d'une proposition d'un habitat d'une maison de 10 étages : il n'y a pourtant dans la commune aucun immeuble de cette hauteur et vivre au dixième étage avec autant d'animaux nous paraît une idée étonnante, le modèle dominant est pour les enfants celui qui est ressorti de notre enquête questionnaire : des maisons avec jardin et piscine. C'est effectivement le modèle dominant de l'habitat de la cité au sein de laquelle s'est déroulé notre étude, où le centre-ville a été déserté et les habitations sont aujourd'hui en périphérie selon un modèle pavillonnaire. Un type d'habitat que sollicite une grande majorité de familles françaises comme l'ont indiqué les dernières enquêtes de l'INSEE (Celles-ci sont menées depuis 1955 et la dernière vague d'enquête Logement s'est déroulée de juin 2013 à juin 2014 portant sur 27 000 logements en France métropolitaine).

Nous pourrions dire que ce constat confirme d'une certaine manière une aspiration à un idéal qui serait celle d'une normalité de la moyenne de la population.

## TROISIÈME PARTIE : DISCUSSION THÉORIQUE

### CHAPITRE 12 PROPOSITIONS D'APPROCHES

#### **La normativité et l'invention d'une normalité adaptative constructrice d'une identité dynamique :**

##### **Présentation**

Dans cette dernière partie, nous proposerons des éléments de réflexions en référence à des cadres théoriques de lecture que nous avons pu faire, et qui proposeront une approche conceptuelle de notre recueil d'informations. Nous pourrions voir comment dans une situation exceptionnelle liée à des impératifs dont ni la famille, ni le cadre scolaire ne peuvent avoir la maîtrise, mais qui relevaient d'une décision centrale des pouvoirs publics, ont pu se mettre en place différents processus de normativité. Et ce, en termes de changement, de continuité ou de transformations. Nous verrons comment ceux-ci se sont articulés dans les relations sociales mais également en termes de transfert et d'acquisition de connaissance. Dans cette évolution, se dégage des modalités de la construction de l'identité qui vont développer des capacités dans le processus de normativité. Nous verrons comment elles peuvent être conjuguées par les enfants qui, de manière particulière, vont devoir être élèves dans un cadre familial où leur statut est celui d'être enfant. Ces constats nous amèneront à proposer une approche psychosociale qui combine *habitus* et *inconscient* dans la construction d'une identité dynamique.

Enfin, même si elles sont changeantes, les normes posent des limites et nous verrons en quoi et comment celles-ci doivent être repérées et repérables pour contribuer à une socialisation qui ne soit pas normalisatrice mais qui s'inscrive dans un processus de normativité. C'est-à-dire, que si le cadre collectif impose, règles, limites et contraintes, celles-ci sont des éléments qui dans l'appropriation qui vont en être faites contribueront à l'affirmation d'une identité que nous appelons dynamique et dont nous illustrerons le processus.

### ***12.1 Obéissance et conformité à l'épreuve de l'anormalité contextuelle***

Le premier constat que nous avons pu faire est que les enfants dans leur statut d'élèves à l'école ou redevenus *enfants à la maison* pendant la période de continuité pédagogique équilibrent dans un processus de normativité, la construction de leur identité première : celle acquise au sein du cadre familial et celle d'une identité secondaire qui a pu s'affirmer au sein de l'espace scolaire.

Le deuxième illustre que, comme l'écrit Perrier (2020) de manière générale dans cette situation, « l'institution scolaire promeut le modèle de coopération en s'attribuant une position hégémonique pour déterminer les conditions et modalités de la relation ou les rôles à construire » (2020, 23). Et que « C'est bien souvent l'enfant qui, progressivement, aura la responsabilité du lien entre le parent et l'école en assumant seul la charge de sa scolarité malgré lui et peut-être contre lui », (2020, 321-322). Puisque certes, c'est une décision nationale ministérielle qui a délégué aux parents ce qui a été appelé, *continuité pédagogique*, et que celle-ci s'inscrivait dans une relation verticale, Enseignants/Parents.

Nos recueils d'information ont fait émerger deux éléments :

- En premier lieu, celui des représentations face au savoir : ce qu'est le savoir et les représentations, que peuvent en avoir les enfants et les parents. À titre d'illustration, par exemple, quand les enfants font la différence entre *regarder la télé à la maison ou regarder une visio à fonction pédagogique à l'école*. Au delà du contenu des images, celles de la maison ont un caractère ludique et celle dans l'école relèverait d'une situation d'enseignement. Pour l'enfant devenu élève à partir du moment où il est dans l'école, s'il y a des apprentissages qui se font dans le cadre familial, nous avons pu constater que le fait qu'ils ne soient pas formalisés dans un cadre relationnel de transmission de savoirs et de connaissance, contraint implicitement les enfants à se positionner de manière différente avec les adultes (parents ou enseignants) dans des statuts qui élucide ce distinguo d'acquisition de compétences. Nous avons également noté, lors de nos séances d'observation sur l'école et la maison (*voir première séance d'observation participante, annexe 7, p. 68*) que dans les éléments *pareil/pas pareil*, les enfants/élèves établissaient des rapprochements avec des éléments semblables mais non identiques, comme la table ou le bureau, lesquels ont généralement des fonctions distinctes. Enfin, la séance sur ce qu'est une vraie famille, (*voir Annexe 3, p. 55, et la deuxième séance 2 d'observation participante, annexe 7 les re familles p. 68*), avait illustré sur l'ensemble des groupes, que leurs opinions s'appuyaient sur des éléments de connaissances qui font également débat pour les adultes entre la primauté du lien biologique ou celui du lien affectif. Nous l'avons par exemple constaté quand dans notre



séance d'observation participante, les élèves dans la classe faisaient des ou interrogeait à la fois l'étendue de ce qu'était la famille : les parents, les grands-parents, les beaux-parents, les demi-frères ou sœurs, les tantes et oncles et cousins.

- Le deuxième constat est celui d'éléments normatifs qui existent pour permettre et renforcer une alliance éducative entre les deux cadres de socialisation : repères horaires, règles de sociabilité et de socialisation par exemple. Dans les deux cadres, il y a une régularité et une répétition : on se lève à telle ou telle heure pour aller en classe, en revient à la maison à telle autre heure ; dans la classe, il y a des tranches horaires au cours de la journée. Des modes de vie que la réorganisation qu'a entraîné la pandémie, le confinement et la continuité pédagogique ont bouleversé. Nous y reviendrons.

S'il y a eu peu d'expression dans les séances d'observation sur ce qui est une forme d'intrusion de l'école à la maison comme les devoirs à faire, sujet que relève le rapport d'avril dernier (avril 2022) et auquel nous avons fait référence, la période de continuité pédagogique et les réponses faites aux questionnaires, ont donné lieu à des éléments d'informations précis : le fait d'aller à l'école impose dans la vie quotidienne des heures de coucher et de lever certes établies par le cadre familial, mais qui sont déterminées par les exigences scolaires. Par ailleurs et même si ce n'était pas une reproduction identique du rythme scolaire qui s'est mis en place à la maison durant cette période, il y a bien eu un cadre horaire différent de celui d'une journée non-scolaire ordinaire (comme les jours où il n'y a pas classe) dans le cadre domestique. Sur ce point, y compris l'entretien que nous avons eu avec Sébastien sur les modalités d'enseignements qu'il a mis en place pour l'enseignement à domicile, reproduisent ou adaptent les normes organisationnelles de l'institution scolaire. Les premières séances au sein des classes illustraient que les enfants n'opposent pas les deux cadres et qu'ils essaient de conjuguer ces deux espaces : autant, comme nous l'avons déjà noté, par le fait d'en avoir repéré des éléments semblables même quand ils ne sont pas identiques, que le fait de considérer davantage l'école comme un cadre d'apprentissage de *savoirs* (référence aux disciplines). De ce point de vue, cela est en adéquation avec leur âge qui, comme nous l'avons dit, est celui de la période de latence où l'enfant peut accepter à la fois d'autres relations et d'autres autorités d'adultes que celles de ses parents et du cadre familial.

Toutefois, il y a bien pour eux un *distinguo* entre les apprentissages de la maison qui ne sont pas repérés comme tels mais évoqués comme des activités ludiques. Les apprentissages de base se font pour eux dans le cadre familial en lien avec des réponses à des acquisitions et des besoins primaires : manger, dormir, mais également du point de vue d'éléments matériels, tels certains objets d'usage, comme la télé et les vidéos par exemple. En temps *ordinaire*, ceux-ci

n'ont pas, dans leur domicile nous l'avons dit, et selon les réponses qui nous ont été faites, une fonction directe et formalisée d'apprentissage. Ils avaient exprimé au cours de notre première séance d'observation *qu'à la maison et à l'école on n'apprend pas les mêmes choses*, cette distinction s'est retrouvée effective lors de la période de confinement et de continuité pédagogique.

Le constat est qu'ils ne valorisent pas comme éléments de savoirs les activités qu'ils font en dehors de la classe. Et la répartition à des horaires différents des activités scolaires et des activités domestiques ou de loisirs se sont établies lorsque l'école s'est faite à la maison. Au delà du fait que le type de relation dans la famille soit davantage horizontal que vertical émerge aussi : *à la maison on peut négocier*, ce qui par ailleurs illustre le fait que le rapport *vertical* au savoir scolaire dans le cadre de l'école, est intégré comme une exigence et une norme. Dans la séance d'observation sur la famille, au delà des dynamiques propres à chacun des groupes, il ressort que le clivage essentiel sur ce qu'est la normalité de celle-ci, est à fois argumenté par des opinions qui reflètent celles du cadre familial dans lequel l'enfant se trouve, mais également par des tentatives de fonder sur des savoirs, ce qui est constitutif de la famille, le lien du sang ou la transmission des gènes qui relèvent des connaissances dans des disciplines académiques ou le lien affectif qui relève du sentiment et des formes de relations sociales. Les points de vue et les références des enfants ne sont pas exposés comme argumentaire de manière identique selon que le cadre familial, quelle qu'en soit la forme, relativise ou pas ceux-ci par l'importance qui fait consensus, celui du lien affectif et social.

Ce qui est également important c'est la capacité que les uns et les autres ont à ne pas dévaloriser le point de vue exprimé par leur camarade de classe même quand celui-ci n'expose pas un point de vue conforme à la représentation qu'ils peuvent s'en faire : les échanges qu'a pu avoir Tom avec les enfants de sa classe n'ont pas fait référence à son cadre spécifique de famille homoparentale qui reste encore et dans une large mesure dans l'opinion publique comme *hors norme* mais qui a été considéré par ses camarades de classe comme un *modèle de famille recomposée particulière*. Les échanges autour de la normalité de cette famille différente qui a été exposé par Tom n'ont pas été considérés du point de vue de la normale et de la morale.

Les familles dites normales sont cependant, pour la plupart des enfants, des familles hétérosexuelles où il y a *un papa et une maman* pour reprendre un slogan, mais les élèves essaient de construire une argumentation qui se veut rationnelle : pour faire un enfant ils font référence à la dimension biologique de la conception afin de justifier l'importance du lien de sang même si tous insistent sur le lien affectif. D'autre part, nous avons pu déjà le noter lors

des séances dans le cadre scolaire, le fait qu'il y a dans certaines situations une intrusion du scolaire au sein du cadre familial, (les devoirs à faire) n'a pas été soulevé. À l'exception comme nous l'avons signalé, *d'être obligé de se coucher tôt*, et de *ne pas se lever tard* pour aller à l'école. Nous l'avons retrouvé dans les réponses pendant la période de confinement où l'on peut constater que les impositions horaires liées aux exigences de l'école comme le fait d'avoir des horaires de lever et de coucher pour être en adéquation avec le cadre scolaire n'est plus la norme mais que se lever et se coucher plus tard, norme des temps hors-scolarité devient la règle. La réalisation d'un travail scolaire comme les devoirs à faire à la maison n'avaient pas été mentionnée dans les séances au sein du cadre scolaire mais elle est devenue un élément qui s'est inscrit dans le quotidien du mode de vie familial qui le reprenait et l'adaptait au nouveau contexte lors de la période de confinement. Par ailleurs la différence entre le langage de l'école et de la maison même s'il n'apparaît que très peu dans les réponses, fait partie des éléments de différenciation qui sont effectivement peu importants au sein de cette population de classe moyenne mais qui peut l'être davantage pour d'autres publics. Comme le dit S. Chevrillard (2010), dans ses travaux au sein du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), « Les pratiques langagières sont à référer au couple primaire/secondaire : qu'on utilise au quotidien et ce qu'on utilise pour réfléchir. Selon l'activité qu'on déploie, on change de registre, parce que les mots-concepts sont nécessaires pour préciser ce dont on parle et l'écrire » (Document café pédagogique, février 2010). Il faut en conséquence remarquer que pour les enfants que nous avons rencontrés, s'il y a des différenciations importantes des langages entre la maison et l'école, celles-ci leur permettent de passer d'un registre à l'autre sans les opposer. Et nous partageons son point de vue lorsqu'elle écrit : « le vocabulaire ne se réduit pas au "juste" ou au faux"... Et la norme scolaire ne s'impose pas : elle implique apprentissage de la réflexivité sur le langage ». (Idem). D'autant que cette question du langage peut conduire à des constats pouvant stigmatiser des populations dont la précarité économique et matérielle se double d'un vocabulaire souvent réduit.

À ce sujet, de Romilly déclarait le 25 janvier 2007 dans le journal "Le Point" : « La parole est le rempart contre la bestialité. Apprendre à penser, à réfléchir, à être précis, à peser les termes de son discours, à échanger les concepts, à écouter l'autre, c'est être capable de dialoguer, c'est le seul moyen d'endiguer la violence effrayante qui monte autour de nous. La parole est le rempart contre la bestialité. Quand on ne sait pas, quand on ne peut pas s'exprimer, quand on ne manie que de vagues approximations, comme beaucoup de jeunes de nos jours, quand la parole n'est pas suffisante pour être entendue, pas assez élaborée parce

que la pensée est confuse et embrouillée, il ne reste que les poings, les coups, la violence fruste, stupide, aveugle ». Ces propos faisaient écho des travaux du célèbre linguiste français Bentolila qui a popularisé ce chiffre d'une moyenne de 400 mots qui constitueraient le bagage linguistique des adolescents mais qui semble ne s'appuyer sur aucune étude statistique. Au cours de plusieurs interviews, cet éminent professeur déplore la pauvreté linguistique de certains jeunes. Il dénonce régulièrement les différences sociales et les lacunes de l'éducation nationale pour les prendre en charge. Comme lors d'un entretien sur une radio en 2017 où il évoque des élèves en fin de maternelle : "*les 20% les moins dotés, les moins nantis, ont à peu près 250 à 300 mots. Ceux qui en ont le plus en ont 2000 à peu près.*" Ces affirmations sont contestées. Certains autres linguistes ne nient pas les inégalités sociales dans l'accès à langue française. Mais ils estiment ces chiffres sont très exagérés. Parmi eux, Véron (2019), enseignante en stylistique à l'université d'Orléans, où elle appartient au laboratoire POLEN (POouvoir, Lettres et Normes) dont les travaux portent sur la stylistique de la langue française et l'analyse de discours. Elle développe des approches croisées en langue, littérature et sciences humaines (sociocritique, sociostylistique), afin d'étudier les notions de récit et de narration. Elle appuie ses affirmations en rappelant que *400 mots*, c'est selon les constats qui ont pu être fait sur l'apprentissage du langage chez l'enfant, le vocabulaire moyen d'un enfant de deux ans. Il y a certes des inégalités de vocabulaire, il y a des jeunes qui ont un vocabulaire qui est pauvre, mais ce nombre-là est dans les différentes études qui ont pu être faites reste rigoureusement, scientifiquement difficile à établir et vérifier. Il y a certes des inégalités linguistiques. Mais nous touchons là une aspect souvent controversé ente ce qui relève de la connaissance et ce qui relève de l'opinion puisque que lorsque l'on parle de ces *jeunes-là*, (pour paraphraser les propos de Deligny, 1967, sur les enfants autistes) on voit bien ce qu'il y a une désignation des jeunes de banlieue. D'autant que Bentolila semble se contredire lui-même, puisque dans un rapport de 2007 remis au ministre de l'Education nationale d'alors, il affirmait : « à la fin du CE1, les enfants au vocabulaire le plus pauvre connaissent une moyenne de 3000 mots ».

Ceux moyennement pourvus atteignent 6000, et le quartile supérieur à peu près 8000 » (Document cité p.4). Le chiffre de 400 à 500 mots paraît donc une sérieuse exagération d'un problème bien réel même si l'école ne parvient pas à effacer les différences sociales des élèves en matière d'apprentissage de la langue.

Le constat que nous avons pu faire au cours d'une de nos séances sur les re familles, est que les enfants n'hésitaient pas à demander des explications lorsqu'un mot n'était pas connu par eux : par exemple celui de cousin germain (*Voir Annexes 7, p. 99*) et celui d'emberlificoter

(Voir Annexes 7, p. 87). De ce point de vue, il est possible que lors des interventions au sein de l'espace scolaire l'observateur ait été trop directif voire interventionniste. Mais il était difficile de laisser les questions posées sans aucune réponse : le fait d'en donner qui se voulaient davantage éléments de réflexions que de connaissances et qui ne prenaient pas parti a toutefois été notre ligne de conduite. Ce qui est sûr, c'est qu'un pédagogue qui se retrouve dans un cadre d'enseignement reproduit des pratiques (habitus) et normes sociales que lui-même a intégrées.

Dans le déroulement de notre travail nous avons trouvé important cette phase exploratoire : « La recherche d'informations ne nécessite pas seulement la capacité de faire le tri, qui suppose déjà des connaissances bien établies, mais aussi l'existence d'un code commun entre l'émetteur et le récepteur puis une intelligence des données et de leur interprétation », (Terrail, 2016, p. 92). D'une certaine manière, la situation consécutive au confinement et à la continuité pédagogique a bousculé les relations entre les familles et les enseignant.e.s. Durant cette période des contacts par différents canaux (liées aux *savoirs morts* et techniques) ont été maintenus d'autant que les unes et les autres se sont impliqués de manières assez différenciées dans le travail scolaire. Dans son ouvrage, *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, faisant référence aux travaux de Henri-Panabière (2010), Terrail énonce : « que l'existence d'un capital culturel familial ne suffisait pas à assurer aux intéressés, une scolarité sans histoire, encore fallait-il que sa transmission soit activement et systématiquement organisée tout au long de leur cursus ». (2016, p. 99). L'investissement des parents, nous l'avons vu, a été constaté même s'il connaît des variabilités liées aux composantes propres du cadre familial : activités professionnelles ou pas, acceptation de répercuter et prendre en compte les « consignes » venant des enseignant.e.s.

Qui aurait pu prévoir au moment où s'est mis en marche notre travail sur les normes que celui-ci allait devoir se réaliser dans une situation « hors norme » : celle d'une pandémie qui a conduit à une modification que certains ont pu vivre comme un bouleversement des relations sociales. Du jour au lendemain, les écoles étaient fermées, les enseignants devaient assurer leur travail à distance en utilisant des outils techniques dont il était postulé que ceux-ci étaient maîtrisés. Les parents se voyaient de leur côté à devoir **assumer la délégation d'enseignement** et de devenir **de manière verticale** les auxiliaires des enseignants.

Il apparaît comme nous venons de l'écrire que cette coéducation qui fait souvent l'objet de débats contradictoires, devenait une pratique selon des modalités de verticalité certes discutables et critiquables, mais qui pour paraphraser le titre de l'ouvrage de Perrier, faisait du parent « partenaire invisible » un acteur devant remplir une fonction et jouer un rôle dont le

scénario s'écrivait au jour le jour. De même que pour l'ensemble des personnes qui s'étaient engagées et avaient accepté de s'impliquer dans ce travail, nous avons nous-même dû adapter et adopter différentes modalités de recueil de données.

Un collègue anthropologue avec lequel nous avons échangé au sujet de ce projet, nous avait dit : « *Travailler sur la norme .... C'est " casse gueule .... Bon courage* ». Plus que du courage, c'est de persévérance dont nous avons dû nous résoudre à faire preuve. D'autant que nous étions conscients que notre approche qui se voulait transdisciplinaire allait inmanquablement nous soumettre à une critique de notre éclectisme .... Que nous avons, de manière consciente, fait le choix d'assumer. Toutes situations et tout contexte nous confrontent à des règles fixées en fonction de normes établies. Par ailleurs, dans des contextes différents, comme nous l'avons vu par exemple avec l'histoire de Souad Guellouz un même geste n'aura pas la même signification. Pour le dire d'une façon poétique : « *même en partageant les mêmes moments, nous ne les vivons pas de façons identiques* ».

Cet exemple illustre que ce qui relève de la normalité pour certains n'en relève pas pour d'autres et nous a conduit à nous interroger sur cette notion et à en mesurer la pertinence.

### ***12.2 Changements, continuité et transformations***

De manière générale, il est souvent proposé de concevoir la normalité comme un ensemble de **règles descriptives**, et la normalité comme un système de **règles prescriptives** voire de les opposer. Les unes relevant des questions de faits constatés, l'autre de celles de règles de droit et de vie sociale qui sont celles du contexte. De fait le comportement des enfants/élèves que nous avons pu observer et les informations que nous avons pu recueillir, illustrent que les comportements sont soumis de manière interactive, aux deux dimensions de la normalité et de la normativité. Nous avons fait le choix de considérer que des comportements ne sont jamais en eux-mêmes uniquement et simplement *naturel*, ils sont, de notre point de vue, des faits sociaux à analyser dans leur dimension sociologique et psychologique. Toutes normes ont une certaine viabilité dans un domaine spécifique. Que ce soit en matière de morale, de mœurs, de coutumes et également d'habitus. De ce fait, lorsque le contexte change, l'individu se trouve soumis à devoir vérifier de la validité ou de la variabilité de la norme dans une nouvelle situation.

En conséquence, il peut être amené à ne pas limiter son choix d'agir dans un dilemme et une opposition, juste ou injuste, vrai ou faux, mais à celui d'adopter et de s'adapter pour agir et faire en fonction du cadre et du contexte. Il en résulte qu'il n'y a pas de normes sans qu'elles soient apprises, comprises et appropriées. Elles se construisent dans une dynamique de

l'expérience. Même si celles-ci peuvent être dépassées, il n'y a pas d'acquisition culturelle sans dynamique de normativité. Nous pourrions dire en conséquence que les normes ont un caractère transitoire dans l'appropriation qui en sera faite. Et nous avons pu constater que cette transférabilité s'est opérée lorsque le domicile est également devenu le cadre d'enseignement. Nous ne pensons pas raisonnable de généraliser notre réflexion à un ensemble de situations, de classes d'âges et de milieux sociaux différents : les constats que nous avons pu faire avec des enfants de familles de classes moyennes, à un âge d'une scolarité en classe moyenne au sein du système d'enseignement primaire, dans des Établissements publics ou privés, illustrent que les normes et la normalité qui sont au final construites au regard d'une moyenne qui se construit de par ses écarts et différences, peut certes créer des situations conflictuelles mais que les enfants essaient de les conjuguer. De ce fait, lorsque les écarts n'apparaissent pas comme remettant totalement en question les normes et règles qui prévalent dans l'un ou l'autre cadre, l'adoption/adaptation se fait dans un processus de continuité. Il en résulte un constat : que ce soient au sein du cadre scolaire ou du cadre familial, lorsque ceux-ci ne sont pas mis en opposition mais explicités comme pouvant être complémentaires, cela va favoriser pour l'enfant/élève, un processus de normativité qui participe à sa socialisation et à la construction de son identité. Nous rejoignons Canguilhem (1984) qui écrit, « Une norme, une règle, c'est ce qui sert à faire droit, à dresser et à redresser. Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence, à une donnée dont la variété, la disparate, s'offre au regard de l'exigence comme un indéterminé hostile, plus encore qu'étranger », (Canguilhem, 1984, page 177). À l'inverse de ce que pouvait écrire Meirieu (2004), notre constat est que « (...) le désir d'homogénéité ruine l'École elle-même. Quand elle est idéologique, l'homogénéité fait de l'école un lieu d'enfermement, voire d'embrigadement : l'élève ne peut y rencontrer une autre pensée que la sienne (...). Quand elle est sociologique, l'homogénéité fait de l'école un ghetto : l'élève y vit comme assigné à résidence, il voit ses perspectives limitées par la fatalité de la reproduction sociale (...). Dans tous les cas, en réalité, l'homogénéité renvoie au mythe identitaire qui est le contraire même de l'institution scolaire, le contraire d'une École qui s'institue » (Meirieu, 2004, pages 43-44). Dans le cadre de notre travail, les deux cadres de vie ne sont pas vécus comme étrangers l'un à l'autre, mais comme un prolongement d'exigences normatives puisque ceux-ci s'inscrivent dans la continuité d'un ordinaire de vie où la survenue d'un événement extraordinaire a néanmoins permis une réorganisation et une adaptation à une situation nouvelle au sein de laquelle allaient s'articuler les normes scolaires et les normes familiales.

Certes la situation de confinement a effectivement bouleversé les modes de vie habituels, mais elle a pu au final, dans le contexte au sein duquel nous avons effectué notre recueil de données, renforcer les échanges et les relations entre les deux cadres de vie qui participent à un processus de socialisation qui s'inscrit dans la normalité sociale attendue. La distinction à faire entre la *normalité* et la *normativité* étant que **la normalité se réfère à une moyenne**, et que **la normativité se définit comme des autres normes de faire possibles** dans des contextes et des situations qui nous amènent à nous référer à des normes tout en les inscrivant à partir de ce que nous sommes et savons, dans un contexte qui va déclencher un processus dynamique de leur mise en œuvre. La normativité pourrait également se définir par la capacité que peut avoir chaque humain à trouver et construire ses propres normes à partir d'une dialectique entre l'adoption et l'adaptation de celles-ci à notre singularité, afin de construire une identité dynamique. L'investissement des parents, nous l'avons vu, a été constaté même s'il connaît des variabilités liées aux composantes propres du cadre familial : activités professionnelles ou pas, acceptation de répercuter et prendre en compte les « consignes venant des enseignant.e.s.

La situation de continuité pédagogique a mis en œuvre une triade interactive :

## **Pratiques pédagogiques/ Pratiques parentales / Pratiques d'écopier**

### ***12.3 Appropriation, intégration, transfert et adoption des connaissances***

Nos premières interventions et les échanges avec les enfants avaient pu illustrer la différenciation et l'intégration qu'ils ont de ce que sont les savoirs et les pratiques qui leur sont liés. Pour reprendre les propositions de Charlot (1999) il a été possible de distinguer dans leur propos et en lien avec la normativité scolaire et celle du cadre familial :

- Des *objets-savoirs*
- Des *activités à maîtriser*
- Des *dispositifs relationnels*

Il écrit à ce propos, « Apprendre c'est déployer une activité en situation » et les éléments de réponses que nous avons pu recueillir illustrent ce propos. Et il ajoute : « Apprendre est une activité d'appropriation d'un savoir que l'on ne possède pas mais dont on pose l'existence dans des objets, des lieux, des personnes. Apprendre c'est passer de la non possession à la possession » (1999, page 80). Notre prise de parti n'est pas d'ignorer les conditions sociales des enfants et du cadre familial particulier de notre échantillon qui n'est pas représentatif de l'ensemble de la population nationale mais d'une partie de celle-ci : celle de



familles exerçant une activité professionnelle et de catégories sociaux professionnelles moyennes dans leur grande majorité. Pour autant, il ne s'agit pas d'enfermer notre étude à ce seul déterminisme que de nombreux travaux étayent.

Il est de considérer, comme l'écrit Charlot, (1999) que « la position des enfants n'est pas héritée comme un bien qui passerait d'une génération à une autre par volonté testamentaire, elle est produite par un ensemble de pratiques familiales », (1999, p. 23). D'ailleurs Lahire (2004) qui a pu placer cette question sociale au centre de ses études parle à ce propos d'une *pluri socialisation* : « la multiplicité des déterminismes et la pluri dépendance contribuent ainsi à l'effacement relatif d'être le produit d'un milieu, d'un groupe ou d'une classe », (2004, p. 738). En ce sens, nous avons pu également constater que les enfants n'ont pas opposé les modèles d'autorité verticaux qui seraient celui de l'école et, ceux horizontaux qui prévalent au sein des cadres familiaux mais chercher à les concilier. La situation de confinement pendant laquelle les relations avec le cadre scolaire se sont imposées par une verticalité de la relation qui s'est établie entre l'école et la famille, a pu conduire les parents, à leur manière, d'endosser le statut d'autorité verticale de l'enseignant. Ceci renvoie au fait que même s'il existe une frontière entre domicile et école, les pratiques et les relations dans l'une ou l'autre de ces institutions peuvent se conjuguer.

Le milieu social au sein duquel ont été faites les observations, celui de classe moyennes, sont celles avec lesquelles les Enseignants ont le plus d'interactions positives comme de nombreuses études ont pu l'illustrer, dont les travaux de Duru-Bellat (1984). S'y ajoute le fait que les enfants en dehors de l'école et de la famille, participent à des activités périscolaires qui pourraient conforter ce processus de normativité.

Dans les situations que nous avons présentées, les enfant combinent ce que nous appellerons l'équilibre de comportements, d'aptitudes et d'attitudes en relation avec des contextes où ils se sont trouvés pour se combiner, d'une part, le schéma piagétien :

### **Imitation/ stimulation/Adaptation.**

D'autre part, celui de l'acquisition des savoirs et des apprentissages, que présente Charlot (1999, page 70) à partir des propositions de Monteil (1985) :

**Information → croyances → opinions → connaissances → savoirs**

Nous trouvons aussi comme un miroir de ce que la québécoise Meyor (2015) développe dans l'un de ses articles *Le Maître comme Père/Mère à penser* où elle écrit : « Le savoir, la connaissance présupposent la considération de l'expérience singulière, individuelle, sociale,

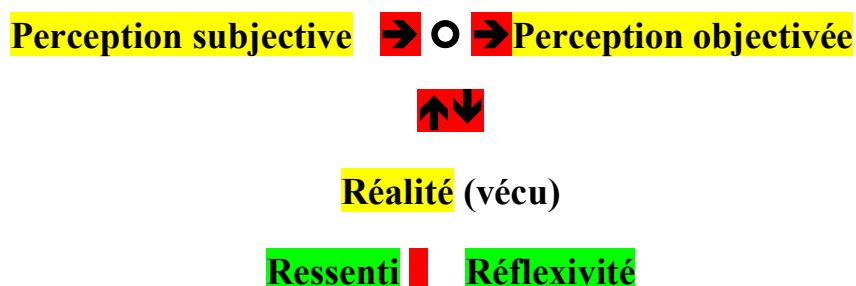
culturelle, donc la réalité d'un sujet qui les vit. Le savoir se développe à partir de connaissances déjà acquises, "antérieures" qui mettent en forme un univers donné pour un individu donné et donnent lieu à des significations tangibles définissant une perspective sur les choses. Il s'agit en somme de connaissances déjà actives chez tout un chacun et pour tout un chacun ». Et elle ajoute : « l'élève construit activement sa connaissance à partir de ses connaissances antérieures, la valeur de ses connaissances, j'entends par là, leur validité, leur qualité devient le matériau à partir duquel travaille l'enseignant », (Meyor, 2015, p. 55). Pour notre part, nous dirons que ces situations sont des mises en œuvre du *processus de normativité*. Dans tous les cas, il y a au départ, ce que nous pourrions appeler des « savoirs naïfs ». Un enfant qui devient élève n'est pas un vase vide qu'il suffirait de remplir, il a des connaissances préalables qui lui permettent de construire des interprétations dans la très grande majorité des situations proposées. C'est sur la base de ses connaissances préalables, que de nouvelles connaissances ou des savoirs *naïfs* vont se construire en complément ou en opposition à celles déjà acquises. Le terme *naïfs* renvoie à des connaissances et savoirs communs non-formalisés acquis dans des quotidiens partagés socialement et c'est au sein de celui-ci que s'est déroulée la continuité des apprentissages lors de la période de confinement. Comme l'a développé Tiberghien (2003), dans l'ouvrage collectif, *Des connaissances naïves au savoir scientifique*, (2003, pages 353 à 413) nous avons pu voir que ce ne sont pas des connaissances spontanées et celles qui ont été acquises dans l'espace familial qui sont d'abord mises en œuvre par les enfants dans des situations particulières mais des modalités d'apprentissages acquises au sein de l'espace scolaire. Parlant du savoir scientifique Bachelard (1938) développait l'idée que la connaissance commune présentait des caractéristiques qui la distinguent de l'approche scientifique. L'acquisition de connaissances se fait par un détour conceptuel fondé sur l'expérience pratique. Celle-ci se suffit à elle-même par le seul fait que l'humain est constamment en situation d'action et de prise de décision. Piaget (1981) et Vygotski (1985) distinguent tous les deux, les concepts naïfs des concepts scientifiques, mais ils divergent sur leurs développements respectifs. Selon Piaget, les connaissances naïves se développent vers les savoirs scientifiques ; les connaissances naïves sont essentielles en tant que connaissances préalables et sont ensuite marginalisées. Le point de vue de Vygotski est de considérer qu'il ne s'agit pas d'éradiquer les connaissances naïves, mais que les deux types de connaissances, naïves et scientifiques, vont se développer et peuvent interagir (Tiberghien, 2003, p. 334).

Les enfants disposent d'un fond commun de raisonnements. Leur degré de cohérence certes relatif contribue à une résistance lorsque des situations ou des connaissances nouvelles les remettent en question. La plupart du temps l'enseignement confronte des élèves dont les raisonnements et les tendances de pensée paraissent non compatibles avec la théorie enseignée. Leurs raisonnements peuvent se révéler résistants à l'enseignement, et obéissent à une logique propre inhérente à leur composante psychologique.

Comme l'écrit Charlot (1999) s'appuyant sur les travaux de Leontiev (1975) et Rochex (1995) : « Ni le but seul, ni le mobile seul ne permet de comprendre le sens de l'acte, qui ne s'éclaire que si je mets en relation ce but et ce mobile », (Charlot, 1999, p. 64).

#### ***12.4 De la perception subjective à son objectivation :***

Les séances d'observation participantes et les échanges que nous avons eu comme ceux qui ont eu lieu entre eux pourraient s'illustrer par le schéma suivant :



*(Par perception subjective, nous entendons la vision ou les sentiments immédiats : le sensible, l'affectivité, les préjugés, les jugements de valeurs).*

Les enfants partaient et parlaient de leur vécu en exprimant ce qu'ils pouvaient ressentir, puis suite à des questions et des remarques, de l'observateur ou de leurs camarades, ils tentaient de construire, pour répondre, une argumentation réflexive. Ce que Charlot (1999), reprenant Dubet (1996) énonce ainsi : « La subjectivation conduit les individus à établir une distance à leur socialisation ; c'est la distance à soi qui fait de l'acteur un sujet » (1999, p.46).

De son côté Lahire (2019) décrit ainsi le phénomène : « La famille par l'intermédiaire de laquelle chaque individu découvre et apprend à y trouver sa place est l'espace premier qui tend à fixer les limites du possible et du désirable. En apprenant sa place, l'enfant apprend à

être “socialement raisonnable ” et à se comporter “normalement” pour quelqu’un de son époque, de son milieu, de son sexe etc. Ce qui ne lui est objectivement accessible ne devient plus désirable et l’enfant finit par n’aimer que ce que la situation objective l’autorise à aimer. Sans s’en rendre compte, il prend non pas ses désirs pour la réalité, mais la réalité des possibles, pour ses désirs les plus personnels », (2019, p.34). Pour autant il ne minimise pas le rôle et la fonction de l’école puisqu’il écrit : « le poids socialisateur de l’école en revanche est beaucoup plus fort dans la mesure où l’institution scolaire en tant qu’institution légitime et désormais obligatoire dès l’âge de 3 ans intervient très tôt de façon cohérente et durablement », (Lahire, 2019, p.35).

Enfin, différents travaux de Sociologie sur l’étude des difficultés aux apprentissages ou à ce qui est appelé l’échec scolaire sont souvent considérés, dans une visée acritique des travaux de Bourdieu, (1964) d’une manière exclusivement déterministe et comme une conséquence mécaniste des inégalités sociales. Nous avons abordé cet aspect dans deux articles : *Intégration et scolarisation : la question du handicap* » (Saint Jean, 2013.1, pp. 167 à 182) et, *la fonction du bonnet d’âne dans l’école républicaine* », (Saint Jean, 2013.2 27 à 41). D’un autre côté, en psychologie, l’étude du fonctionnement cognitif de l’intelligence et de l’incapacité aux apprentissages par des approches psychologiques s’inscrivant dans une lignée behaviouriste peut s’avérer réductionniste. Sujet que nous avons abordé dans un article approche socio-éducative des apprentissages dans l’ouvrage, *Handicap, cognition et prise en charge individuelle*, (Saint Jean, 2003, pp 89-105), dirigé par Vivicorsi. De son côté, Lahire (2019) propose trois éléments qui participent à la socialisation des enfants : « inculcation ou même instruction explicite. (...) Entraînement ludique ou participation-collaboration de l’enfant à la pratique (...) D’agencement particulier à des relations ou situations vécues ». Aussi, ajoute-t-il, « l’enfant n’est pas uniquement en situation de **reproduire** directement des manières de faire : il forme ses modalités propres de comportement en fonction des différentes situations sociales qu’il a été amené à vivre, et notamment des différentes relations sociales au sein desquelles il a été inséré », (Lahire, 2019, p.28). De ce point de vue notre approche à partir de la question des normes s’inscrit dans une démarche qui certes n’oculte pas la question sociale mais ne réduira pas l’étude des difficultés d’apprendre à cette seule dimension, puisque comme l’écrit le Sociologue : « Que l’on se tourne vers la paléanthropologie, la préhistoire, l’ethnologie, l’histoire ou la sociologie, il apparaît clairement que pas une seule société n’a échappé aux inégalités ». (Lahire, 2019, p. 47).

### *12.5 Construction de soi et identité*

Parmi les particularités de l'Être humain ordinaire, celui considéré comme normal, l'une de ses spécificités est la conscience de sa finitude et des changements dans les transformations que nous allons vivre dans ce cheminement. Du bébé qui naît à la personne âgée qui quitte la vie, nous passons par différents stades : de l'enfant à l'adulte, les identités que nous allons devoir assumer nous amènent au paradoxe de changer tout en restant les mêmes. Il y a ces changements que nous subissons malgré nous : celui du vieillissement, des maladies et ceux imposés par les contraintes sociales que nous allons rencontrer. Par exemple celles de nos différents statuts et rôles sociaux. Bon gré, mal gré, nous devons nous y adapter et les adopter. La construction de l'identité est un fait social produit d'une transformation à partir d'une pratique également sociale qui sera déterminée par des règles agissant de manières interactives : constructrices et constructives., termes sur lesquels nous reviendrons. De ce point de vue, la période de latence est un moment charnière puisque plus vraiment enfant et pas encore adolescent, la population avec laquelle nous avons mené notre étude illustre la capacité d'un public particulier, enfant de classe moyenne, vivant dans des cadres familiaux où les conditions matérielles de vie et de relations sociales leur permettent d'intégrer le processus de normativité qui favorise leur socialisation et la construction d'une identité dynamique. Celle-ci conjugue en conséquence la permanence et le changement. Il y a selon nous au cœur de ce processus de transformation ce que nous avons appelé une capacité normative et qui a été au centre de notre présentation. Différentes disciplines permettent de s'interroger sur la question de l'identité personnelle, laquelle n'est, comme nous venons de le dire, jamais univoque mais plurielle. Du côté d'une approche psychologique, elle pourrait relever d'un équilibre de comportements, d'aptitudes et d'attitudes en relation avec des contextes à partir du schéma piagétien que nous avons présenté (voir supra p. 196)

Nous sommes en accord avec l'approche de la période de latence proposée par Misès (2010) lorsqu'il écrit « les transformations, pour importantes qu'elles soient, se réalisent sous le manteau : l'enfant déguise, contient ce qui risquerait, trop tôt, de dévoiler une conflictualité qu'il ne peut encore pleinement assumer. Parfois, il se construit un roman familial ; plus souvent encore, dans ses fantaisies imaginatives, il se représente doté d'une autonomie et de capacités qui sont celles d'un adulte, mais il maintient ces anticipations dans un domaine réservé et il veille particulièrement à ce qu'elles ne soient pas en contradiction avec la place qu'il se sait occuper au sein de la famille, se renforce même parfois l'idéalisation des imagos parentales, s'expriment à leur endroit des désirs de réparations », (Misès, 2010, p. 7). Nous y ajouterons la représentation que nous nous faisons des situations dans lesquelles a

évolué notre population comme l'un des éléments importants à prendre en compte. En conséquence, le concept de représentation sociale nous apportera un éclairage pour proposer un schéma qui illustrera ce que nous appelons la normativité et qui permet de **faire** et d'**être** dans les situations que nous rencontrons et auxquelles nous devons nous adapter et nous avons pu voir que les éléments que nous avons pu recueillir avec notre population a pu l'illustrer.

Du côté de la Sociologie, le concept d'*habitus* de Bourdieu permet de montrer que c'est un apprentissage conscient ou inconscient qui nous conduit à intégrer des gestes que nous croyons *naturels* et *spontanés* et que nous avons constaté chez les enfants/élèves.

La viabilité des règles explicites et implicites qui prévalent dans les situations très particulières que les enfants ont vécues et dans lesquelles ils se sont trouvés impliqués ont pu permettre de mesurer à partir de leur propre *taux d'acceptabilité* à celles-ci, leur capacité à les évaluer en fonction de leur fonctionnalité et de leur efficacité pour –et cela est souvent le cas– les renégocier dans une situation particulière : celle de l'école à la maison. Confronté à des règles et des normes implicites et explicites qui évoluaient au gré des mesures adoptées dans le cadre de la situation d'urgence sanitaire, notre étude illustre que les enfants adoptaient dans le cadre familial l'identité d'élève et illustraient ainsi leur capacité d'adopter et de s'adapter à un contexte.

Notre réflexion illustre que ce qui relevait de la normalité pour des individus et certaines situations n'en relevaient pas pour d'autres et nous a conduit à nous interroger sur cette notion et à en mesurer la pertinence comme sa relativité.

### ***12.6 Changement et continuité***

Il nous faut, comme nous l'avons dit en conséquence distinguer la *normalité* de la *normativité*. La normativité pouvant se définir comme des autres normes de faire possibles. Elle pourrait se définir par la capacité que peut avoir chaque humain à (re)chercher, trouver et construire ses propres normes à partir d'une dialectique entre l'adoption et l'adaptation de celles-ci à notre singularité afin de construire une identité dynamique. C'est ce constat que nous avons pu faire dans notre travail. Nous tenterons de l'expliquer à partir d'une double approche : psychologique et sociologique. Le processus de normativité est la capacité à savoir et pouvoir construire des instruments et des outils pratiques afin de pouvoir nous adapter, et de nous donner de nouvelles normes dans les façons d'agir en fonction des différents contextes et de leur évolution. Elle relève de la transformation par l'intégration personnelle à ceux-ci à un moment donné, et donc de transformer ce que nous avons pu être et faire précédemment dans des situations semblables qui pour autant ne sont pas identiques. C'est donc autant la question

des règles qui prévalent dans la situation que celle des capacités de la personne qui doivent être mises en débat.

En effet, la normativité ne peut être comprise que par référence à l'individu qui fera le choix de nouvelles normes de vie dont il aura fait et fera l'expérience, et c'est le constat que nous avons ou faire avec notre population.

## CHAPITRE 13 : LES LIMITES ET LA NORME

### *13.1 Normalité et limites*

Dans notre travail nous avons fait apparaître que la référence à ce qui est appelé *normalité* pose des limites et s'établit à partir de règles. Et ce, que ce soit dans le cadre familial ou dans le cadre scolaire. Celles-ci sont comme nous l'avons indiqué, fixées par des règles implicites et/ou explicites auxquels les individus vont devoir se conformer par ce que nous avons appelé : **processus de normativité**. Si notre approche est effectivement éclectique nous ajouterons en conclusion un éclairage en référence aux concepts psychanalytiques auxquels dans une certaine mesure notre travail peut faire référence. Lors d'une conférence organisée par le Centre Inter-Régional Enfance Adolescence Inadaptées Provence-Côte d'Azur-Corse (CREAI), devenu en 2018, le Centre inter Régional d'Etudes, d'Actions et d'Informations en faveur des personnes en situation de vulnérabilité dont l'intitulé était : *L'autorité, les limites*, le psychanalyste Benjamin Jacobi (2012) avançait la proposition suivante : *Refuser de frustrer est refuser d'être frustré ... (...). Accepter le réel permet de poser les limites (...). Indiquer les limites oblige à les reconnaître pour soi, pour l'autre. S'accepter limité par la réalité permet de faire accepter les limites de la réalité...* À partir de cette affirmation nous proposons une réflexion éducative sur la notion de normes et de limites. À juste titre Benjamin Jacobi énonce que le refus de la frustration, l'est autant pour soi que pour l'autre : poser des limites, c'est dire *non*, c'est refuser et en conséquence, frustrer l'autre, ou pour le dire autrement : restreindre sa liberté. Mais, le refus de frustrer l'autre n'est-il pas d'abord celui de ne pas accepter sa propre frustration, et celui de se donner l'illusion de la liberté ? L'acceptation de la réalité de la frustration comme nécessaire à toute vie sociale permet selon nous de connaître ses propres limites : condition nécessaire mais pas toujours suffisante pour la faire accepter par l'autre. Pour reprendre une expression fameuse : *si la liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres*, à ses limites pourrait-on dire, encore faut-il se mettre d'accord sur ce que chacun considère comme limites à sa propre liberté et à celles qui doivent être celles de l'autre. C'est un dilemme auquel enseignants et éducateurs sont confrontés. La formule est certes élégante mais elle ne précise pas pourquoi ni où et comment ni par qui, peut être fixée cette limite. Elle déterminera un espace qui ne pouvant être infini va générer des rapports conflictuels au sein d'un système d'interaction sociale, dans un cadre familial ou dans une classe, cadres au sein desquels s'exercent des rapports de domination, de pouvoirs et de savoirs dans les échanges sociaux.



Mais un des autres points de l’assertion de Jacobi (2012) concerne ce qu’il appelle réel et réalité. Nous avons souvent tendance à réduire le réel à sa seule dimension matérielle. Cet aspect est important et d’une certaine manière, essentiel. Mais le réel est aussi ce qui est invisible, ce que l’on appelle, le ressenti : même s’il est possible de croire que le ressenti, ment, il n’en reste pas moins vrai que la subjectivité de ce que l’on appelle le vécu fait aussi partie de la réalité. Pour autant, nous ne voulons en retenir que l’aspect le plus visible et le plus concret de ce qui peuvent être à la fois une limite et une norme lesquelles peuvent être un obstacle pour satisfaire nos désirs et nos besoins et qui provoqueront pour nous de la frustration.

Alors faut-il mécaniquement en conclure que la limite et la norme sont sources de frustration ? Le choix de ces termes : limites, normes et obstacles n’est pas fortuit : lorsque est abordée la question de l’intelligence et selon que l’approche soit celle de l’un ou l’autre de ces termes, l’action éducative ne prendra pas les mêmes contenus. Franchir un obstacle, résoudre un problème, peut procurer du plaisir. *Dépasser ses limites* au sens de dépasser une difficulté ou battre son record est un acte positif. *Là, tu dépasses la limite* est par contre un rappel à l’ordre et à la règle qui fait loi. *Être vécu* comme un élément négatif ou positif : telle peut être la limite. Enfin, les limites n’ont de sens que si l’on peut les comprendre et les admettre et y adhérer par rapport à une situation et un contexte donné. Nous avançons en conséquence dans une première partie, l’hypothèse que les limites du fonctionnement cognitif d’une personne sont avant tout l’obstacle de la représentation que nous nous faisons et qu’il se fait d’une situation.

Mais celle-ci doit prendre en compte la question de la frustration dans l’apprentissage et celle de la gestion et de l’intégration des limites et des normes de ce que *je veux et peux (être capable de)* faire ou ne pas faire dans le respect des règles et des normes nécessaires à toute vie sociale.

Nous avons articulé ce point à partir de la “notion d’habitus” entre intégration des normes et conscience des limites que celles-ci imposent et impliquent dans les comportements et attitudes à avoir.

En conséquence, le statut d’élève n’est-il pas celui qui est une situation de transition qui va le préparer à l’âge adulte où l’enseignant est un passeur ?

### ***13.2 Les limites subjectives du fonctionnement cognitif et les représentations qui peuvent en constituer les obstacles***

Pendant de longues années, comme nous l'avons évoqué, les études dans différentes disciplines essayaient de trouver où étaient les limites de l'intelligence : la classification de ce qui était appelé *déficiência intellectuelle* reposait sur cette conception. Le *quotient intellectuel* (Q.I) était ainsi l'instrument qui permettait de fixer ce qui était considéré comme *degré de déficience*. Étaient ainsi fixées des limites permettant de passer du *léger* au *moyen*, du *moyen* au *profond*. Et parlant d'un jeune déficient qui avait des difficultés d'apprentissages, il était courant d'entendre, *celui-là c'est un profond* .... Dans quel puits sans fond et sans limites de l'incompréhension était-il jeté et dans quelle réalité était-il enfermé ? Les conséquences d'une telle affirmation n'avaient d'autre résultat que de faire de *ce profond-là* un Être voué à une incompréhension sans limites. Pourquoi se raccrocher avec de telles classifications, et quels pouvoirs sans limites voulait-on conforter ? Nous l'avons évoqué, c'est du côté de la Sociologie et des lectures de Bourdieu (1993) et de son ouvrage *Question de Sociologie*, que nous avons commencé à avoir une autre approche qui pouvait remettre en question de telles conceptions : il parlait de racisme de l'intelligence, et de son essentialisation par les dominants (Bourdieu, 1993, pp. 264 à 268). Certes à partir de cette référence, qui reposait sur une légitimité intellectuelle reconnue, mais qui n'était pas celui d'une référence au champ disciplinaire de la psychologie, il nous a fallu trouver des réponses à la question de l'opérationnalité d'une telle affirmation dans une action quotidienne d'éducation qu'il fallait pourtant continuer à remplir. Une approche combinée de la psychologie et de la sociologie, plus communément appelée psychologie sociale (ou psycho-sociologie) pouvait permettre d'avancer dans la réflexion à partir de l'expérience dite *l'effet Pygmalion* de Rosenthal et Jacobson (1971) dont nous avons également parlé. Elle illustre ce que Merton (1936) appelait pour sa part *prophétie auto réalisatrice* : des élèves considérés arbitrairement *bons* ou *mauvais* et présentés comme tels à leurs enseignants le devenaient parce qu'enfermés dans les limites abstraites et mentales des enseignants elles ont un effet dans la relation de transmissions. En d'autres termes pour paraphraser Benjamin Jacobi, *fixer des limites à l'autre, c'est d'abord enfermer l'autre dans ses limites* ... Certes la position d'un pari d'une intelligence toujours potentielle et dont il est possible de dépasser les limites peut relever de la méthode Coué. Nous en avons traité dans un article de l'ouvrage, *Handicap, cognition et prise en charge individuelle : Des aspects de la recherche au respect de la personne*, (Saint-Jean, 2006, pp 89-105). Cette corrélation entre l'effet Pygmalion et la prophétie auto réalisatrice est contesté par Demailly (2008) qui considère que les deux phénomènes relèvent de traditions culturelles

différentes. Même s'ils ont en commun de se nourrir de mythes antiques, grecs ou bibliques et d'alimenter à leur tour des philosophies ou idéologies modernes et même certaines hypothèses issues du paradigme de la complexité, notamment celle de l'auto-organisation du social. Les limites considérées dans une perspective où elles seraient des obstacles à dépasser peuvent donc marquer un point de départ pour l'amélioration d'une compétence.

Ainsi, il peut être nécessaire d'appréhender cette problématique à partir de la question des normes qui la définissent mais à la condition de ne pas s'y limiter pourrait-on dire.

C'est la question de la normalité et de la normativité sur lesquelles nous avons tenté d'apporter un éclairage.

### ***13.3 L'habitus et l'intériorisation des limites***

Nous touchons là un deuxième point, celui des limites comme pouvant être nécessaires à la structuration psychique ou plutôt à ce que les sociologues appellent le processus de socialisation. Dans celui-ci, ce que Bourdieu appelle l'habitus joue un rôle essentiel. Il conduit à rendre naturel pour l'individu ce qui est en fait une construction sociale artificielle mais qui en la rendant acceptable pour soi-même permettra de la rendre acceptable aux autres. Cette assimilation réduira l'utilisation de la contrainte, puisque l'individu aura le sentiment d'une totale liberté alors que son action sera le reflet et le produit de sa socialisation. En d'autres termes, l'habitus est l'intériorisation de limites sociales qui s'imposeront à nous comme des limites *librement consenties*. Nous avons ainsi tenté d'établir une corrélation entre *habitus* et *inconscient*. Notre démarche était en conséquence à exposer ce qui dans l'action éducative peut permettre l'intériorisation des règles de vie sociale.

Selon nous, celles-ci doivent répondre à ce que Kant appelle, *impératif catégorique*. L'élément essentiel et opérationnel à en retenir dans le domaine éducatif est qu'il est utile et nécessaire d'interdire, ou pour le dire autrement, qu'il est essentiel d'instaurer une limite même si elle génère de la frustration. À l'époque post-soixante-huit où la mode était au *il est interdit d'interdire*, Lacan disait : *le désir ne va pas sans loi*. Dhonte (2010, 121-128) développe ce point de vue dans son article, *Le désir dans la subversion lacanienne du sujet : Ne pas céder sur son désir*. Ainsi dans la vie de groupe et au sein d'une classe, le pédagogue et l'enseignant doivent avoir pour principe de fixer comme règle de base, qu'aucune atteinte à l'intégrité physique et psychique de l'autre n'est permise. C'est une règle de vie sociale élémentaire, mais dont nous savons par expérience qu'elle n'est pas forcément celle de la réalité à laquelle se référera l'individu auquel on essaiera de l'inculquer. À preuve les

nombreux témoignages au sujet du harcèlement scolaire et qui ont pu être avancés comme argument dans le choix de l'Instruction en Famille (I.E.F).

Dans les préceptes pédagogiques le *Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas subir* est souvent un recours nécessaire. Cette maxime qui est connue comme *règle d'or* peut également être énoncée de manière affirmative : *Tout ce que vous voudriez que les hommes fassent pour vous, faites-le vous-même pour eux*.

Nous voyons pourtant que, quelle que soit la forme de l'assertion, le *moi*, même dans sa projection à vouloir être l'autre, reste le *décideur des limites* Ricœur (1990), dans son ouvrage *Soi-même comme un autre* a remis cette règle d'or au centre d'une réflexion éthique contemporaine dans la lignée de la phénoménologie et de la philosophie herméneutique. D'un autre côté, les recherches en primatologie et dans les neurosciences sur le rôle de l'empathie, comme ouverture originaire et pré-morale à autrui amènent à des recherches sur la réciprocité et l'intersubjectivité au centre des débats sur l'humain et sur le lien social. Qu'elle soit d'origine sociale (du fait de la morale religieuse, par exemple) ou naturelle (c'était le point de vue de Voltaire ou des philosophes anglo-saxons comme Rawls (1996), elle met au centre de la relation éducative la notion d'empathie qui nous conduit spontanément ou pas, à nous identifier à autrui dans certaines situations. Un ouvrage de Roy (2012) traite de cette question : *La règle d'or, histoire d'une maxime universelle*. L'empathie, cognitive et émotionnelle, est une amorce d'identification à autrui, une projection de soi pour appréhender et comprendre une subjectivité autre. Nous avons une connaissance intuitive d'autrui, de ses sentiments, de sa vulnérabilité et adaptons en conséquence nos attitudes en fonction de la représentation que nous en avons. D'une certaine manière nous pourrions dire que nous avons une idée des limites de l'autre. Mais, il peut être prétentieux de vouloir explorer le point de vue d'autrui, même si l'on veut le faire, afin d'anticiper sur les conséquences de nos actions vis-à-vis de lui. L'idéologie en vogue de l'évaluation (qualitative et/ou quantitative d'ailleurs) est l'illustration de cette volonté aujourd'hui dominante.

La question est de savoir si cette pratique heuristique de l'empathie peut être intégrée comme une boussole dans les comportements sociaux et dans les conduites éducatives. De notre point de vue, mieux vaut considérer cette règle d'or comme un conseil et comme une règle de prudence. S'il est important de prendre en compte le point de vue de l'autre et de modifier notre action en faveur de celui-ci, il est, pensons-nous, naïf de croire que nous pouvons lui accorder une valeur égale à notre propre point de vue subjectif. Il y a bien une hiérarchie : l'Enseignant et le pédagogue sont dans l'imaginaire au-dessus de l'Éduqué. À priori, il est

dans cette mission que définit un cadre au sein d'un dispositif qui en détermine les limites, celles par exemples fixées par les programmes et les modalités d'apprentissages.

Certes, nuire consciemment à autrui peut relever de la pathologie, mais lui vouloir du bien est-ce plus sain ? *Que t'ai-je fait, qui es-tu et de quel droit es-tu investi pour me vouloir du bien, et donc m'imposer des limites ?* Pourrait-on dire, et dans ce contexte, qui va pouvoir juger de l'impartialité du pédagogue selon l'adage mais *qui doit éduquer les éducateurs ?*

Voilà pourquoi nous préférons aborder cette question à partir de la notion de *réciprocité sociale*. En Psychologie Sociale, elle se définit comme étant la capacité de l'individu à interagir et à maintenir des échanges sociaux mutuels. Le caractère réciproque d'une relation dans un cadre éducatif doit se concrétiser dans les différents moments des situations de l'action éducative :

- Montrer à l'autre lors des échanges, que l'on s'intéresse à lui dans son humanité.
- Créer des situations d'attention conjointe, pour développer des capacités à s'ajuster, à interpréter et à répondre aux indices émotionnels intra-personnels et interpersonnels.
- Travailler sur l'émergence du désir et de sa confrontation à la réalité pour apprendre à en gérer la frustration pour construire la motivation à participer aux interactions sociales.

Ses capacités permettent à l'individu de s'engager dans la relation et lui permettront de la maintenir par la production interactive d'échanges consécutifs entre interlocuteurs.

Cette approche s'inspire certes de valeurs en référence à des idéaux : le Bien, le Vrai, le Juste. L'illustration que nous en avons donné (voir p. 37) à propos de la réaction de Victor qui est sanctionné alors qu'il a pourtant eu une réponse juste, illustre que ce n'est pas toujours la logique rationnelle qui conduit à se comporter mais également les émotions que nous pouvons avoir dans une situation particulière. Et en conséquence nos réactions et notre intelligence se réfèrent à des vertus : l'empathie, la Prudence, la Tempérance...

Selon nous, toutes situation propose un exercice mental visant à comprendre et prendre en compte le point de vue de l'autre. Pour le dire avec des mots simples, il s'agira d'*accompagner et partager*. C'est pour le faire, initier des processus qui nous sont enjoins par des règles qui en fixent des limites implicites : en nous y soumettant et en les élucidant.

En les élucidant, nous mettrons en place des procédures et donc des règles et des limites explicites, par et pour nous-mêmes, afin de juger de ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Se soumettre soi-même à ce que l'on veut imposer à l'autre, et *Allez y voir, du point de vue de l'autre*, c'est en ressortir changé. C'est construire une objectivité et apprendre à s'éloigner de sa propre subjectivité pour prendre conscience de ce qui est juste et acceptable dans les relations sociales. C'est apprendre par soi-même, et adopter une maxime pratique d'autonomie

morale réciproque.

Cette posture éducative appelle à un décentrement progressif. Mais le principe que nous venons d'énoncer, et la mise en œuvre de cette relation duale au sein d'un cadre collectif qu'est l'accompagnement éducatif, peut encore dériver dans un égoïsme à deux où les subjectivités vont se confondre en miroir.

Il y a donc la nécessité d'un tiers-médiateur pour rendre l'autre vraiment autre, celui qu'il peut et doit être, sans moi, hors de moi, à mon insu, hors de la relation affective que peuvent engendrer le transfert et le contre-transfert dans la relation éducative. Nous retrouvons ainsi l'évolution de l'enfant, et l'importance de la triangulation œdipienne qui est une épreuve décisive dans sa maturation émotionnelle et affective. Loi symbolique de prohibition de l'inceste qui en fixe la limite et qui tout aussi universelle qu'elle puisse être, n'a jamais fait l'objet de *débats démocratiques*, lesquels pourraient d'ailleurs nous surprendre ... S'arracher à la relation fusionnelle est essentiel pour accepter l'autre car ce décentrement est essentiel pour le processus de socialisation. L'autre, doit devenir l'ensemble de la société dans laquelle nous vivons. Paul Ricoeur (1992) nous invitait à ne pas privilégier les seules *relations courtes*, mais à les intégrer dans une éthique des relations interhumaines, les *relations longues* de la société, du travail, de la politique. Bref ce qui pourrait davantage relever de l'hétéronomie plutôt que de la seule autonomie.

On peut certes trouver ce point de vue moraliste et préférer un formalisme procédural avec des contenus matériels et prescriptifs. Mais pour en revenir à l'impératif catégorique kantien celui-ci nous donne une règle pour tester son universalisation possible.

Et pour illustrer le propos, nous pourrions conclure par un exemple classique :

Pause de 10h 30 et goûter : les enfants et les parents ont eu comme consignes de fournir celui-ci à leurs enfants. Certains y ont ajouté des friandises diverses, d'autres sont arrivés sans rien. Dans tous les cas cette situation confronte indirectement les enfants à l'image de leur propre relation avec leurs parents laquelle est également exposée de ce fait au groupe. Ce type de situation, est souvent un cadre générateur de conflits. Fixer des limites dans ce contexte relève de choix aléatoires. Si le postulat de départ est par exemple que nos valeurs de référence sont celles d'égalité et de solidarité, l'enseignant peut avoir en réserve des goûters à partager. Mais sur quels choix de répartitions va-t-il être établi ? Donner à chacun la même part ? Ne partager qu'entre ceux qui n'ont rien ? Regrouper ce que chacun a ramené et y ajouter ceux prévus à distribuer ? Quelles seront les règles de justice et donc les limites auxquelles vous vous référerez dans ce type de situation qui sur le plan éducatif n'a rien d'exceptionnel.

C'est l'un des points qu'avait abordé la maman de Tom lors de notre échange.

Quoiqu'il puisse en être, il peut arriver qu'inévitablement l'un des plus grands pour combler sa frustration s'emparera des friandises d'un des plus petits, et pourtant le partage qui a été fait paraissait équitable. Mais est-ce l'avis de celui qui en voudra plus ?

Lequel des protagonistes aura franchi les limites du « Ne faites pas aux autres ce que vous ne voudriez pas que l'on vous fasse ». Il restera pour seule consolation celle de paraphraser la formule prêtée à Bernard Shaw pour dire avec humour, "*ils n'ont peut-être pas les mêmes goûts, ni les mêmes notions de limites que vous*" ou tout simplement il y a des valeurs de référence que vous ne partagez pas.

À moins de faire un simple constat : Certains manques affectifs sont, semble-t-il, sans limites. Le fait est que l'action pédagogique doit se référer non seulement aux limites légales du cadre contextuel mais également en référence à des valeurs qui vont permettre d'en fixer les limites en fonction de la situation dans laquelle l'on peut se trouver.

#### ***13.4 De la norme comme moyenne de conduite à la normativité***

Nous avons à partir de nos différentes approches, tenté d'éclairer le distinguo à faire entre normalité et normativité. Nos constats ont montré que les limites d'un individu ne se réduisent pas à celles de pouvoir ou de ne pas pouvoir accomplir des tâches mais à celles d'un contexte social pouvant permettre de mettre en œuvre un ensemble de moyens nécessaires pour pouvoir les réaliser et d'avoir la capacité à savoir et pouvoir transférer des attitudes, des comportements et des connaissances en les adaptant selon les situations. La difficulté pour l'Enseignant comme pour le parent, nous l'avons vu, est d'accepter de faire le constat qu'il ne sait pas ou ne peut pas, qu'il a donc ses propres limites physiques, mentales, intellectuelles vu les conditions conjoncturelles dans lesquelles s'exerce son action. Pourtant, cette incapacité peut être masquée derrière une argumentation technique qui va justifier par les limites attribuées à l'autre, celles qui sont les siennes. Le point de vue éducatif est de considérer que les limites aux apprentissages même si elles ont des causes *intrinsèques* c'est-à-dire en relation avec le fonctionnement singulier de celui qui apprend, vont dans tous les cas être soumises à des causes *extrinsèques*, c'est-à-dire dépendantes de l'environnement de la situation d'apprentissage.

Pour notre part nous pensons que tout fonctionnement individuel est le produit de deux types de règles qui fixeront des limites d'ordre différent :

- Des règles explicatives : celles qui définiront le fonctionnement socio psycho-physiologique.
- Des règles normatives qui sont les lois explicites ou implicites qui définissent son âge et son statut social.

De ce point de vue, il faut considérer les limites de l'intelligence dans son fonctionnement cognitif et social. Nous nous référons à la définition de Vergnaud pour qui "*L'intelligence serait l'organisation de la pensée à la fois synthétique et opportuniste pour résoudre les situations-problèmes auxquelles un individu est confronté*" (1993). Concernant l'aspect cognitif à partir de cette approche, nous devons considérer :

- Les capacités nécessaires pour agir et penser, qui sont fixées par des limites en fonction de contextes, et déterminées par des relations à partir des structures humaines et matérielles,
- Celles du contexte social d'appartenance, et celles des limites réelles ou supposées du fonctionnement psychosociologique des individus qui en sont acteurs.

La relation éducative est complexe, et elle nécessitera différents vecteurs institutionnels et modes d'interventions adaptés et adaptables. Nous proposons d'admettre que pour pouvoir agir, ce sont souvent nos propres limites et différentes contraintes sociales qui seront des freins à la progression et à l'accès aux savoirs des enfants : que c'est *l'Agir sur* des activités d'apprentissages qui permettront à l'enfant de reculer ou d'accepter ses limites réelles ou supposées dans l'accès aux savoirs. Concernant les conduites sociales, il convient de partager des valeurs de références communes non pas seulement pour définir des limites aux conduites, mais pour en comprendre également le sens. Pour l'Enseignant ou le parent poser les limites c'est donc travailler autour de la triade suivante :

### **Autoriser/Interdire/Permettre**

Et les enfants situent dans ce qu'ils ont pu nous dire ces attitudes, ce qu'ils disent dans leur manière d'utiliser le langage à l'école ou la maison par exemple. La majorité des parents avec lesquels nous avons pu avoir des échanges comme les enseignants sont tout à fait conscients de la nécessité d'explicitier dans leur façon d'agir, la complémentarité de ces trois termes qui relèvent de la posture éducative. Si le postulat est de considérer que l'individu peut devenir acteur de son développement, il faut également faire le pari éducatif que c'est seulement à partir de lui-même dans ce qu'il pense et croit être ses limites, que peuvent se partager et se construire les processus de socialisation. Et ce par l'intégration de ce que les pédagogues appellent dans leur jargon, *poser le cadre*, mais aussi par la nécessité dans l'action éducative d'une extension de la limite. Il y a dans tous les cas, confrontation entre deux points de vue : celui de l'Éduqué qui veut se construire selon ses désirs, et celui de l'Éducateur qui va lui renvoyer des normes sociales et donc des limites auxquelles l'Éduqué va devoir se confronter. Nous reprendrons et développerons ce point. Mais se pose alors une question : le pédagogue ne cherche-t-il pas également à satisfaire ses désirs ?



Pour y répondre, peut-être faut-il tenter d'établir une distinction entre les deux plans que sont celui des normes et ceux de la limite, et redonner son importance au point de vue de l'Éduqué dans sa prise de conscience des processus d'intégration de celle-ci.

L'action éducative n'est pas de *normaliser* mais de permettre à l'autre de s'approprier et d'intégrer des limites : c'est-à-dire qu'il s'agit de lui permettre de s'approprier des normes à partir de son particularisme et de sa spécificité : c'est donc ne pas confondre la normalité et la normativité. Au delà de la conquête de l'autonomie, il s'agira là de participer à un processus d'émancipation et pour reprendre l'allégorie de Platon, de ne pas rester prisonnier, de nos instincts et de nos désirs. Pour paraphraser Canguihem (1984), l'individu normal, ce serait *l'homme normatif* : c'est-à-dire, celui capable d'instituer de nouvelles normes, sociales, psychologiques voire physiques et pas *l'homme moyen* selon un cadre-standard même si celui-ci est la référence, comme par exemple, l'ont illustré les dessins des enfants sur **la famille idéale qui est au final pour eux une famille normale, celles du modèle des classes moyennes**. D'où l'importance de ne pas uniquement poser des limites comme ne pouvant pas être dépassées mais de comprendre que leur dépassement doit faire partie d'une progression nécessaire dans la construction de la relation sociale comme dans celle de la construction de l'individu dans sa démarche d'émancipation. Il y a de toute façon la nécessité de connaître et d'intégrer normes et limites pour savoir pourquoi et comment il peut s'avérer nécessaire voire utile de vouloir et pouvoir les transgresser. Puis d'apprendre à faire le distinguo entre celles qui vont constituer un savoir ou une technique dans le faire et le savoir en référence à un cadre général et abstrait, et celles qui constituent à un moment, dans un contexte spatio-temporel donné et immédiat, la base d'une progression.

C'est donc davantage la question des règles et de leur légitimité comme de leur pertinence qui doit être mise en débat. La normativité ne peut être comprise que par référence à l'individu qui fera le choix des nouvelles normes de vie dont il fera l'expérience. Cette position implique deux idées essentielles :

- La première est que l'Être humain a la capacité d'être infiniment autre, de se modifier devant les sollicitations extérieures.
- La seconde implication est qu'il n'y a de normes et de limites que subjectives, vis-à-vis de l'individu qui va évaluer son mode d'existence pour le modifier selon les contextes.

La normativité permet de comprendre qu'il n'y ait ni normal, ni anormal en-soi, mais des attitudes sociales adaptées ou pas à un contexte donné. C'est enfin, nous l'avons dit, réhabiliter la place centrale du vécu du sujet dans la relation Enseignant/Élève et Parent/Enfant.

L'Éducation, dans cette perspective, devrait nécessairement tenir compte de l'intuition qu'a l'individu de sa propre existence, mais cela soulève le problème de la distance entre le subjectif des protagonistes dans un cadre relationnel qui peut être choisi ou imposé et par ailleurs qu'une certaine forme d'objectivité peut contenir aussi du *re-senti*.

Chaque situation doit contribuer à redonner au sujet l'importance de sa connaissance sensible, et la position qui lui revient de droit à l'intérieur de son propre processus de socialisation en redevenant son propre pôle de référence. Il y a matière à l'inscrire dans une réflexion de fond : n'est-ce pas la confrontation à la contrainte que représente la limite qui fait émerger la conscience de la liberté et le désir d'émancipation ?

### ***13.5 Éducation sans limite et limites normatives dans et pour l'éducation***

La limite et la norme nous interrogent sur le possible de la liberté et sur la responsabilité qu'elles impliquent. C'est, en nous référant à Spinoza et Freud, ce que nous avons développé dans notre article, **Pour l'éducateur, dans l'interdit comme dans l'autorisation, tout est affaire de limites**, (Saint-Jean, 2019). Pour le premier, « les hommes se croient libres pour la seule raison qu'ils sont conscients de leurs actions et ignorant des causes par lesquelles ils sont déterminés ». L'autre affirmant que « l'On se croit en général libre de choisir les mots et les images pour exprimer ses idées. Mais une observation plus attentive montre que ce sont souvent des considérations étrangères aux idées qui décident de ce choix [...] dont nous ne nous rendons pas compte nous-mêmes », (Saint Jean, 2020, page 41).

Si l'une des finalités de l'éducation est de contribuer au développement de l'autonomie, celle-ci est dépendante des limites de chaque individu comme de celles imposées explicitement ou implicitement par des contextes dans lesquelles il évolue. Dans cette perspective, il convient de reprendre la thèse de Piaget (1981) selon laquelle, **apprendre, ce n'est pas seulement ajouter des informations, mais transformer des connaissances**. Cela impose que l'individu confronte des informations nouvelles à des connaissances antérieures et qu'après avoir déconstruit en partie les anciennes, il en élabore des nouvelles.

C'est donc ré-insister sur le rôle actif de l'Éduqué. Enfin, il faut considérer que le processus de socialisation passe par une *prise de rôle*. G.H. Mead (1982) a développé cette idée que les enfants construisent leur personnalité par identification à autrui : parents, mais aussi camarades, héros de romans, de films ... Ces modèles choisis permettent à l'enfant de se confronter dans son imaginaire à ce qui dans sa réalité à son vécu en constituera l'expérience.

Ainsi, poser des limites, c'est apprendre à sélectionner des informations pour permettre le choix de modèles identificatoires et l'intégration d'habitus. Ceux-ci participent à la socialisation et à la sociabilité et sont au fondement de la conformité nécessaire aux actions des individus et permettent aux groupes sociaux de limiter l'usage de sanctions en rendant la contrainte intériorisée. Il ne s'agit aucunement de créer des espaces de frustrations, car dans ce cas, on construit un cadre de conditionnement, mais de comprendre (au sens de *prendre avec l'autre*) ce qui dans une situation donnée va créer le sentiment de frustration. Ce cadre favorisera un processus interactif entre protagonistes qui ne les réduit pas à être sujet ou objet de l'action, mais qui permettra la construction d'un processus d'autonomisation dans lequel se posera la question des choix et des renoncements qui en découlent : ce que je perds en acceptant cette frustration et ce que je gagne dans son acceptation.

Pour reprendre l'image de la caverne de Platon, nos limites sont souvent la chaîne de nos ignorances. C'est bien cette compréhension de lui-même par lui-même dans l'altérité qui fera la spécificité de l'action de socialisation dans les différentes situations rencontrées. Enfin dans tous les cas, nous pensons que la définition générale est que l'Éducation est la transmission de connaissances et de valeurs évolutives, à moins de considérer celles-ci comme immuables, ce que toute l'Histoire de l'humanité dément. La Fonction des éducateurs et des enseignants sera dans tous les cas d'accompagner les apprentissages et devrait intégrer dans ses réflexions :

- Que savoir, quelles connaissances, pourquoi et comment les acquérir ?
- Quels choix et comment pouvoir être le plus en adéquation avec mes valeurs, mon éthique personnelle et les valeurs sociales dans cette manière de les gérer ?

*Être, non sans savoir mais savoir pour être*

Il ne s'agit pas là de morale mais bien de la nécessité pour chacun d'être au clair sur ce qui détermine sa fonction et sa posture sociales. Ces différentes dimensions ne doivent pas être comprises comme additives mais comme interactives. Nous retrouvons là l'idée de savoir gérer les diversités tout en l'intégrant dans un cadre universaliste général de valeurs et de connaissances afin de l'enrichir de celles-ci.

De ce point de vue, nous rejoignons Meirieu (2004) qui écrivait : « le désir d'homogénéité ruine l'École elle-même. Quand elle est idéologique, l'homogénéité fait de l'école un lieu d'enfermement, voire d'embrigadement : l'élève ne peut y rencontrer une autre pensée que la sienne (...). Quand elle est sociologique, l'homogénéité fait de l'école un ghetto : l'élève y vit comme assigné à résidence, il voit ses perspectives limitées par la fatalité de la reproduction sociale (...) Dans tous les cas, en réalité, l'homogénéité renvoie au mythe identitaire qui est le

contraire même de l'institution scolaire, le contraire d'une École qui s'institue (2004, 43-44). Car le pari de rendre l'Éducation possible n'est-il pas simplement de reculer plus loin les limites de ce que l'on croit impossible ?

C'est pour reprendre l'idée de Spinoza (1677), vulgarisée par Gramsci (1929-1935) : *Avoir le pessimisme de l'intelligence, mais garder l'optimisme de la volonté*. Ce positionnement implique deux idées essentielles :

- La première est que l'Être humain a la capacité d'être infiniment autre et donc de se transformer. Ses limites, même si elles ne sont pas infinies, restent en tout cas "indéfinies", (ce qui ne veut pas dire indéfinissables à un moment donné) et qu'il a donc des capacités de les modifier devant les sollicitations extérieures. Nous l'avons constaté lorsque dans le cadre familial, l'enfant a *endossé* son statut et joué son rôle d'élève lors de la période de continuité pédagogique.

- La seconde implication est qu'il n'y a de normes que subjectives et évolutives dans une situation donnée : c'est-à-dire soumises à des acteurs lesquels dans différentes positions ou représentations sociales que l'on s'en fait et des contextes particuliers au sein desquels ils se trouvent, devront faire en fonction de ceux-ci. Et ce, afin de pouvoir en évaluer les modes d'accomplissement les plus à même d'être et de faire au sein d'un contexte spécifique. C'est-à-dire que si l'individu transforme sa manière d'agir, de manière dialectique, celle-ci modifie sa façon d'être. Là encore, même si l'adulte qui assurait les travaux scolaires était un des parents, la mère dans la plupart des cas, l'enfant était conscient que celle-ci était en relation avec son enseignante et qu'elle en remplissait dans un cadre différent la fonction.

Le concept de normativité permet ainsi de comprendre qu'il n'y a ni normal, ni anormal en-soi, mais des attitudes sociales qui établissent des limites *normatives* à un contexte donné, auxquelles il faut s'adapter. Il permet de réhabiliter la place centrale du vécu mais également la part de subjectivité du sujet dans des relations d'apprentissages et de socialisation.

Dans cette perspective, l'étude du processus de socialisation qui relève de la transformation permanente devrait nécessairement tenir compte de l'intuition que l'individu peut avoir de sa propre existence. Il faudrait pour compléter les constats que nous avons présentés dans notre travail, lesquels ont été faits dans l'immédiat d'une situation particulière dans la vie des enfants et de leurs parents, pouvoir faire un travail de recueil d'informations sur leur ressenti du vécu qu'a été pour eux cette période.

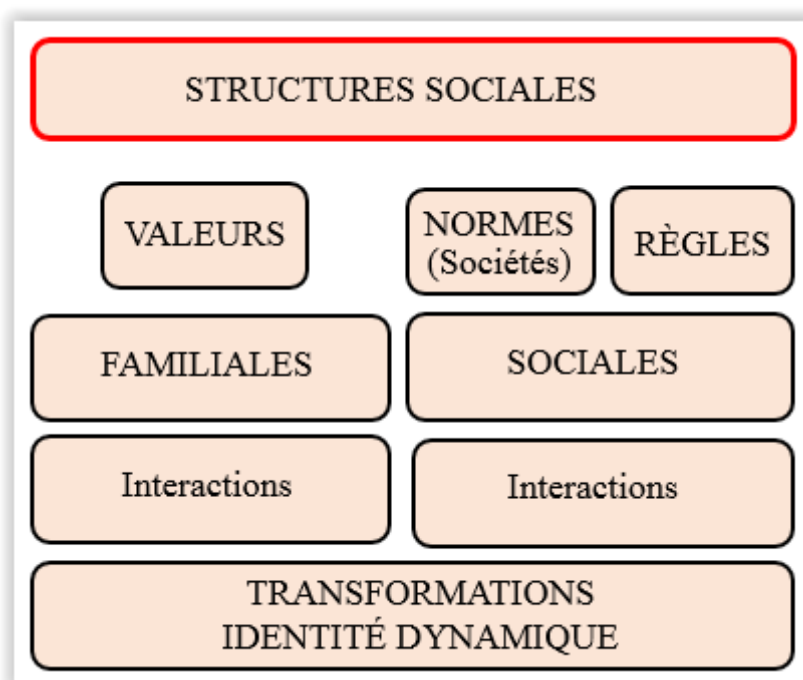
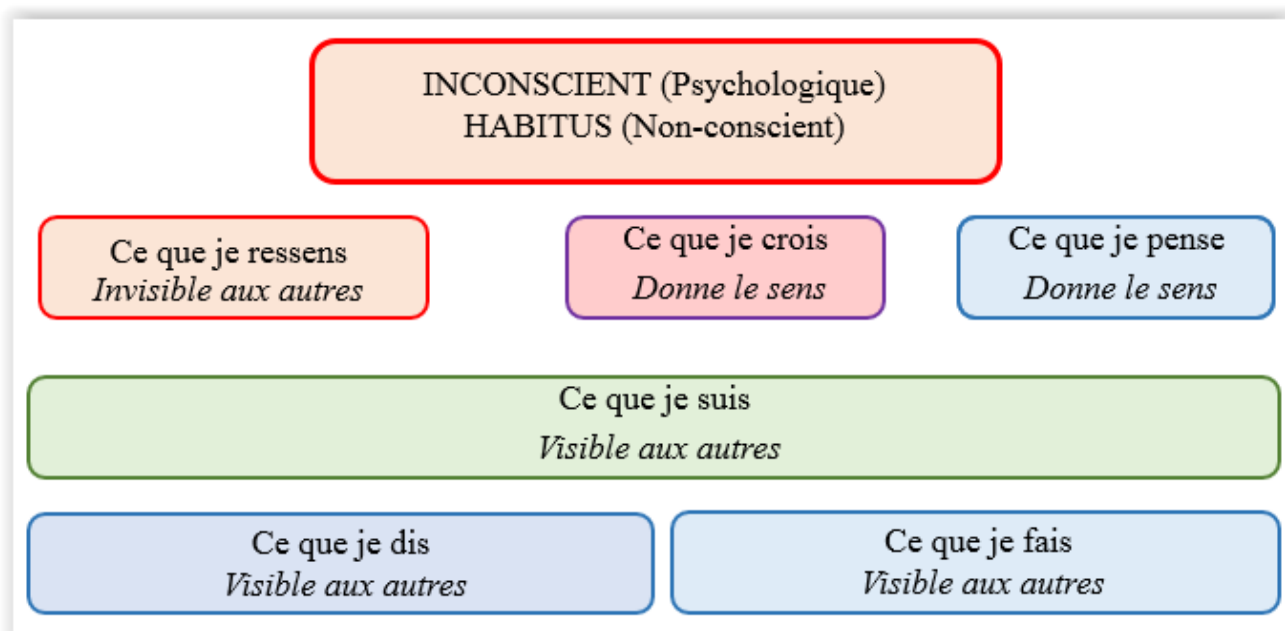
Ceux-ci soulèvent le problème de la distance entre le subjectif vécu, et la représentation que se font les différents acteurs de la situation, dans une démarche où l'objectivité n'est jamais la somme des subjectivités des acteurs. Nous avons par exemple pu le voir à propos des représentations que les enfants se faisaient de la famille.

Le contexte a pu leur révéler l'importance de leurs connaissances sensibles et subjectives, et celles de leur position à l'intérieur de leur propre processus de socialisation en référence à un cadre spécifique dans leur vécu et leur ressenti. Le vécu à la maison et dans la famille devant inclure celui de la continuité de la scolarisation laquelle s'est matérialisée par les aménagements particuliers au sein du cadre familial : organisation d'un emploi du temps, relation au travail scolaire et aux enseignantes par le biais des parents ....

Ainsi, selon nous, l'étude du processus de socialisation impose de considérer les normes individuelles, liées à un vécu personnel et celles d'un contexte particulier et évolutif. La question de la construction de l'identité peut être en conséquence celle de l'élucidation des règles en jeu (Enjeu ?) dans une situation. Et nous avons pu constater que celles-ci se sont modifiés pour l'ensemble des acteurs : enfants-élèves/Parents/Enseignante

Sur un autre plan, dans une des situations que nous avons exposée, celle de l'entretien avec la famille homoparentale, l'une des mamans qui s'est exprimée le plus, a été la mère biologique. Constat qui rejoint celui qui peut être fait de manière générale dans les cadres familiaux hétérosexuels lequel montre que la prise en charge éducative relève en premier lieu de la maman biologique (*voir Annexes 2*) et que l'on considère cet aspect comme un élément déterminant de son identité lequel est à mettre en relation avec l'habitus et l'inconscient. (Voir schéma n°1, ci-dessous)

**Schéma n°1 : ÉLÉMENTS PSYCHOLOGIQUES ET SOCIOLOGIQUES  
DANS UNE SITUATION NORMATIVE EN CLASSE OU À LA MAISON**



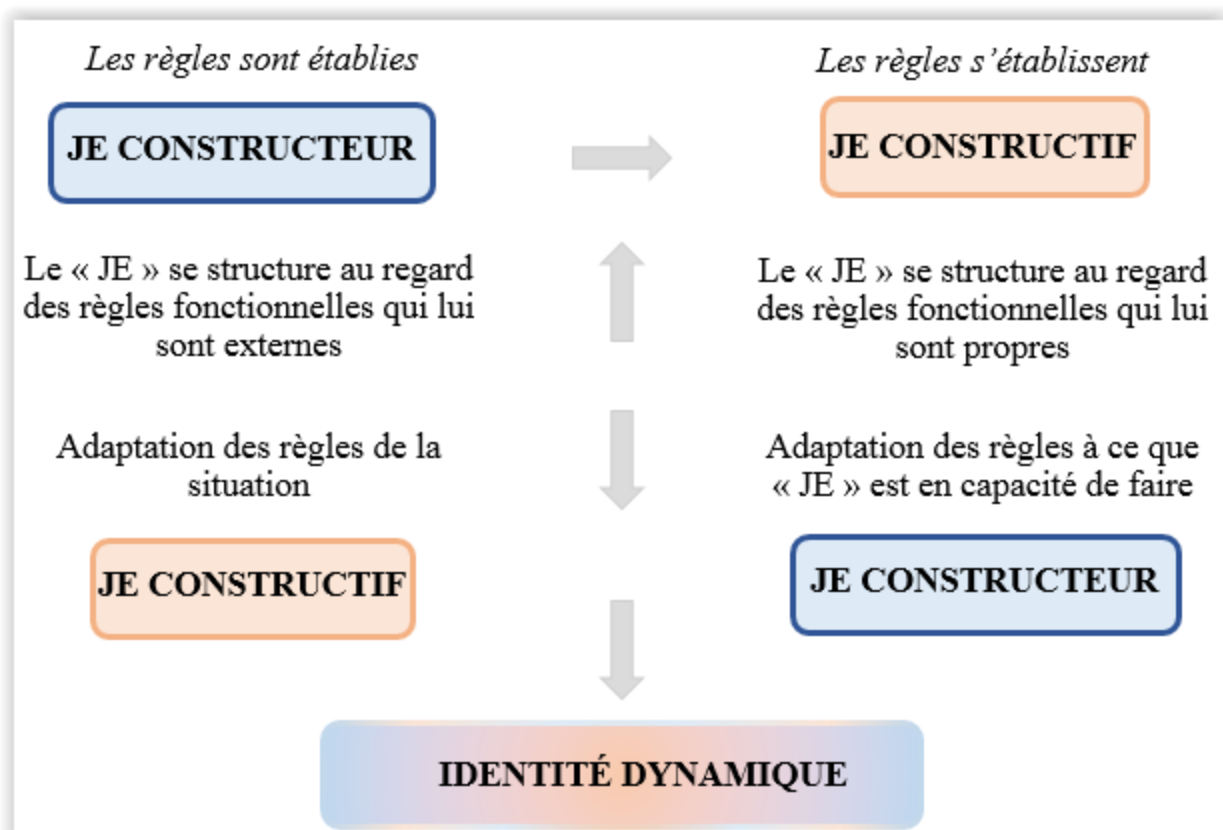
Ce schéma s’inspire d’une proposition d’Emmanuel Gratton dans sa thèse (janvier 2006) et rediscuté dans un article de 2014 à propos de l’affranchissement du destin homosexuel des pères gays a fait l’objet de nombreux échanges qui ont permis d’élargir cette approche à partir d’une communication que nous avons présentée lors d’un colloque en Tunisie (2019) dont le thème était “transformations”.

### 13.6 JEUX Constructifs/JE Constructeur : l'identité dynamique

Nous avons pu constater dans les séances d'observation comme dans l'analyse de nos questionnaires que le processus d'adoption/adaptation s'est déroulé au sein de l'espace scolaire et du cadre familial. Dans les échanges que les enfants pouvaient avoir, les mamans ont pu endosser lors de la période de continuité pédagogique une partie du rôle ordinairement tenue par l'enseignante. Ainsi, chacune et chacun des acteurs sociaux devaient se départir du rôle fixé par le cadre de vie ordinaire du domicile comme enfant d'une famille ou maman d'un enfant : celui-ci pour prendre le rôle d'élève, celle-ci devant « relayer » une fonction d'enseignante.

Pour illustrer notre propos, et développer notre proposition nous compléterons par le schéma suivant où les normes et les règles se confrontent et se combinent :

#### Schéma n°2 : JE, JEUX ET ENJEUX



1°) Les flèches sont les liens interactifs des Représentations que l'acteur se fait des règles que l'ensemble des acteurs de la situation se font du comportement de la personne : que ce soit dans la classe ou dans le cadre familial, la relation de négociation des règles est évoquées par les enfants, même si comme nous l'avons constaté, elles sont davantage « négociées » à la maison qu'à l'école.

2°) Le « JE » ce sont les attitudes et manières de faire et d'être de l'élève dans une situation et un contexte où au sein de celles-ci il adoptera et adaptera un positionnement en fonction de règles explicites ou implicites qu'il aura intégrées.

- L'utilisation du suffixe *-eur* (*-euse* au féminin) qui vient du latin *-atorem*, ajouté à des verbes et parfois à des noms, indique le potentiel d'un positionnement qui se veut producteur, il est d'ailleurs employé pour désigner des noms d'agents, de métiers, d'appareils et de machines. Il relève davantage de la fonction.

- Le suffixe « *ive* » est issu quant à lui du latin *ivus* et indique une caractéristique une qualité, et le plus souvent, la faculté à engendrer, déclencher l'action représentée soit par le verbe, soit par l'objet ou l'état désigné par le nom ; l'objet qualifié par l'adjectif qui contient ce suffixe pouvant alors être la cause ou l'origine de cette action. Il indique en conséquence un processus dynamique, celui de l'enfant et de l'élève qui adopte la règle et s'adapte et l'adapte au contexte.

**Dans l'analyse de notre recueil d'informations, il y a donc d'un côté ce qui relève du statut de l'enfant et de l'élève comme du parent dans ses conduites, non pas seulement de celles qui peuvent en être attendues, mais de celles qui relèvent de la dynamique dans l'action liée à des changements de règles relationnelles**

### ***13.7 Action prescrite, action réalisée***

En Sociologie du travail et en ergonomie, il est courant de distinguer le travail prescrit et le travail réalisé. Cette distinction première élude ce que des auteurs, parmi lesquels Pierre Roche et Al (2007)., dénomment le *réel du travail* c'est-à-dire ce que nous pourrions qualifier de *vécu*. Pour la Sociologie Clinique, le travail réel ne s'oppose pas au travail prescrit, il est l'expression d'une adaptation à la réalité, un signe d'intelligence pratique dans un contexte donné qui n'est jamais totalement statique.

**Le geste réel** : est celui qui se réalise concrètement, c'est-à-dire *le geste en train de se faire*. Il intégrera imprévisibilité, variabilité et singularité des situations et qui en conséquence le



transformera. S'il ne peut être saisi que par l'observation d'un acteur externe, il conviendra également de prendre en compte ce qu'en dit le sujet l'accomplissant.

C'est dans ce contexte que se mettent en œuvre les processus de transformation et d'usage de soi que nous avons appelé normativité, et que nos recueils de données ont illustrés. L'action prescrite est celle qui doit se réaliser mais l'action réalisée n'est pas tout à fait la tâche prescrite, car comme nous l'avons souligné il y a toujours une forme d'adaptation à celle-ci : les enfants lors de cette période de confinement même s'ils devaient se vivre comme élève d'une maman qui devenait enseignante, celle-ci restait néanmoins sa maman et celle-ci savait, et la plupart l'ont d'ailleurs exprimé, qu'elle n'était pas réellement enseignante ; reconnaissant comme nous l'avons noté *qu'être parent ou enseignant ce n'est pas pareil* et que les normes de références à l'un ou l'autre des statuts sont différentes même lorsqu'elles paraissent semblables : par exemple, comme nous l'avons dit en termes de modèle d'autorité horizontale ou verticale au sein de la famille et de l'école. Notre schéma n° 2 illustre ce qu'écrivait Yves Clot dans sa présentation des ouvrages de Vygotski, *Pensée et langage*, et *Conscience, inconscient, émotions* : « Les raisons pour lesquelles nous faisons les choses ne sont pas toujours celles que l'on croit. L'expérience vécue et la conscience de soi sont trompeuses », (Clot, 2002, p. 25). Et s'appuyant sur ce qu'écrit le Psychologue russe dans *Théorie des émotions, études historico-psychologique* (1998), il ajoute : « Il y a une lutte entre les éléments "pour entrer dans le champ de la conscience, le refoulement de certains éléments par d'autres". Mais ceux-ci continuent à exister en deçà du seuil de la conscience en tant que désir de représentation. On le mesure bien dans leur reproduction importune », (Clot, 2002, p.25). C'est dans cet accomplissement que se construit, et de manière dialectique, la *normativité* des comportements qui nous ont été rapportés : à quoi est confronté l'enfant « JE » dans différentes situations ? Aux règles qui sont *en jeu* (dans la classe ou à la maison) à adapter et adopter. L'élément constant est que des règles et des normes constituent un invariant nécessaire pour la mise en action (en conformité ou non), elles en fixent les « limites » et nous y reviendrons. C'est en conséquence autant le contexte qui impose à l'enfant devenu élève des stratégies de résolution des problèmes auxquels il va être confronté dans le faire (agir) et **l'être** au sein de la situation scolaire ou familiale que celui de la seule application mécanique des seules règles et limites qui y prévalent. Et c'est par son processus de normativité que celui-ci va en permettre un développement normatif et normé. Dans tous les cas il y aura une interaction entre les règles implicites et explicites où le JE sera alternativement constructeur et constructif, puisque la situation dans lequel il agit est à la fois Jeu et Enjeu.

Ce qui conduit à poser la question des règles de l'intelligence et de l'intelligence (et de la logique) des règles.

### ***13.8 Intelligence, Habitus et Inconscient***

Est-ce faire preuve de banalité que d'affirmer que l'intelligence sera une notion relative, qu'elle peut être une quête vaine, et qu'en tout cas aucun être humain n'en sera jamais totalement dépourvu. Elle sera évaluée en fonction de normes et des limites fixées par des règles générales mais que la personne, et dans notre étude l'enfant/élève va exécuter dans les formes qui vont lui paraître les plus adaptées à la situation. Les différents courants de la psychologie convergent aujourd'hui pour admettre qu'il y a interactions ou interactivités dans ce que nous appelons l'équilibre, et la structuration de la personnalité dans le processus de la construction de l'identité personnelle. Ce que Piaget désignait comme accommodation : il soulignait, comme nous l'avons dit, que ce qui est appelé intelligence « *exprime essentiellement un jugement de valeur sur une conduite complexe* » (1981, p. 164).

Les notions de *plasticité cognitive* et de *zone proximale* que nous avons évoquées, sont des éléments qui permettent d'envisager à tout moment une amélioration de son fonctionnement.

Les récentes découvertes en neurologie établissent que la production de neurones ne s'achève pas tout au long de l'existence humaine. Par exemple, celles du Professeur Lionel Naccache (2006) dont les travaux consacrés à l'exploration des propriétés psychologiques et des bases cérébrales de la conscience font débat. Cette question avait fait l'objet d'échanges entre Bourdieu (1994.a) et Changeux qui étaient collègues au Collège de France. Bourdieu a eu en effet une appréhension de la psychologie de type cognitive. Il a pourtant fait son auto-analyse, et s'il ne reconnaît pas vraiment l'inconscient, il a évolué sur ce concept au cours de sa carrière notamment dans son ouvrage *La misère du Monde* (1998). Il constate des faits qu'il interprète selon des lois sociologiques, mais il ne va pas voir ce qui se passe dans la *boîte noire* du fonctionnement psychologique pour les relier à des processus psychiques. Ne considérer l'approche du fonctionnement intra personnel que du seul point de vue des neurones, c'est limiter celui-ci à une forme de matérialité, et ne pas élargir cette approche à la psychanalyse qui elle énonce l'arrière plan de ces processus (projection, identification, fantasme...) Bourdieu (1994) avait avancé le concept d'*habitus neuronal*. Il reliait au fonctionnement du cerveau l'idée de Changeux (2006) selon laquelle le monde social façonne durablement nos perceptions et nos actions. Rendant compte de ces échanges dans un article, Bronner (2010) énonce : « On peut trouver trop extensif la volonté d'éclairer analogiquement les phénomènes de socialisation par la façon dont le cerveau humain négocie avec ces règles

implémentées par l'expérience. Ce que l'on sait d'elles aujourd'hui me paraît tout de même donner des indications sérieuses sur les modèles qu'il est possible de convoquer pour rendre compte des phénomènes mentaux et de leurs conséquences sociales », (Bronner 2010, p.663). Il reprenait un point de vue de Bourdieu sur l'esprit humain, lequel écrivait : « l'esprit humain est globalement régi par des mécanismes causaux aveugles, une forme de pouvoir qui s'exerce sur les corps en s'appuyant sur des prédispositions préalablement constituées qu'il "déclenche" comme des ressorts » (Bourdieu, 1997, p. 202). De son côté, dans la présentation de son ouvrage *Enfances de classe* (2019), Lahire ajoute : « Les contrastes entre les modes de vie induits par les différences sociales s'inscrivent dans les cerveaux des enfants et les façonnent », (Article du journal l'humanité du 2 septembre 2019). De son côté dans la préface de l'ouvrage de Norbert Elias, (2010), *Au delà de Freud*, Joly écrit : « L'évolution des mœurs et des "mentalités", des sensibilités, est toujours liée à la modification de la balance des pouvoirs ; ensuite la mise en valeur du fait que le processus de développement et de croissance d'un enfant a le caractère d'un processus de maturation biologique inséparable d'un certain type d'apprentissage social » (Joly, 2010, p.19).

En conséquence s'il ne s'agit pas de se plier à la raison du plus fou ni de savoir qui est le plus sage, l'apprentissage impose d'agir autant sur les conditions d'une situation que de la représentation que nous pouvons nous en faire. Et notre réflexion s'inscrit dans une perspective qui était celle de Norbert Elias lorsqu'il s'interrogeait : « Comment est-il possible de comprendre les personnes dans telle ou telle situation sans essayer auparavant de comprendre ce qu'elles sont prises individuellement, indépendamment des relations qu'elles entretiennent entre elles ? (2010, p 37).

### ***13. 9 Règles et adoption des JE/JEUX***

D'une certaine manière, la règle morcelle et unifie l'individu dans son identité : en ce sens, comment peut-elle être pour JE constructrice et constructive, puisque dans la situation elle va permettre de se structurer ? Nous pourrions dire, en nous appuyant sur le précepte marxiste, que les hommes sont à la fois le produit de leur histoire et produisent leur propre histoire pour produire l'Histoire. Notre identité, et nous l'avons constaté celle de notre public se construit par et pour le développement de capacités à répondre à des besoins individuels ou collectifs et sociaux. Comme nous l'avons déjà énoncé, rappelant la célèbre formule de Marx dans son ouvrage le 18 Brumaire de Louis Bonaparte, Lahire affirme : « La tradition de toutes les générations mortes pèse d'un poids très lourd sur le cerveau des vivants, le fait que l'on n'invente pas à chaque génération la langue, le droit, la monnaie, le mariage etc. ...

C'est-à-dire l'ensemble des institutions économiques, politiques, culturelles, religieuses et morales dont nous héritons, sans toujours nous en rendre compte et avec lesquelles que nous le voulions ou non, nous devons composer », (Lahire, 2013, p. 71).

Affirmation qu'il avait par ailleurs précédemment énoncée dans son ouvrage, *L'esprit sociologique*, (2005, p.104).

**Le processus de construction de l'identité met en permanence en interaction la structuration interne, du fonctionnement cognitif et du psychisme avec les règles et normes qui structurent les situations externes.** Ainsi l'identité personnelle, le JE pourrait être un point d'équilibre entre : *Ce que je veux être et ce que les autres me renvoient de ce que je suis*. L'approche et les propositions freudiennes du *ça*, du *moi* et du *surmoi* nous donnent également un éclairage sur ce processus.

À la question *De qui le moi est-il le « je » ?* Ricœur (1997) développait le point de vue que nous y répondons de manière spontanée en mettant en avant nos traits de caractère, nos façons d'être, ce qui demeure fixe et nous identifie comme étant la même personne malgré les changements. Or, précisait-il, cette forme d'identité a ses limites. Car, à strictement parler, la permanence dans le temps *de ce que je suis* ne permet pas de répondre à la question *qui suis-je ?* mais plutôt *que suis-je ?* Pour éviter ce glissement, il proposait de distinguer deux types d'identité : la première au sens de *l'idem* ou *mêmeté* (*idem* signifie le *même* en latin), et l'autre au sens de *l'ipse* ou du *soi-même* (on parlera alors d'*ipséité*). *L'identité-mêmeté* vaut pour tout objet qui subsiste dans le temps. Mais si tant est que le sujet n'existe pas simplement à la façon d'une chaise d'une pierre ou pour reprendre notre exemple de Lahire et Johsua -d'une boule de billard (voir supra p. 19), son identité ne saurait se réduire à celle de *l'idem*. Elle renvoie plutôt à la dimension de *l'ipséité* qui se manifeste concrètement par le maintien volontaire de soi devant autrui, par la manière qu'a une personne de se comporter telle qu'autrui peut compter sur elle et la prendre en compte.

Chez Freud, le *ça*, *c'est la partie la plus obscure, la plus impénétrable de notre personnalité*. Il serait un Chaos, une marmite pleine d'émotions bouillonnantes ; une source d'énergie à partir des pulsions dans les dynamiques pour agir, mais sans aucune organisation, ni aucune volonté générale. Il tend seulement à satisfaire les besoins pulsionnels personnels, en se conformant au principe de plaisir. Enfin, selon lui, le *ça* ne connaît ni ne supporte pas la contradiction. On n'y trouve aucun signe d'écoulement du temps. Il désigne selon lui la part la plus inconsciente de l'homme, celui du réservoir des instincts humains, celui des désirs inavoués et refoulés au plus profond. C'est pourquoi, les besoins pulsionnels ont besoin d'être canalisés, notamment via la sublimation, qui consiste à réaliser de manière détournée un désir pulsionnel.

Le *Surmoi* représente nous dit-il, une intériorisation des interdits parentaux, une puissance interdictrice dont le Moi est obligé de tenir compte.

Comme nous l'avons développé, (Voir supra chapitre 4) l'Être humain subit, en effet, durant son enfance, une longue dépendance qu'exprime le Surmoi. Il est cette voix en nous qui dit *il ne faut pas*, une sorte de vigile de loi morale qui agit sur nous sans comprendre son origine. Il est semblable à Jiminy Cricket ce grillon qui accompagne Pinocchio et qui en est la bonne conscience. Il serait cette instance de confrontation que renvoie la situation dans la manière dont les règles internes se confrontent aux règles externes. Le *moi* (les règles de fonctionnement internes) étant ce qui s'exprime dans le dire et le faire (paroles et gestes). Il désigne la partie de la personnalité assurant les fonctions *conscientes* : il a pour fonction d'être le représentant de la confrontation du « ça » à la réalité. En effet, le moi, sans le ça, qui aspire aveuglément et sans limite aux satisfactions instinctuelles, viendrait se briser contre la force extérieure des contraintes du réel plus puissante que lui. Le moi détrône le principe de plaisir, qui, dans le ça, domine de la façon la plus absolue. Cette confrontation permet d'intégrer le principe de réalité à même d'assurer une socialisation reconnue et acceptée par le contexte. Il assure en conséquence la stabilité du sujet, en l'empêchant au quotidien de libérer ses pulsions.

En résumé, le *moi* correspond à la partie défensive de la personnalité et de l'identité. Il en est la plus visible et la plus consciente. Il tente grâce à un rôle de médiateur de répondre aux intérêts respectifs du *ça*, du *surmoi* et du monde extérieur, afin de trouver un certain équilibre, afin de supporter la menace provenant du monde extérieur.

Le *ça*, est le lieu d'où proviennent les pulsions, il répond principalement au domaine de l'instinctif et de l'inconscient. Le *ça*, ne connaît aucune règle, ni de temps ni d'espace, ni d'interdit ; il est seulement régi par sa libido, c'est-à-dire l'énergie psychique souvent liée à la sexualité ou à l'agressivité, dans le but final d'atteindre le plaisir immédiat.

Enfin, le *surmoi* représente l'agent critique, l'intériorisation des interdits et les exigences parentales, sociales et culturelles. Il est en partie inconscient, et se forme durant l'enfance et l'adolescence. De fait, l'intention et la réalisation de l'action et sa restructuration au regard du contexte, seront en conséquence la capacité de l'individu dans son développement à répondre de manière autonome mais concerté parce que coordonné à ses besoins et aux besoins et exigences de la situation. En ce sens le JE articulerait le *moi* et le *surmoi* en contrôlant le *ça*, lequel nous l'avons écrit, est la part la plus inconsciente de notre structuration psychiques et n'est pour autant pas absente dans nos rôles sociaux.

Peut-on postuler, de manière transversale que ce processus révèle et relève de l'inconscient et qu'il participe à la construction de l'*habitus* ? (Voir schéma n°1).

La construction et la recherche de l'équilibre psychologique sont en permanence soumises à des contraintes : celle de l'équilibre entre "*ce que l'on veut être*", (JE) *ce que l'on croit être*, (Moi) et l'image que les autres renvoient (MOI/JE). Comme l'écrit Clot : « le social est aussi là quand le sujet est seul. Il n'est pas en dehors de nous ou même entre nous », (Clot, 2003, p. 52). Et il rappelle que Freud énonçait dans un ouvrage écrit vers la fin de sa vie, *L'Homme Moïse et la religion monothéiste* (1987, p. 237) : « je ne crois pas que nous arrivions à un résultat en introduisant le concept d'inconscient collectif. Le contenu de l'inconscient est en effet collectif dans tous les cas, propriété générale des êtres humains », (Idem). De son côté Elias avançait le point de vue que « *le moi et le surmoi sont des aspects non seulement de l'habitus individuel d'une personne, mais aussi de son habitus social. Et si les psychanalystes peuvent ne pas trouver pertinente l'interdépendance de la régulation sociale et de l'autorégulation, une telle interdépendance est au contraire hautement significative pour le sociologue* (Elias, 2010, p. 175)

Selon nous, le JE sera un accomplissement du MOI dans un acte (physique et/ou parlé) et ne se réduirait pas à l'intention que nous pouvons avoir de et pour le faire où le regard de l'autre va renvoyer l'image du MOI/JE. Lequel a pu être pour les enfants d'intégrer l'identité d'élève lors des activités scolaires qui se faisaient au domicile familial, et de ce point de vue l'entretien et l'observation que nous avons pu réaliser avec Noël et Sébastien illustraient que Sébastien, le père jouait et assurait la fonction d'un Enseignant, en imposant certes de manière adaptée au contexte, les normes et les exigences scolaires à son fils. Celui-ci au final devenait un élève, particulier certes, mais dans une relation qui n'est pas la relation ordinaire d'un père et d'un fils.

Les retours que nous avons pu avoir des parents faisant apparaître comme nous l'avons dit, que celles-ci, puisque ce sont essentiellement les mamans qui ont assuré la fonction, « qu'être parent ou enseignant ce n'est pas pareil ». Ce changement dans les formes de relations entre les enfants et les parents à articuler avec la modification de statut au sein du domicile illustre la capacité des acteurs à conjuguer les identités différentes d'enfants/élèves et de parents/enseignant. En ce sens il relève de l'affirmation d'une identité dynamique telle que le proposait 'approche de Villemin (1949) nous l'avons présenté (Voir supra p.122).

Les situations que nous avons relatées, ne sont jamais uniformes, même si les mêmes éléments y semblent identiques. Les acteurs y agissant, (enfants, parents, enseignant.e.s) sont confrontés à des influences multiples et mouvantes : leurs vécus ne sont pas unique même

s'ils participent à la construction de l'unicité de chacune de leurs identités respectives. Si l'évolution des relations s'inscrit dans un nouveau modèle d'autorité, il n'en reste pas moins vrai que l'héritage des formes relationnelles des périodes précédentes garde selon nous sa pertinence dans le monde contemporain et qu'énonçait Elias : « Naguère, et bien souvent aujourd'hui encore, la relation parents/enfants s'inscrivait dans des rapports clairs de domination ; il s'agissait d'une relation socialement normée entre une personne qui donne des ordres et une autre qui obéit, et c'est en tant que telle, dans une large mesure, qu'elle était comprise par les participants. Les rapports d'autorité étaient fondés sur une répartition extrêmement inégale des chances de pouvoir entre parents et enfants. En sorte que les modes de comportement requis étaient relativement simples et univoques. Les parents n'avaient pas seulement la responsabilité de décider ce que l'enfant devait faire ; il en était en même temps reconnu comme une norme sociale qu'une telle répartition du pouvoir- ordre des parents, obéissance des enfants- était juste et souhaitable, non seulement du point de vue des parents mais aussi des enfants ; Aujourd'hui on envisage avec plus de circonspection l'idée que l'autorité absolue des parents et l'obéissance inconditionnelle des enfants constituent la meilleure prescription sociale .... (Elias, 2010, pp 83-8). Mais les formes davantage horizontales au sein du cadre familial témoignent que la construction des identités de ses membres (parents et enfants) se situent entre l'intention et la capacité à se différencier de l'autre et en même temps à y chercher et à y reconnaître des ressemblances dans les manières spécifiques à intégrer des normes en référence à des fonctions. Se retrouvent-elles dans la dualité d'une construction de l'identité dynamique qui conjuguerait, identité pour soi, identité pour autrui à la fois séparables mais également liées à celles des autres ?

- Séparable puisque l'identité pour soi est corrélative d'autrui dans sa reconnaissance.
- Problématique dans sa dimension séparable puisque l'expérience de l'autre n'est pas celle vécue par soi : nous l'avons dit, de manière poétique, *“On peut vivre les mêmes moments, mais on ne vit pourtant pas la même chose”*. Comme le résume Lahire, *“Comprendre une décision individuelle, un choix, une préférence, ou une orientation, c'est les saisir au croisement des dispositions mentales et comportementales de leurs mises en œuvre ou veille”* (2013, p. 158). L'École de Sociologie de Chicago nous l'avons évoqué avec Goffman (1968) a travaillé sur cette problématique.

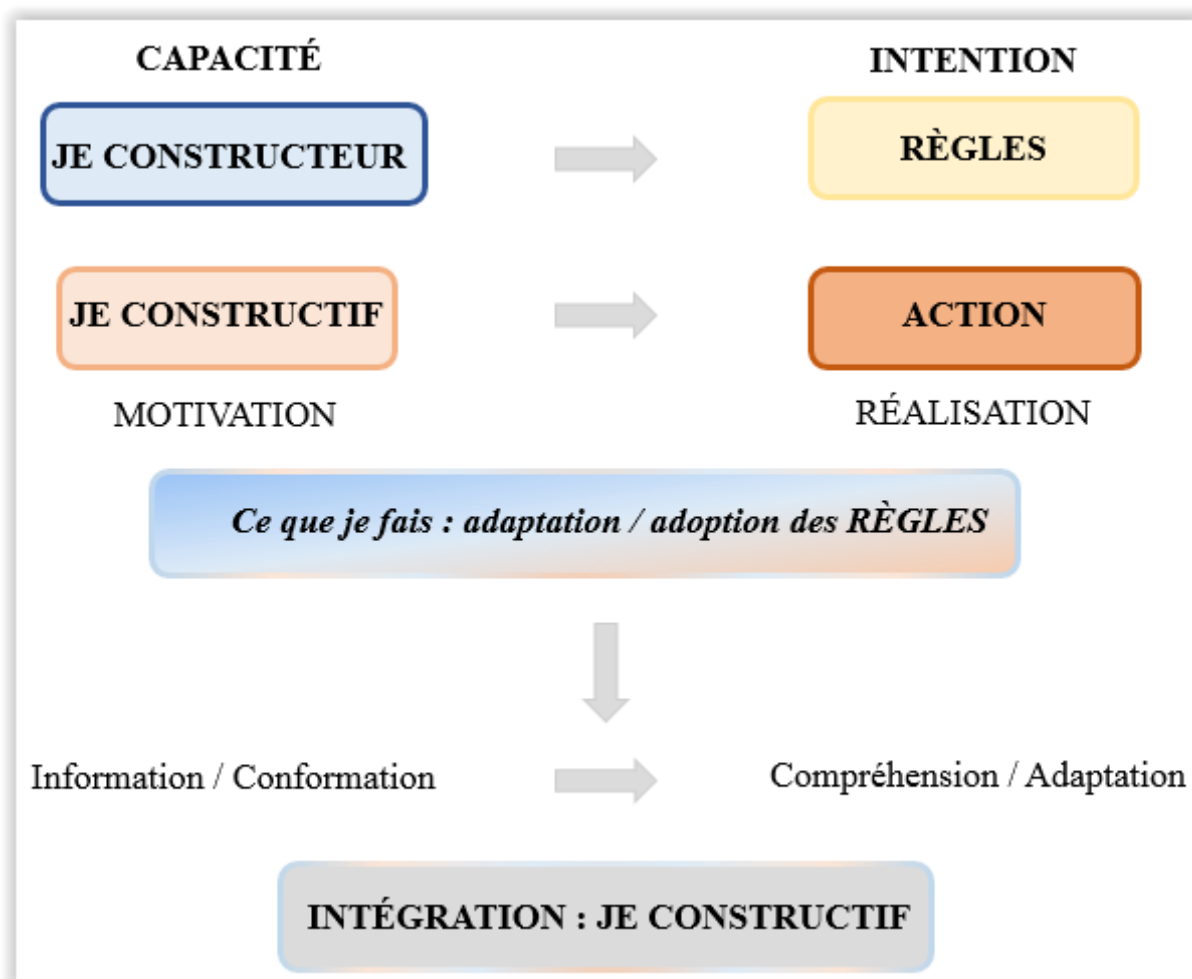
Nous retrouvons là également les positions développées par Erickson (1998) et Lewin (1967), lesquels, chacun à leur manière considèrent que dans son développement, l'individu doit assumer l'unicité de la globalité de sa personnalité et le provisoire de sa temporalité. Dynamique qui à partir d'un sentiment subjectif et tonique d'une identité personnelle et d'une

continuité temporelle, établit au plus profond notre être dans toute détermination à l'action et à la pensée qui est en nous. Notre construction personnelle ne peut être un simple collage de nos différentes compétences et capacités mais le produit de celles-ci à leur confrontation aux éléments externes. Comme il est coutume de l'affirmer, le « tout » ne se réduit pas à la somme des parties. De ce point de vue et contrairement à la vulgate, la Sociologie n'a jamais nié la question de l'individu et de l'identité. Lahire reprenant ce qu'écrivait le père fondateur de la sociologie dans *Les règles de la méthode sociologique* nous le rappelle : « C'est qu'un tout n'est pas identique à la somme de ses parties, il est quelque chose d'autre et dont les propriétés diffèrent de celles que présentent les parties dont il est composé ( ... ) En vertu de ce principe, la société n'est pas une simple somme des individus mais le système formé par leur association représente une réalité spécifique qui a ses caractères propres » (Lahire, 2013, p. 75). Il en est de même du JE : il n'est pas la simple addition de nos compétences, mais également celui de sa confrontation aux éléments externes. L'approche des spécificités personnelles doit se faire à partir d'une volonté de l'insérer dans un point de vue global pour l'en extraire et en comprendre le fonctionnement, mais en référence avec l'ensemble des systèmes et des composantes de la construction de celles-ci pour en faire à la fois le point de départ et celui de retour, ce que Lewin appelle *rétroaction* (1967). Tout autant que la connaissance des règles qui régissent le fonctionnement de nos capacités et de celles qui déterminent nos besoins, tant au niveau individuel que dans ceux du cadre collectif, il nous faut les *intégrer* et pas seulement *vivre avec*. Si pour marcher, il n'est pas nécessaire de connaître les lois de la physique et de la gravitation universelle, il est indispensable d'intégrer dans nos fonctionnements propres ce qui peut permettre à partir de la connaissance (de la prise de conscience) de son potentiel d'agir de la *manière la plus adaptée* à la situation pour le faire. Dans le cadre scolaire ou familial, ce qui reste semblable :

- C'est l'interaction qui se produit entre **motivation** et **capacité** pour agir.
- C'est l'interaction entre l'**intention** et la **réalisation**.



### Schéma n° 3 : POUVOIR ET VOULOIR



La socialisation dans le processus de normativité nous l'avons vu consistera à favoriser l'intégration de règles et de lois qui régissent à la fois notre fonctionnement interne mais également celles de notre environnement. La compréhension de ce processus que les différents acteurs, enfants, parents et enseignants peuvent en avoir déterminé un équilibre personnel et social au regard de ce qui est considéré comme la normalité, même si celle-ci est changeante et évolutive, ce qui a été le cas de la situation au cours de laquelle s'est déroulé notre recueil d'informations. Nous avons pu le noter dans cette situation particulière à laquelle notre public s'est trouvé confronté lors de la période de continuité pédagogique. Et dans ce cadre, nous avons pu repérer un processus dans l'intégration et la mise en œuvre de capacités des différents acteurs qui en se confrontant aux règles à la fois établies mais à *inventer* qui mettait en confrontation le cadre scolaire et le cadre familial ont pu en mesurer autant les limites liées au contexte et au cadre que leurs propres limites dans l'accomplissement de leurs rôles et de leur statut : Enfant-élève/ Parents/ Enseignant.e.s. C'est là que se retrouve la question du *libre-*

*choix* de l'individu dans la conquête de son autonomie et de son émancipation. Celui-ci est un apprentissage permanent qui est une transformation à la fois explicite et implicite, qui participe à la construction d'un équilibre de ce que peut être l'affirmation d'une identité dynamique. Mais cette démarche rend nécessaire d'apprendre à en conjuguer les diversités afin d'en vivre les différences dans la recherche d'un particularisme intra-personnel et d'un universalisme extra-personnel de la sociabilité pour contribuer à un développement global des potentiels humains, individuels et sociaux.

### ***13.10 Proposition d'un modèle pédagogique***

Le schéma suivant peut permettre d'éclairer la question autour de la norme » et de son intégration au sein des différents cadres de vie sociale.

La norme n'impose qu'un modèle qui pourra selon la représentation que l'on va s'en faire, déterminer une attitude ou des comportements qui ne sont pas toujours en adéquation avec celle que peut s'en faire le contexte social.

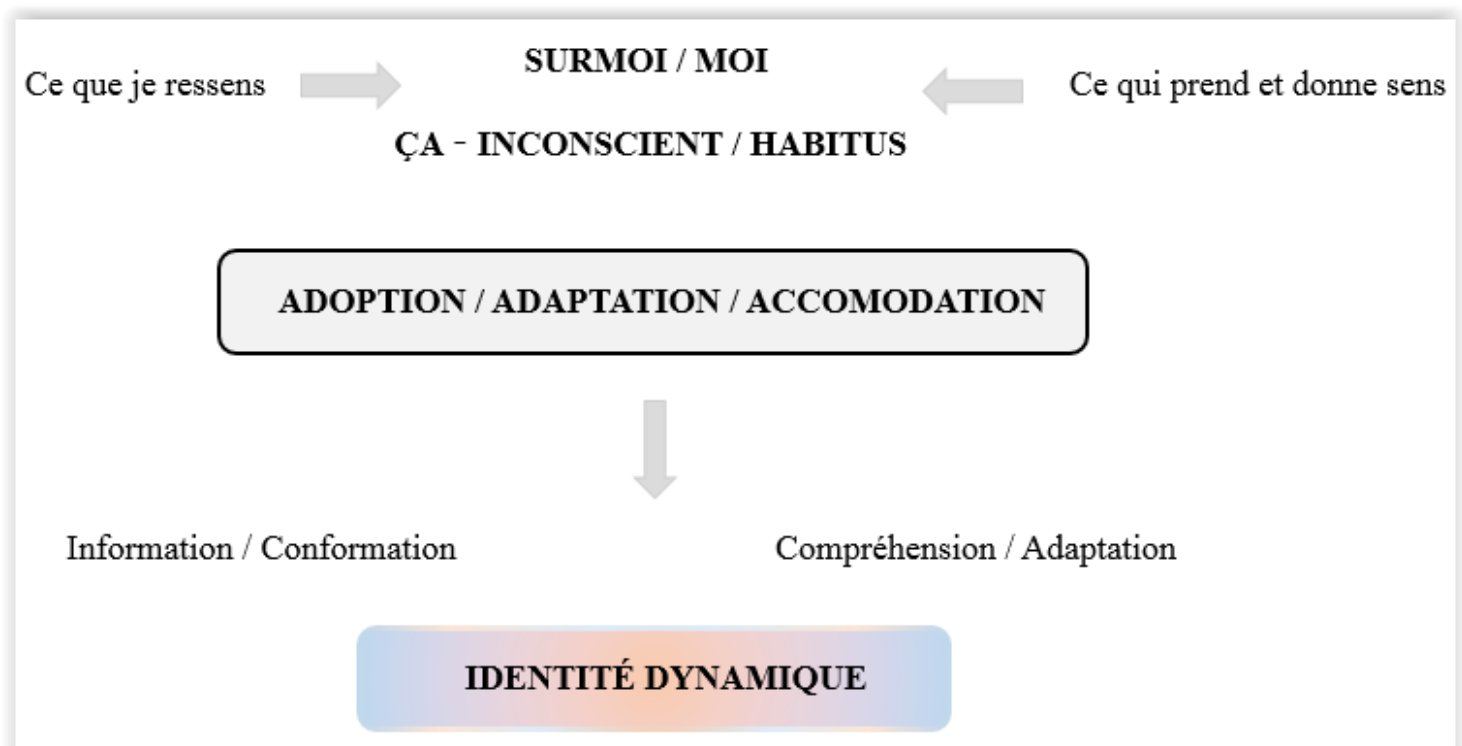
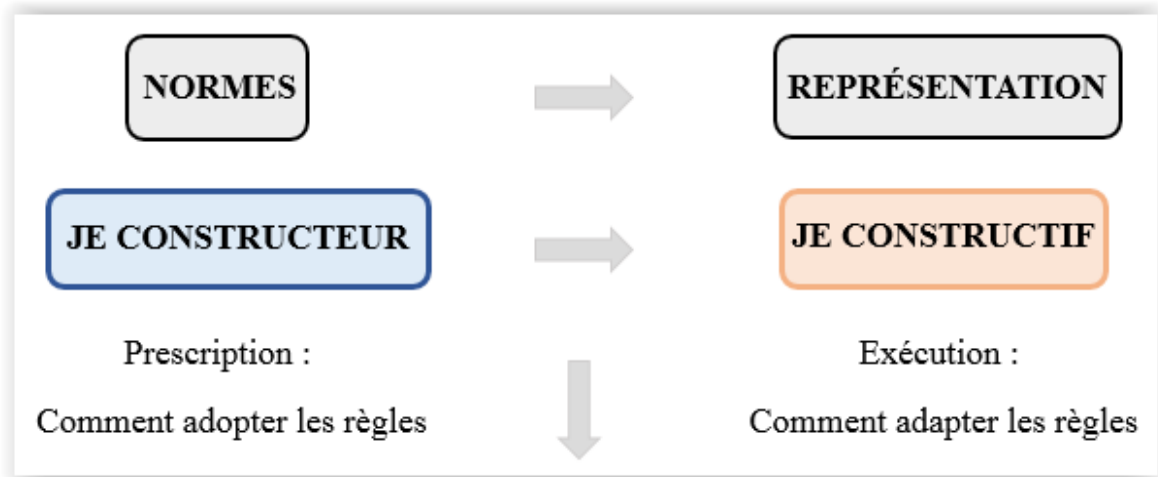
Dans le travail que nous avons présenté nous avons pu constater que l'ensemble des acteurs de la situation ont adapté et se sont adaptés à un cadre de vie qui n'était plus celui de leur quotidien. Et ce, tant en classe que dans le cadre familial que dans celui des formes de relations qui se sont mises en place lors de la période de confinement.

Nous en proposons le schéma suivant :

(Voir ci-dessous)

## Schéma n°4 : LE PROCESSUS DE NORMATIVITÉ

(Voir ci-dessous)



## CONCLUSION

L'accès à l'enseignement secondaire s'est généralisé et a permis l'accès à celui-ci de classes sociales qui avant les réformes des années soixante de l'institution scolaire suivaient majoritairement une scolarité dans l'école primaire, mais il doit composer entre deux contraintes : celui d'une démocratisation qui dans les faits a davantage consisté à une massification de la population scolaire au sein d'un système qui a fusionné des structures qui avaient auparavant des recrutements et des logiques propres à chacune d'entre elles. Et d'autre part, une évolution où l'affirmation d'un individualisme devient une exigence incontournable. De ce point de vue, les classes de Cours moyen jouent un rôle essentiel pour préparer l'enfant à cette transition. Toutefois une approche totalement déterministe aurait pu nous amener à réduire notre approche et le choix d'une population de classe moyenne qui va y accéder illustre ce qu'écrit Lahire : « La pluralité des Institutions objectivement en concurrence pour forger des individus conformément à leurs objectifs contribue au final à orienter les destinées de façon relativement inattendue » (2004, p.155)

Certes, il y a derrière tout cela le choix d'un modèle démocratique qui fixera les limites du chacun pour tous et du tous pour chacun. Mais selon l'adage, *la démocratie ne s'achève que de s'accomplir*, ce qui ne veut pas dire, que comme dans les processus d'apprentissage, elle doit et peut être sans limites. Si Ehrenberg (1999) développe que la norme contemporaine serait d'être toujours au delà de la norme, nous pensons que ce point de vue illustre que les identités de l'individu sont davantage évolutives que celles d'une assignation qui valoriserait un essentialisme et un retour à un naturalisme dont les sciences sociales devraient se départir.

Il est vrai que les enfants auprès desquels nous avons mené notre travail, et dont la très grande majorité vivent dans des familles des classes moyennes, se confrontent à d'autres cadres de socialisation : club de sport, de théâtre .... Et de ce fait ont des ouvertures au monde social.

Dans les éléments qui sont communs aux différentes situations et dans les réponses et constats que nous avons pu faire aussi bien dans les observations participantes, que dans les questionnaires et les entretiens, l'ensemble des enfants comme d'ailleurs les adolescents de nos premiers constats lors de nos premiers recueils informels d'informations, plaçaient le sentiment d'amour comme important dans la famille. Un sentiment qui en lui-même peut connaître des variations, mais dont les adultes, parents ou enseignants évoquent peu lorsque nous échangeons sur les relations qu'ils ont avec les enfants.

Par ailleurs, à partir de ce que les parents ont pu indiquer sur les formes de relations qui se sont établies lors de la période de continuité pédagogique à domicile pendant le confinement, ou par ceux qui ont fait le choix de l'instruction à domicile, les modalités pédagogiques si elles ne sont pas totalement identiques à celles de la classe, s'en inspirent ou les reproduisent. Les parents s'impliquent dans cette fonction en jouant et endossant le rôle de l'enseignant tel qu'il est ou devrait être, mais les familles qui ont été contraintes à cet exercice et qui ont répondu à notre questionnaire, reconnaissent que parents et enseignants ce sont deux fonctions différentes. Nous avons également pu constater, que dans les familles qui ont retiré leur enfant de l'école pour faire le choix de l'I.E.F, une tendance à vouloir se montrer aussi compétents sinon meilleurs que peuvent l'être les enseignants. Dans la situation particulière qui a été celle de notre recueil d'informations et dont nous pensons qu'il est difficile d'en faire une généralité, le choix de l'I.E.F amène les familles à tenter de faire un lien dans la vie sociale au sein du cadre familial entre ce qui relève d'un enseignement formalisé : celui des matières et des disciplines académiques et scolaires et celui des activités du quotidien. Ce que notait Térillon dans son travail lorsqu'elle écrivait : « Comme nous l'avons vu, aucun endroit dans la maison ne ressemble à une classe. C'est que l'école a lieu partout et de surcroît n'importe quand », (2002, p.55 ) dans son travail où elle décrit cette entrelacement pour les apprentissages, (2002, pp 50\_57) alors que dans le cadre de la situation de continuité pédagogique, la délégation d'enseignement aux parents dans un système vertical de relations, nous a permis de constater que le distinguo entre *éducation* (les relations dans le cadre familial) et *instruction*, les relations avec les enseignant.e.s et le rapport aux savoirs et aux connaissances conduisait à reproduire, comme monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, à distinguer intuitivement et spontanément, le couple instruction/éducation qu'énonçait Victor Hugo (voir supra p.44) et que nous avons évoqué. D'un autre côté, et pour les enfants, la reconnaissance de la fonction d'autorité de l'adulte, qu'elle soit celles des parent ou des enseignant.e.s, est acceptée. Il confirme dans notre constat certes partiel dont il faudrait mener un travail plus complet pour voir en quoi il peut être généralisé, que le concept de période de latence reste pertinent. De ce point de vue, c'est le constat que nous avons également fait lors de ns premières séquences d'observations participantes où les enfants faisaient une différence entre ce qui s'apprend ou se fait à la maison ou à l'école : par exemple les visios du domicile où celle dans la classe.

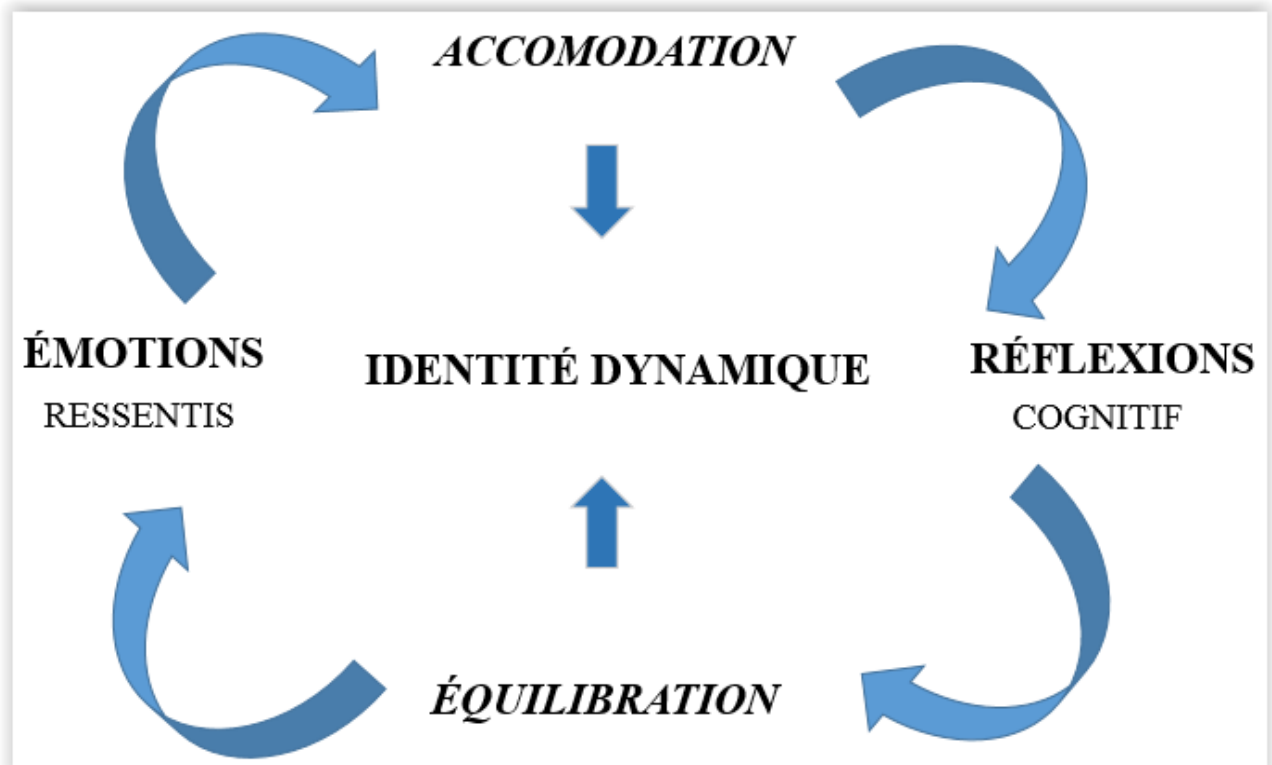
Nos constats illustrent que le processus de normativité permet que les enfants auprès duquel nous avons mené ce travail, intègrent cependant une référence normative qui les conduit à ne

pas opposer l'école et la maison mais à savoir transférer dans l'un ou l'autre cadre, des normes adaptatives qui seront le socle dans la construction d'une identité dynamique.

Si comme nous pouvions le penser au départ, la norme en tant que modèle établi à partir de moyenne, pouvait être contestable puisque évolutive et variable, le fait est que notre population reflète bien dans les différents domaines de ses modèles de socialisation, celui des classes moyennes, dont les dessins et les expressions sur ce que peut-être la *famille idéale*, témoignent.... À dessein, pourrions nous dire. Les normes restent au-delà de leur évolution et de leur changement, des cadres de référence autant explicites qu'implicites. Nous pourrions le résumer ainsi : la norme est évolutive et a comme caractère stable celui d'être un processus qui sera de se référer à une moyenne qui elle peut être variable. Ces parents comme les enfants des classes moyennes illustrent ce qu'écrivait Dubet : « Guidés par les deux figures fondamentales de l'individualisme moderne. La première celle de l'individu rationnel, capable de réaliser ses intérêts ; c'est l'individu du marché et de la compétition. La seconde est celle de l'individu moral, expressif, épanoui, capable de construire une vie sentimentale et morale autonome » (2001, page 23). Enfin, il nous amène à proposer que la normativité relèverait d'une équilibration/accommodation entre intelligence émotionnelle et sociale et intelligence rationnelle et cognitive : schéma 5, ci-dessous.

Qui aurait pu prévoir au moment où s'est mis en marche ce travail sur les normes que celui-ci allait devoir se réaliser dans une situation *hors norme* : celle d'une pandémie qui a bouleversé les formes ordinaires des relations sociales et particulièrement celles des modalités d'enseignement et qui allaient avoir pour conséquences l'injonction à l'invention de nouvelles formes d'échanges entre les élèves et les enseignants, les enseignants et les parents, les parents et les enfants ? Du jour au lendemain, les écoles étaient fermées, les enseignants devaient assurer leur travail à distance en utilisant des outils techniques dont il était postulé que l'utilisation devait être maîtrisée. Les parents se voyaient de leur côté à devoir assumer la délégation d'enseignement et de devenir ainsi et dans une relation verticale, les auxiliaires des enseignants. Il apparaît comme nous venons de l'écrire que cette coéducation qui fait souvent l'objet de débats contradictoires, devenait une pratique et selon des modalités de verticalité certes critiquables, mais qui pour paraphraser le titre de l'ouvrage de Pierre Perrier, faisait du parent « partenaire invisible » un acteur devant remplir une fonction et jouer un rôle dont le scénario s'écrivait au jour le jour. Enfin, la dimension et l'intrusion des normes scolaires au sein de l'espace familial, allaient prendre une dimension plus importante.

**Schéma n°5 : PROCESSUS DANS LA CONSTRUCTION  
DE L'IDENTITÉ DYNAMIQUE**



Il faut également noter que dans ce contexte particulier, les enfants ne se sont pas retrouvés à devoir vivre ce qui est appelé *double contrainte*. Proposée par Bateson et l'école de Palo Alto (1956), celle-ci fait référence à une situation dans laquelle les enfants auraient été soumis à deux contraintes ou pressions contradictoires ou incompatibles. Cette notion qui est particulièrement étudiée dans le domaine de l'éducation parentale, aurait pu avoir comme conséquences pour l'ensemble des personnes de la famille de réduire le vécu quotidien totalement bouleversé uniquement comme faisant des individus qui la compose des prisonniers de la situation même si le confinement qui imposait une assignation à résidence pouvait nourrir ce sentiment. Que ce soit au sein du cadre familial ou même avec les amis, des relations certes minimales ont pu être maintenues.

Par ailleurs, le fait d'accepter, d'établir et de maintenir des relations avec les Enseignants pour les parents et indirectement y faire de manière consciente ou inconsciente référence dans un modèle vertical et hiérarchique pour la transmission de consignes (les travaux scolaires) des

relations de fait *normales* au sein de la classe mais qui ne sont pas les relations ordinaires dans le cadre familial. Si une double-contrainte peut se produire dans toute relation humaine comportant un rapport de domination, dans ce cadre de continuité pédagogique pourtant imposé, nous n'avons pas eu écho de difficultés à ce sujet. Pourtant, c'est bien ce modèle là qui prévalait dans les formes de communication mises en place, particulièrement dans la communication émanant des adultes. Tant du côté de l'Enseignant que du parent la relation de domination a pu être vécus ainsi.

Enfin, selon notre recueil d'information, et dans notre étude il semble ne pas y avoir eu dans ces transmissions d'ordre et de consignes, d'injonction paradoxale qui est une double contrainte aurait pu devenir un blocage à la communication.

Comme pour l'ensemble des personnes qui s'étaient engagées et avaient accepté de s'impliquer dans ce travail, nous avons dû nous-même, adapter et adopter différentes modalités de recueil de données. Ayant en mémoire la remarque de notre collègue anthropologue, plus que de courage, c'est de persévérance dont nous avons dû nous résoudre à faire preuve. D'autant que nous étions conscients que notre approche qui se voulait, nous l'avons dit, transdisciplinaire allait inmanquablement nous soumettre à une critique de l'éclectisme, que nous avons de manière consciente fait le choix d'assumer pour en tirer des conclusions qui ouvrent un débat sur ce que peuvent être la confrontation des normes dans différents espaces sociaux mais aussi dans la confrontation d'une approche qui fait référence à différents champs disciplinaires. De ce point de vue, il est peu connu que les travaux de Ariès concernant l'enfance était très contesté par les historiens. C'est dans le cadre d'échanges dont ceux qui peuvent se retrouver sur des enregistrements d'émission radiophonique que Dolto (1985) a apporté non seulement un soutien aux propositions de l'Historien mais également proposer des approches comme dans son ouvrage *La cause des enfants* (2007). C'est ce que rapporte Gros (2010) dans son article *Philippe Ariès : naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance* « Certes, écrit-il, Philippe Ariès se montre plutôt méfiant vis-à-vis de la psychanalyse, sceptique à l'idée que l'on puisse appliquer à l'histoire des sociétés préindustrielles, les catégories définies par Freud et ses successeurs. Toutefois, il finit — après la réédition de son livre sur l'enfant au Seuil — par rencontrer Françoise Dolto qui venait de conquérir le grand public avec *Le cas Dominique*. La discussion, sur France-Culture entre l'historien et la psychanalyste révéla deux démarches très complémentaires dans la façon de considérer que l'hyper affectivité de la famille et la scolarisation freinent voire bloquent le développement de l'enfant. Si bien que dans son célèbre ouvrage *La cause des enfants* (1985), Dolto utilise l'analyse historique de Philippe Ariès afin d'étudier “les origines



des échecs et les sources des erreurs qui aliènèrent les relations entre adultes et enfants depuis des siècles”. En montrant qu’historiquement l’enfant n’a pas toujours été surdéterminé par son cadre familial et par le souci éducatif, Philippe Ariès permet à Françoise Dolto de “se replacer dans la véritable perspective de l’être en devenir dégagée du prisme parental et de l’optique déformante des manuels et traités dits pédagogiques” », (2010, pp. 61-62).

À partir de nos différentes propositions, il ressort que dans les différentes situations, il y aurait des exigences sociales définies par des normes qui déterminent des règles (lois) ou des usages ; elles peuvent paraître comme « externes » à la personne. Ce seraient des normes prescriptives et qui définissent ce que devraient être le comportement. Ben Achour, philosophe du droit et Tunisien le formule ainsi, “ *la norme est ce qui est prescrit pour obliger* ” (1992, p. 60). D’un autre côté il y aurait des théories qui définiraient le fonctionnement intra-personnel : elles énoncèrent des normes explicatives aux comportements :

- Ce sont celles qui définiraient le *pourquoi* des attitudes.

Le fait est que l’interaction entre les unes et les autres n’a rien d’une évidence ni comme nous l’avons constaté, ne procède d’effets mécaniques. Cependant, les deux seront ce qui va déterminer et structurer l’action sans pour autant en garantir la finalité. Il peut arriver à des degrés divers, d’avoir assimilé parfaitement les règles sans pour autant avoir les compétences et les capacités de les mettre en pratique : c’est l’écart entre le geste prescrit et le geste réalisé. Canguilhem le formule ainsi : « s’agissant de normes humaines on reconnaît (ici) qu’elles sont déterminées comme possibilités d’un organisme en situation sociale d’agir plutôt que comme fonctions d’un organisme envisagé comme mécanique couplé avec le milieu physique” (1984, p.203). Toutefois, on en restera souvent à vouloir les analyser en termes contradictoires ou chacun dans son champ et son approche disciplinaire. Pourtant, chaque individu garde sa spécificité dans sa manière d’intégrer des règles qui lui sont externes puisque ses règles internes n’en sont ni forcément la causalité ni peut être même la conséquence. Les règles et les normes d’une pratique sociale ne sont pas LA pratique sociale même si elles en constituent le cadre qui va en permettre une mise en œuvre dans les manières d’agir.

Faut-il considérer que les *lois sociales* ne sont pas le reflet de la raison et de l’esprit ni que l’esprit de la raison soient systématiquement à la source des lois humaines ?

Canguilhem, nous l’avons dit, avait proposé une réponse : « si les normes sociales pouvaient être perçues aussi clairement que les normes organiques, les hommes seraient fous de ne pas s’y conformer », (1984, 194). Il n’y a rien « en soi » de logique ou de naturel dans une situation sociale, et il arrive même qu’elle puisse apparaître comme l’expression d’un manque

apparent de logique chacun dans son champ et son approche disciplinaire. Et comme le note Ben Achour, « le droit est une coquille vide (...) C'est un mécanisme qui a pour fonction de conserver un ordre nécessaire à l'échange et à la sécurité intérieure du groupe », (1994, p. 223). Canguilhem, poursuivant son propos le confirme : « comme les hommes ne sont pas fous, et comme il n'existe pas de Sages, les normes sociales sont à inventer », (1984, p. 194) Par ailleurs, comment sera-t-il possible de pouvoir prédire les effets des contradictions qui vont naître de l'expression de besoin spécifique d'un individu : entre ses propres règles de fonctionnement internes (y compris biologique) et celles des règles sociales dans lesquels il aura à évoluer ? Le fait est qu'il n'y a ni comportements individuels totalement rationnels ni lois sociales complètement fonctionnelles. Là encore la philosophie du droit qui dans nombre de ses décisions fait appel à l'expertise psychologique constate des limites dans le respect des règles : « Le droit contient toujours en lui-même sa part d'inefficacité car l'œuvre de raison législative, sans compter qu'elle n'est pas rationnelle idéalement, se perd dans l'épaisseur du réel avec sa part d'ordre et de chaos, son imprévisible », écrit Ben Achour (1994, p.97).

Il est difficile de considérer que chaque personne a des attentes et des besoins identiques. Les règles qui détermineront leurs expressions sont à la fois soumises et expressions de(s) contexte(s) analysable(s) certes, mais pas forcément pouvant l'être de manière totalement rationnelle. C'est pourquoi note Bourdieu, « la notion d'habitus naît de la volonté de rappeler qu'à côté de la norme expresse et explicite ou du calcul rationnel, il y a d'autres principes générateurs de pratiques », (1983, p. 40). La norme, sa représentation et sa perception se situent au point de tension entre ces deux exigences qui déterminent la vie en Société que nous avons signalée : devoir accepter le groupe avec ses règles mais devoir être accepté par le groupe avec son code de conduite personnel et sa spécificité physique, psychique et culturelle. « C'est la société qui trace à l'individu le programme de son existence quotidienne », disait Bergson (1997, page 12, et Ben Achour ajoute : « le plus révolté, le plus antisocial des hommes ne peut faire autrement que d'utiliser les systèmes normatifs qui le rivent à sa société, à moins de se condamner à l'isolement ou de se réfugier dans la folie », (1994, p. 67).

Et au philosophe, le Sociologue affirme en écho : « La règle agit "*vis formae*" par la force de la forme. Il est vrai que si les conditions sociales ne sont pas réunies, elle ne peut rien par soi seule. Toutefois en tant que règle à prétention universelle, elle ajoute sa propre force, celle qui est inscrite dans l'effet de rationalité ou de rationalisation », (Bourdieu, 1986, p.43).

L'élément constant est celui de pouvoir expliciter la (les) règle(s) pour les personnes qui sont en interrelations et en actions afin que leur intégration puisse être réalisable. C'est ce processus conjoint d'élucidation qui par sa construction de la normativité personnelle en lien

avec la norme sociale générale et collective qui participera à la construction de l'identité sociale laquelle est à la fois plurielle et en transformation permanente. Nous partageons de ce point de vue la proposition d'Elias Sanbar, (2005), *L'identité n'est pas ce que l'on croit immuable mais ce qui reste identifiable*. Peut-être faut-il en conclure que la norme comme sa transformation seront dans la pertinence de son caractère identifiable plutôt qu'à son illusoire caractère immuable que le concept de normativité permet de comprendre. Et de considérer qu'il faut apprendre à conjuguer aux pluriels, normativité, normalités et identités. On peut de fait s'interroger sur la pertinence du système éducatif français qui reste largement imprégné du modèle de l'instruction et de la seule transmission de connaissance. Baudelot et Establet (2009) en faisait le constat en écrivant : PISA ne mesure pas l'acquisition de connaissances fixées par les programmes scolaires mais des compétences ou aptitudes jugées nécessaires pour mener une vie d'adulte autonome. .... Le système français est organisé sur la base de transmission de connaissances et de savoirs, la notion de compétence n'ayant droit de cité que dans la formation professionnelles », 2009, pp24-25)

Dans les Sciences sociales, le souhait pluridisciplinaire est souvent revendiqué : pourtant chaque discipline semble vouloir garder le monopole dans la prévalence d'une approche d'un phénomène. Certes, les récents travaux de Chercheurs comme Lahire tels ses ouvrages sur *l'interprétation sociologique des rêves* (2018) ouvrent la voie dans cette réalisation. D'ailleurs Bourdieu écrivait : « La frontière depuis longtemps incertaine entre la recherche fondamentale menée dans les laboratoires universitaires et la recherche appliquée tend peu à peu à s'effacer », (Bourdieu, 2001, p.6). De son côté, Norbert Elias avait ouvert la voie dans son ouvrage « Au delà, de Freud » dont Bernard Lahire a écrit la postface. Notre réflexion sur le concept de normativité illustre d'une certaine manière, le point de vue fait par le Sociologue britannico-allemand dont l'œuvre est trop souvent réduite à une continuité aux travaux de Max Weber, mais qui occulte ses réflexions sur la psychanalyse. Aussi, nous partageons ce qu'il écrivait dans le chapitre le concept de société et au delà, de l'ouvrage précédemment cité : « En réalité, la capacité d'autocontrôle individuel remplit une fonction du point de vue de l'individu lui-même autant que du point de vue des autres membres de la Société. Sans apprentissage de l'autocontrainte (c'est nous qui soulignons car nous pensons que le processus de normativité y participe), les individus auraient bien du mal à vivre les uns avec les autres. Ils seraient inéluctablement exposés aux sollicitations de leurs propres désirs, lesquels en l'absence d'un contrôle régulateur, exigent une satisfaction immédiate.

Certaines espèces animales sont connues pour être naturellement capables de refréner leurs pulsions d'agression. Les loups par exemple, sont équipés d'un mécanisme de restriction inné

qui empêche le membre d'une meute de mordre jusqu'à ce que mort s'ensuive un autre membre si celui-ci lui offre sa gorge en signe de soumission. Les êtres humains ne possèdent pas de dispositifs de contraintes spécifiques à leur espèce –et donc innés- comparables. Mais ils sont dotés par la nature de la capacité à acquérir la retenue à travers l'apprentissage. La plupart de leurs pulsions et affects, en particulier ceux dirigés d'une personne vers une autre sont plus malléables que les pulsions correspondantes des autres espèces ». (Elias, 2010b pp. 150-151). Une citation certes longue mais qui éclaire notre travail sur cette question de la norme et de la normalité. Nos références à la psychologie et à la sociologie mais également à l'histoire et même au droit peuvent paraître nous l'avons dit, éclectiques. Mais ce choix s'appuie sur celui de considérer que l'individu est un être social multidimensionnel : et le social est lui-même produit de l'Histoire et des histoires qui le produisent, tout comme également celui des normes en référence à des textes légaux qui en fixent les cadres. De fait, si un certain déterminisme existe, celui-ci est lui-même soumis à des évolutions et des changements, que ce soit l'*habitus* ou l'*inconscient* par exemple, qui permettent de comprendre les fonctionnements des individus. De ce fait les connaissances de leurs contenus évoluent et ne restent pas statiques, mais peuvent être socle et outil de compréhension de leur modification, et gardent une opérationnalité. Nous faisons nôtre le point de vue de Lahire qui dans l'ouvrage précédemment cité écrit : « Par exemple, le comportement d'un élève dans une salle de classe dépend à la fois de ses expériences familiales passées, et des propriétés du contexte scolaire dans lequel il est amené à agir. On pourrait dire que les pratiques sont toujours des "formations de compromis" (au sens de Freud) entre un passé incorporé structurant et un contexte présent contraignant » (Lahire, 2018, p.102).

Si un travail de recherche peut relever de l'enquête, il peut également l'être de la réalisation d'un film cinématographique, où le tournage ne se fait pas selon le déroulement chronologique de l'histoire que le film va nous raconter.

C'est davantage un chemin qui se fait en « cheminant et que l'on fait en marchant » comme nous l'avons mentionné dans notre citation qui introduit la première partie :

Si un travail de recherche peut relever de l'enquête, il peut également l'être de la réalisation d'un film cinématographique, où le tournage ne se fait pas selon le déroulement chronologique de l'histoire que le film va nous raconter.

C'est davantage un chemin qui se fait en « cheminant et que l'on fait en marchant » comme nous l'avons mentionné dans notre citation qui introduit la première partie :

*« Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;*

*caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante no hay camino  
Sino estelas en la mar »*

*Marcheur, ce sont tes traces  
Le chemin et rien de plus ;  
Marcheur, il n'y a pas de chemin  
Le chemin se crée en marchant  
En marchant se crée le chemin  
Et en tournant les yeux derrière  
On voit le sentier qui jamais  
Ne doit de nouveau être foulé  
Marcheur, il n'y a pas de chemin  
Sinon celui des étoiles dans la mer*

Traduction :

Antonio MACHADO Chant XXIX Proverbios y cantares, Campos de Castilla, 19

Et même pour qui se croit perdu, les étoiles peuvent toujours être une aide pour retrouver le chemin, pour peu de continuer de penser que les savoirs vivants restent toujours nécessaires même quand les *savoirs morts* peuvent nous paraître indispensables.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.C. (1987), *Coopération et Compétition*, Delval, Fribourg (Suisse)
- Aisenson, D, Aisenson, G, Cohen-Scali, V, Dumora, B, Pouyaud, J., (2008), *Les perspectives contextuelles de l'identité, L'orientation scolaire et professionnelle* 37/3 | 2008
- Amin, A., (2012), *Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires*. *Alterstice*, 2(2), 103-116. 2012
- Althusser, L. (1995), *Sur la reproduction*, PUF, Paris
- La Pensée, n°151, juin 1970, *Idéologie et appareils idéologiques d'État*.
- Ariès, Ph. (1975) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Point Seuil
- Astolfi, J.P. (2007) *L'école pour apprendre*, ESF Editeur, 2007
- Attias-Donfut., C. (1995), *Les solidarités entre les générations. Vieillesse, famille, état*, Nathan, Essais et recherche Paris
- Attias-Donfut., C., Lapierre., N, Segalen, M., (2002), *Le Nouvel esprit de famille*, Odile Jacob
- Barbey-Mintz AS., Dugravier, R., Faure-Filastre, O., (2017), *L'attachement, de la dépendance à l'autonomie*, ERES, Collection Enfance & PSY
- Baudelot, C& Establet, R., (1975) *L'école primaire divisée*, Paris, Maspéro, (1989), *Le Niveau monte*, Paris, Seuil (2009),
- L'élitisme républicain*, Seuil
- Baudrillard, J., (1991), *Simulacres et simulation* Galilée, Mayenne, (rééd.)
- Balandier, G, (1992), *Le Pouvoir sur scène*, Balland, Paris.
- Bachelard, G, (2020), *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, PUF (rééd. 1938)
- Badiou, A., (1995) *L'éthique, essai sur la conscience du mal*, Hatier
- Badinter, E., (2001), *L'amour en plus*, coll. Livre de poche
- Barry, L., (2008), *La parenté*, Folio essai
- Beaud, S. & Pialoux, M., (2003), *Violences urbaines, Violences sociales, genèse des nouvelles classes dangereuses*, Fayard Articles
- Belanger, N & Forester, D., *L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation*, Journal of education, Volume 39, Toronto, 2004 McGill
- Bentolila, A., (2007) *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*

Bergonnier-Dupuy, G., (2005) (Sous le Direction de) Revue Française de Pédagogie, Lyon, 2005), Pratiques éducatives familiales et scolarisation (5-74)

Bergonnier-Dupuy, G & Esparbès S., (2007), Accompagnement familial de la scolarité : le *point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée)*, Les Sciences de l'éducation –Pour l'ère nouvelle n°2007-4 (Vol.40) pp 21 à 45

Beitonne, A & Hemdane, E., (2018), Revue Éducation et Socialisation, n°48, *L'École entre valeurs et savoirs : quel développement critique est-il possible ?* <https://journals.openedition.org/edso/3015>

Bongrand, P, Glasman, *Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent* Revue française de pédagogie 2018/4 Revue française de pédagogie, pp 5 à 19

Bonnemère, P., *Enfances & Psy* 2009/3 (n° 44), ERES

Ben Achour, Y., (1992), *Politique, Religion et Droit dans le Monde Arabe* CÉRES éd. Tunis (1994) *Normes, foi et loi, en particulier dans l'Islam*, CERES, Tunis,

Becker, H., (1985), *Outsiders*, Métailié.

Bologne, J.C., (1997), *Histoire du mariage en Occident*, Pluriel Hachette, Paris

Bourdieu, P., (1986) *Habitus, code et codification*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°64, sept. 86

(1993), *Questions de Sociologie*, CÉRES éd., Tunis novembre, (rééd.)

(1993) *La famille comme catégorie réalisée* », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°100, p. 32-36.

(1994.a), *La Distinction*, CERES, Tunis

(1994.b). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil

(1997), *Méditations Pascaliennes, 1997*, Seuil, Paris

(1998), *La Misère du Monde*, (rééd. Point, (1<sup>er</sup> édition le Seuil, Paris 1993)

(2001), *Science de la science et réflexivité*, éd Raisons d'agir,

(2012), *Sur l'État. Cours au Collège de France, 1989-1992*, *Le Seuil et Raisons d'agir*, Paris

Bourdieu, P. & Passeron, J.C., (1970), *La Reproduction*, Paris, Minuit

(1964) *Les Héritiers*, Paris, Minuit

Bourdieu, P. & Wacquant, L., (1992) *Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.

Bouvier, P., (2005), *le lien social*, Folio-essai

Breakwell, G., (1986), *Coping with threatened identities*. London: Methuen.

(1988), *Strategies adopted when identity is threatened*. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 189-203. 1988

- Brizais R, *La fonction éducative entre intervention directe et indirecte entre sujet et institution*, Érès | « Empan » 2012/1 n° 85 | pages 19 à 26
- Bronner, G., (2010), *Cerveau et socialisation*, Revue française de Sociologie (645-666)
- Broudic, JY., *Le suicide, réalité sociale et réalité psychique*, Le Journal des psychologues 2008/9 n° 262
- Brown, E., (2007) *Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants*, Revue française des affaires sociales 2007/1, pages 127 à 151
- Brugal,S., (1977), *Le schisme constitutionnel dans l'Ardèche*, Privat, Toulouse 1889, rééd.
- Bruner, J., (2015), *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*, PUF, Paris
- Camilleri, C., (1996) *Psychologie et Culture*, Colin, Paris.
- Camilleri, C & Maleska-Peyre, (1997), *Socialization and identity strategies*. In J. W. Berry,
- Canguilhem, G., (1984), *Le normal et le pathologique*, PUF Quadrige, Paris, (rééd.)
- Capul, M., (1983-1984), *Internat et internement sous l'Ancien Régime : contribution à l'histoire de l'éducation spéciale. T. 1 et 2, Les enfants placés. T. 3 et 4, La pédagogie des maisons d'assistance*, Paris, - 4 vol. - (Les publications du CTNERHI : documents).
- Cesari,j, Scheleyer-Lindeman, A, Moreau, A., (2001), *Plus marseillais que moi tu meurs ! Migrations identités et territoires à Marseille*
- Chagon, J.Y, (2008) Sous la direction de François Marty, *Les grandes problématiques de la psychologie Clinique*, Chapitre 2., *La période de latence*, pages 27 à 45, Dunod
- Charlot, B., (1999), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, Poche éducation
- Changeux, J.-P, (2006), *Les bases neurales de l'habitus*, Croyances, raison et déraison, pages 143 à 158
- Chauffaut, D., (2001) *L'évolution des relations entre générations dans un contexte de mutation de cycle de vie*, Cahier de la recherche n°163 (CREDOC,) Novembre 2001
- Chartier, R., (2000) *Les origines culturelles de la Révolution française*, Points Seuil
- Chartier, R., Compère M-M, Julia D., *L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Annales, Année 1977 n°32-3 32-3, pp. 549-553
- Chaunu, P., (1979), *Un futur sans avenir. Histoire et population*, Calmann-Lévy (1982), *La civilisation de l'Europe des Lumières*, Champs Flammarion
- Chauvel, L, (1998), *Le destin des générations* PUF Le lien social
- Chauvière, M., (1980), *L'enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Éditions ouvrières



Chevillard S., Cahier pédagogique février 2010

Chollet, M., (2022) *Réinventer l'amour : comment le patriarcat sabote les relations hétérosexuelles*, Zones.

Chombart de Lauwe, MJ., (1971), *Un monde autre, l'enfance : de ses représentations à son mythe*, Paris Payot

Clastres, P., (1995), *La Société contre l'État*, Tunis, édition CERES

Collet, I., (2011), *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable*, L'Harmattan

Corcuff, P., (2002), *La Société de verre*, Colin, Paris

(2003), *La question individualiste*, édition au fil de l'eau

Cordonnier L., (2018), *La nature du social : L'apport ignoré des sciences cognitives*, PUF

Da-Costa Lasne, A., *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* Thèse Université de Bourgogne 2012.

De Beauvoir, S., (1986), *Le deuxième sexe, tome 1 et tome 2*, Poche

Delalande, J., (2009) *Des enfants entre eux*, Autrement

(2013) *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* » 2013/3 Vol. 46 | pages 137 à 142,

(2015) *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*, « *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* » 2015/1 Vol. 48 | pages 7 à 22, *L'expérience éducative et la participation des acteurs, adultes, enfants et jeunes, dans le partage des responsabilités*.

Demailly, A., (2008) *Le Journal des psychologies*, n° 260 | pages 68 à 72

De Syngly, F., (1996), *Le soi, le couple et la famille*. Paris, Nathan, 1996

Devereux, G., (1996) *Ethno-psychiatrie des indiens mohaves*, Synthélabo

Dhonte, I., (2010) « *Ne pas céder sur son désir* », *La revue lacanienne* n°6, *Le désir dans la subversion lacanienne du sujet*, ÉRÈS

Dolto, F., (2007) *La cause des enfants*, Pocket

Donzelot, J., (1977), *La police des familles*, Minuit, Paris, 1977

Dreano, G., (2015), *Guide de l'Éducation spécialisée*, Dunod, 2015. (5<sup>e</sup> édition)

Dubar, C., (1992), *La construction des identités professionnelles*, A. Colin

Dubet, F., (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil Paris, 2002.

Ducat, J., *L'enfant Spartiate et le renardeau*, dans *Revue des Études Grecques*, tome 117, janvier-juin 2004, p. 125).

Durkheim, E., (1967) *Représentation individuelle et représentations collectives*, *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1898, in *Sociologie et Philosophie*, Paris, 1967.

Dupont, F., (1994), *Le citoyen romain sous la République, 509-27 av. J.-C.*, Hachette

Elias, N., (2010) *Au-delà de Freud*, La découverte

Ehrenberg, A., (1999), *L'Individu incertain*, Poche-Pluriel

Engels, F., (1976), *L'origine de la Famille et de la propriété privée et de l'État*, Édition Sociale, Paris

Erikson, E., (1994), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, rééd. 1998, coll. « Champs Flammarion Sciences

Erikson, M., (1998,) *L'Hypnose thérapeutique. Quatre conférences retranscrites et commentées pour découvrir son style si personnel*, ESF

Favier, Y. (2010) *La preuve de la filiation : le droit et la vérité des filiations*, Recherche Familiale 2010 n°7, pp17 à 28

Fédi, L., (2017) *La psychologie de l'esprit scientifique chez Bachelard et ses prédécesseurs*, Revue d'histoire des Sciences 2017/1 (Tome 20) pp, 175 à 216

Feuerstein, R & al, (1995), *Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Delachaux-nestlé

Flandrin, J.L, (1984) *Familles*, Seuil

Fize, M., (1990), *La Démocratie familiale : évolution des relations parents-adolescents*, Les Presses de la Renaissance, 1990

Fortin, J., (2000), *L'Adieu aux normes*, La discorde, Textuel

Foucault M, (1987), *Histoire de la Folie à l'âge classique*, Gallimard, (réed)

(1975), *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris,

(2003), *Le pouvoir Psychiatrique : cours au collège de France 1973-1974*, Gallimard –Seuil

Freud, S., (1972), *Psychologie collective et analyse du Moi, Essai de psychanalyse*, Payot

(1985), *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin, problèmes*, Paris, Puf

(1987), *L'Homme Moïse et la religion monothéiste*, Gallimard Paris

Fromm, E., (2004), *Avoir ou Être*, Edition R Laffont

Garcia, S., (2011), *Mère sous influence de la cause des femmes à la cause des enfants*, La Découverte

Gauchet, M., Blais, M.C, Ottavi, D., (2002), *L'école à l'école d'elle-même*, in *Démocratie, éducation, Philosophie, pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard

Gaulejac, V., Hanique, F, Roche, P., (2007), *La sociologie clinique : Enjeux théoriques et méthodologiques*, Toulouse, Erès

Gauthier, N, Guigon, C, Guillot, MA., (1986), *Les Instits : enquête sur l'école primaire*, Seuil,

Guellouz, S., (1986), *Les Jardins du Nord*, Édition Salammbô, Tunis

Ghiglione, R, Matalon, B., (1980), *Les Enquêtes Sociologiques*, Colin, Paris,

Gilly, M., (1980), *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*, PUF

Go, L.H., *La normativité dans l'éducation*, DRESE/CIRNEF | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle » 2012/1 Vol. 45 | pages 77 à 94

Godelier, M., 2004, *Système de parenté, formes de familles*, La revue lacanienne n°8, ERES, 2010 (pages 37 à 48)

(2004), *Métamorphoses de la parenté*, Fayard

Golding, W., (1983), *Sa Majesté des mouches*, Gallimard, 1983.

Goffman, E., (1968), *Asiles*, Minuit, Paris

(1975), *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Minuit, Paris

Gratton, E., (2014), *L'affranchissement d'un destin homosexuel : le projet de paternité, Subjectivation et redéfinition identitaire, parcours sociaux et affirmation du sujet*, Rennes : PUR, 2014. ISBN : 978-2-7535-3425.

(2017). *L'invention du « faire famille » du côté de l'enfant en situation de co-homoparentalité*. Dialogue, 215, 21-35.

Guillemot Treffainguy, (2017) Thèse en droit à l'Université de Bordeaux, : La protection de l'enfant contre ses parents, (1804-1958)

Gros G., (2010), *Philippe Ariès : naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance*, Histoire de l'Éducation n°125

Hengemülle E., (2012) *Proposition éducative, Jean Baptiste de la Salle* Salvador

Henri-Panabière, G., (2010) *Des "héritiers" en échec scolaire*, La Dispute, Paris,

Herzlich, C., (1996), *Santé et maladie : Analyse d'une représentation sociale*, édition de l'école des hautes études en sciences sociales

Hoffmans-Gosset, M.A., (1987) *Apprendre l'autonomie, Apprendre la socialisation, Chronique Sociale, Coll. Synthèse, Lyon*

Humbeeck, B, Lahaye XW, Balsamo, A, Pourtois JP., 2006) *Revue des sciences de l'éducation, Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation*

Jankelevitch, V., (1979) *Le paradoxe de la morale*, Seuil, Paris

Jacobi, B., (2002), *Cent mots pour l'entretien clinique*, Erès

Johsua, S., (1999), *L'École entre crise et refondation*, La Dispute

(1997) *Peut-on vraiment expérimenter et à quelles conditions* article dans « Recherche et Éducation » ; Delboeck 1996. *De l'intérêt et des limites du paradigme expérimentaliste en didactique des sciences*. In C.Hadji et J. baillé (Eds), Recherche et éducation.. *Vers une « nouvelle alliance »*. *La démarche de preuve en 10 questions. Actes du colloque : "La démarche de preuve dans les recherches en éducation"*, Bruxelles, De Boeck.1997.

(2001) *De la portée politique du débat sur les relations entre « les sciences » et « le réel"*, *Contretemps*, n°1, 2001

Kant, E., (2008) *Critique de la Raison pure*, Flammarion 2008

Kaltenbach, P., 1986, *La famille contre les pouvoirs, De Louis XIV à Mitterrand*, Nouvelles cités, rencontres

Kara, M., (1997), *La Tentation du repli communautaire*, L'Harmattan. 1997

Kauffmann, JC (1996) *L'intégration conjugale in La famille en questions : état de la recherche*. -sous la direction de François de Singly- Paris, Syros,

Ketele, J-M & Roegiers X., (1996), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Méthodes en sciences humaines. 3e édition, Paris : De Boeck Université.

Kitsikis-schmid, E., (1985), *Théorie et clinique du fonctionnement mental*, Mardaga, Bruxelles

Lahire, B., (2001), *Les limbes du constructivisme*, in « ContreTemps, n°1, Le retour de la critique sociale, Paris, Textuel,

(2004), *La culture des individus, La découverte*

(2005), *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris

(2013), *Dans les plis singuliers du social*, La Découverte, Paris

(2016), *Tableaux de famille*, Point Poche, (réédition)

(2018), *L'interprétation sociologique des rêves*, La Découverte

(2019), *Enfance de classe : de l'inégalité parmi les enfants*, Seuil

Laval, C, Vergne, F, Clément, P, Dreux, G., (2011), *La nouvelle école capitaliste*, La découverte, Paris

Lalouette, J., (1991) *Expulser Dieu : la laïcisation des écoles, des hôpitaux et des prétoires*, In : Mots, n°27, juin 1991 pp. 23-39 ;

Leduc, J-L, (2013) *Pourquoi enseigner l'histoire ? La réponse d'Ernest Lavis*, Histoire Politique 2013/3 (n°21) pages 39 à 52

Leroi-Gourhan, A., (1974), *Le geste et la parole : la mémoire et les rythmes*, Albin-Michel

Levi-Strauss, C., (2002), *Les Structures élémentaires de la Parenté*, éd. Mouton, (réédition)

Lewin, K., (1967) *Psychologie dynamique relations humaines*, P.U.F

Linton, R., (1999), *Le fondement culturel de la personnalité*, Dunod

Maalouf, A., (1998), *Les identités meurtrières*, Grasset&Fasquelle

Mangeard-Bloch N., (2017), *La rentrée dans les albums de la littérature de la jeunesse*, Université Paris-Descartes (Thèse)

Mardam Bey, F& Sanbar, E. (2005), *être arabe aujourd'hui*, Actes Sud, Sinbad

Maurin, E., (2021), *Trois leçons sur l'école républicaine*, La république des idées, Seuil

Marc E.& Tapia, C., (2006) *Identité et développement personnel, Perspective intégrative*, Journal des psychologues, 2006/1 n° 234 | pages 55 à 57

Mayeur F., (1981) *Garçons et filles du XIXe au XXe siècle : une éducation différente*. In : Enfance, tome 34, n°1-2, 1981. pp. 43-52; p 49) : In: Enfance, tome 34, n°1-2, 1981. pp. 43-52 ; p 49)

Mead, GH., (2006), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 2006,

Meirieu Ph., (2004)., P., *Faire l'École, faire la classe*, ESF, 2004, pp. 43-44.

Meyor C., (2015), *Figures et enjeux de la paternité*, (sous la Direction de R. Ben Rejeb) éd. Celi, Tunis, 2015

Mises, R., (2010), *La période de latence : vers une réévaluation du concept*, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence n°58.

Morvan A & Verjus A, (2014), *La famille. Etat des savoirs en sciences sociales.*, France. 2014,

Mucchielli, L., (1997) *Utopie élitiste et mythe biologique : l'eugénisme d'Alexis Carrel*, Esprit, 1997, 238, p. 73-94.

Muel-Dreyfus (1975) F., *L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale*, "actes de la Recherche en Sciences Sociales", n° 1 janvier 1975.

*La Rééducation de la Sociologie sous le régime de Vichy*, Le Seuil | Actes de la recherche en sciences sociales 2004/3 - no 153 pages 65 à 77

Monod, J., (1993), *Le hasard et la nécessité*, CERES éd Tunis, (rééd)

Morin, E., (2008) *La Méthode 1. La Nature de la Nature*  
*La Méthode 2. La Vie de la Vie*  
*La Méthode 3. La Connaissance de la Connaissance*

*La Méthode 4. Les Idées*

*La Méthode 5. L'Humanité de l'Humanité*

*La Méthode 6. Ethique*, Opus Seuil

(1999), *La Tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris, Seuil

Morel, S., (20014) *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute

Moscovici, S., (1961) *La Psychanalyse, son image, son public, Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris, PUF

Monteil, JM., (1985), *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Paris, PUF,

Ogien, A., (1995), *Sociologie de la déviance*, Armand Colin

Ozouf J et M., (1992), *La République des Instituteurs*, Seuil, 1992

Patou-Mathis, M., (2020), *L'homme préhistorique est aussi une femme*, Bayard

Peretz, H., (1998), *Les méthodes en sociologie : l'observation*, La découverte

Perrier, P., (2020), *Des parents invisibles*, PUF, 2020

Piaget, J., (1969) *Psychologie et pédagogie*. Denoël/Gonthier.

(1981), *La psychologie de l'intelligence*, Colin, Paris.

Picq, P., (2020), "*Et l'évolution créa la femme*", Odile Jacob, Paris

Pitrou, A., (1992), *Les solidarités familiales*, Privat, 1992

Plenel, E., (1997), *La République inachevée, l'État et l'école en France*, Stock, 1997 (rééd.)

Prieur N., (2007) *La transmission de l'origine dans les nouvelles formes de filiation*, De Boeck Supérieur ; « *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* » 2007/1 n° 38 | pages 175 à 191

Rawls, J., (1996), *Le Droit des gens*, Esprit, 1996.

Reboul, O., (1993), *Qu'est-ce qu'apprendre ?* PUF, 1993

Richet-Mastain, L., (2007) *Bilan démographique 2006 : un excédent naturel record* » INSEE première, n° 1118, janvier 2007

Ricœur, P., (1997), *Soi-même comme un autre*, rééd. Paris, Seuil, Points essais, 1997.

Riou, M., (2008), *Histoire de l'Ardèche et de l'ancien Vivarais*, Fontaine Siloe,

Rioux, JP., (1989), *La Révolution industrielle, Nouvelle édition*, Points Histoire

Rochex JY., (2009) *Expérience scolaire et procès de subjectivation*, *Les Français aujourd'hui*, n°166, pages 21 à 32 Armand Colin 2009.

Roussel, L., (1999), *La famille incertaine*, Odile Jacob Paris, 1999 (réédition)

Rosenthal, J & Jacobson, L., (1971), *Pygmalion à l'école*, Casterman

- Roheim, G., (1967) *Psychanalyse et Anthropologie*, Gallimard
- Roy, O., (2012), *La règle d'or, histoire d'une maxime universelle*. Cerf, 2012
- Rullac S., (2011) *De la scientificité du travail social. Quelles Recherches, Pour quels savoirs ?* De Boeck Supérieur | « Pensée plurielle » 2011/1 n° 26 | pages 111 à 128
- Saint Jean (Sous la direction de Bruno Vivicorsi), *Handicap, cognition et prise en charge individuelle : Des aspects de la recherche au respect de la personne*, Presse Universitaire de Rouen et du Havre, 2006.
- *Les enfants de l'immigration : identité inachevée, normes à inventer*. RIUESS 2008 – VIIIemes Rencontres internationales du Réseau Inter-Universitaire de l'Économie Sociale et Solidaire, May 2008, Barcelone, Espagne
  - (sous la direction de l'association provençale pour la recherche en histoire du travail social (APREHTS), *Intégration et scolarisation : la question du handicap (Institutions, acteurs et pratiques dans l'histoire du travail social)*, Presse de l'ENSEP, 2013.
  - (sous la direction de Riadh Ben Rejeb), *La fonction du bonnet d'âne dans l'école républicaine*, La référence Centre de publication universitaire, Tunis, 2013.
  - *Une cathédrale Bleue, Blanc, Rouge*, Mémoire d'Ardèche temps présent, n°143, 2019
  - (sous la direction de Riadh Ben Rejeb) *Pour l'éducateur dans l'interdit comme dans l'autorisation tout est affaire de limites* publications de l'académie, des sciences, des lettres, et des arts de Tunis (2020)
  - (sous la direction de Riadh Ben Rejeb et Aubellne Vinay, *Figures de l'extrême*) *À la recherche de la normativité perdue*, Mars 2021.
- Soman A., (1996), *Sorcellerie et justice criminelle : le Parlement de Paris (16e- 18e siècles)*, Annales. Histoire, Sciences Sociales. 51<sup>e</sup> année, N. 3, 1996.
- Sayad, A., (1999), *La double absence, des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Seuil
- Segalen M, (1996), *Sociologie de la famille*, Paris, Collection U, Armand Collin 1996<sup>[1][SÉP]</sup>
- Snyders G., (1965), *La Pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*, PUF Paris
- Sullerot, E, (2000), *La crise de la famille*. Paris, Hachette Littératures : Fayard
- Strauss, A., (1992), *Miroirs et masques, Une introduction à l'interactionnisme*, Métailié Paris
- Stora, B., (1999), *Le transfert d'une mémoire*, La Découverte.
- Tap, P., (1993), *La Société Pygmalion, intégration sociale et réalisation de la personne*, Dunod

Terrail JP., *La sociologie des interactions famille/école*. In : Sociétés contemporaines N°25, 1997. pp. 67-83

(2016), *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, La Dispute

Terillon, N., (2002), L'Instruction dans la famille comme alternative à l'école, sa place entre norme juridique et norme sociale, (Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Hautes Études des Pratiques Sociales -DHEPS-Université Lyon 2

Tiberghien A., (2002) *Des connaissances naïves au savoir scientifique*, <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm>, 2002.

Tillier, A. (sous la direction), (2015) *L'infanticide face à la justice au XIX<sup>e</sup> siècle : l'exemple de la Bretagne, 1825-1865*, Presse Universitaire de Rennes,

Valette--Gagnac E., (2003), *Être enfant à Rome. Le dur apprentissage de la vie civique*, Terrains 40, mars 2003, p. 49-63

Vergnaud, G., (1993) *Les sciences cognitives en débat*. Paris, CNRS 1993, *Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance* in J. Potugais, acte du colloque GMD 2001 : *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de formation* (p. 6 à 27)

Verjus, A., (2005-2006) *Gouverner par la famille*, Documents photocopié, Université Lumière Lyon 2

Verjus, A., (2004) *Le cens de la famille. Les femmes et le vote, 1789-1848*, Paris, Belin

Vidal, C., (2009), *Le cerveau évolue-t-il au cours de la vie*, Le Pommier, Paris,

Villemin J., (1949), *l'être et le travail*, P.U.F.

Vygotski, L., (1985), *Pensée et langage*, Paris éd. Sociales

(2003), *Conscience, inconscient, émotions*, La dispute, Paris

(1998), *Théorie des émotions, études historico-psychologique*, l'Harmattan, Paris

Vlinay, A. & Gaudon-Zadouche C., (2017), *Psychologie de la famille*, Dunod

Wallon, H., (2015), *Les origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, Paris

Zizek S., (2016), *La nouvelle lutte des classes*, Fayard

Zaffran, J., (2006) *La discipline et la régularité à l'école Républicaine et école démocratique de masse*, De Boeck Supérieur | « Éducation et sociétés » 2006/1 no 17 | pages 141 à 158

Wassenberg, V., (2022) *Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse* Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, l'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins, n° 2022-48, avril 2022



## **Autres documents :**

Document eduscol

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Parents\\_eleves/24/3/Guide\\_methodologique\\_595243.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Parents_eleves/24/3/Guide_methodologique_595243.pdf))

- *Rapport Santé publique France (2021), Le confinement vécu par les enfants et les adolescents : premiers résultats de l'étude CONFÉADO*

*Enquêtes de l'INSEE* (qui sont menées depuis 1955) : la dernière vague d'enquête Logement s'est déroulée de juin 2013 à juin 2014 portant sur 27 000 logements en France métropolitaine

## **Filmographie :**

Amaouche, N., (2008) *Adieu Gary*

Carré, J M., (1998) *Histoire d'Enfance*

Mordillat, G., (2018) *Mélancolie ouvrière*

Truffaut, F., (1970) *L'enfant sauvage*

---

**Titre :** Des normes prescrites à l'identité dynamique

**Mots clés :** École, Famille, Normalité, normativité, identité, socialisation.

**Résumé :** Les actions éducatives participent à une socialisation qui doit prendre en compte l'émergence d'identités premières particulières de l'enfant afin de lui permettre la construction d'une identité secondaire par des apprentissages scolaires. C'est un processus que nous appelons "normativité" qui va permettre une équilibration et une accommodation au sens piagétien des termes, pour lui apprendre à conjuguer les différentes normes auxquelles il sera confronté. Le cadre familial où se fait la socialisation primaire impose des normes qui lui sont propres. L'institution scolaire inculque de manière implicite ou explicite des normes à dimension collective et en lien avec les apprentissages aux savoirs. L'École va imposer des formes de relations avec des règles qui lui sont spécifiques. Cette situation ne permet pas spontanément à l'enfant qui doit devenir élève, d'adopter et d'adapter des comportements et

des attitudes acquises en famille. Peut également se poser la primauté de l'autorité sur l'enfant entre les parents et les enseignants. C'est à partir d'une étude menée durant la période de pandémie du COVID, en zone *rurbaine*, dans une petite ville ardéchoise que nous avons recueilli des données pour voir comment l'interaction entre normes familiales et normes scolaires s'établissaient. Nous avons fait le choix de faire cette étude avec des enfants qui sont à l'âge de la période de latence. Ce sont des élèves en classe de Cours Moyen (CM1, CM2) où ils finalisent leur scolarité dans l'enseignement primaire. Cette étude nous a permis de faire le constat de la construction d'une identité dynamique à partir d'un processus de normativité dans un contexte où les enfants qui ont dû adopter et adapter au sein du cadre familial, les apprentissages scolaires.

---

**Title:** From prescribed norms to dynamic identity

**Keywords:** school, family, normality, normativity, identity, socialization.

**Abstract:** The school institution implicitly or explicitly inculcates norms with a collective dimension and in connection with the learning of knowledge and skills. The school will impose its own specific forms of relationships and rules. This situation does not spontaneously enable the child who is becoming a pupil to adopt and adjust behaviours and attitudes acquired at home. The question of the primacy of authority on the child between parents and teachers may also arise. Based on a study conducted during the period of the COVID pandemic, in a small town in the Ardèche (France), we collected data

to see how the interaction between family and school norms was established. We chose to conduct this study with children who are at the age of the latency period. These are pupils in Year 5 and 6 (CM1, CM2 in France) class where they are completing their primary education. This study has enabled us to observe the construction of a dynamic identity based on a process of normativity in a context where children who had to adopt and adapt school learning within the family framework.

# THESE DE DOCTORAT DE PSYCHOLOGIE

L'UNIVERSITE D'ANGERS

ECOLE DOCTORALE N° 603

*Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique*

Spécialité : « *Psychologie* » section CNU 16

Par **Henri SAINT JEAN**

## ANNEXES NORMES FAMILIALES, NORMES SCOLAIRES NORMATIVITÉ ET IDENTITÉ DYNAMIQUE

Thèse présentée et soutenue à la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines,  
le 2 décembre 2022.

Unité de recherche : UR CLiPsy – « Cliniques contemporaines : Liens & Processus subjectifs »

### Rapporteurs avant soutenance :

Séverine EUILLET *Maîtresse de conférences, Habilitée à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paris Nanterre au sein de l'équipe EFIS du CREF*

Carl LACHARITÉ *Professeur de Psychologie, Université du Québec, Trois Rivières, Canada.*

### Composition du Jury :

Présidente, examinatrice : Séverine FERRIÈRE *Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation, INSPE de la Réunion, Laboratoire ICARE (Institut Coopératif Austral de Recherche en Education) - EA 7389*

Dir. de thèse : Aubeline VINAY *Professeure de psychologie clinique du lien social, Université d'Angers*

Co-dir. de thèse : Emmanuel GRATTON *Maître de Conférences, Habilité à Diriger des Recherches, Psychologie clinique sociale, UR CLiPsy, Université d'Angers, Co-Directeur de Thèse*



# THÈSE DE DOCTORAT DE PSYCHOLOGIE

Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines

Département de Psychologie

ECOLE DOCTORALE N° 603 *Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique* Spécialité :

« *Psychologie* » section CNU 16

Psychologie Clinique, Clinique du Lien Social

## **ANNEXES : NORMES FAMILIALES ET NORMES SCOLAIRES.**

**Normativité, et identités dynamiques**

**THÈSE EN VUE DE L'OBTENTION DU DOCTORAT en Psychologie**

**Réalisée par : Henri SAINT JEAN**

**Sous la Direction de Aubeline VINAY et Emmanuel GRATTON (Université d'Angers)**

**Unité de recherche : UR CLiPsy – « Cliniques contemporaines : Liens & Processus subjectifs »**

**Thèse présentée et soutenue à la Faculté des Lettres,  
Langues et Sciences Humaines**

## TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES

<b>Annexe 1</b> : La famille : Réalité biologique ou réalité sociale ? .....	3
<b>Annexe 2</b> : L'évolution du statut des femmes .....	46
<b>Annexe 3</b> : Support à la séance d'observation participante sur la représentation des enfants de la famille : Les re-familles .....	55
<b>Annexe 4</b> : Présentation des différents modèles d'entretiens .....	57
<b>Annexe 5</b> : Questionnaire pour les élèves .....	58
<b>Annexe 6</b> : Questionnaire pour les parents .....	64
<b>Annexe 7</b> : Compte rendu des séances d'observations participantes .....	68
<b>Annexe 8</b> : Tableaux des réponses au questionnaire élève : .....	103
<b>Annexe 9</b> : Les dessins des enfants sur leur représentation de la famille .....	173
<b>Annexe 10</b> : Tableaux des réponses parents sur les résultats et motivations scolaires des enfants .....	179
<b>Annexe 11</b> : <b>Entretien et Réponses des Enseignantes</b> .....	194
<b>Annexe 12</b> : Entretien avec une famille atypique : La marge et la norme .....	200
<b>Annexe 13</b> : Entretien avec une première famille qui a fait le choix de l'Instruction en Famille (IEF) : <i>La maison à l'école ou l'école dans la maison</i> .....	208
<b>Annexe 14</b> : Entretien avec une seconde famille qui a fait le choix de l'Instruction en Famille (IEF) <i>Des choix contraints au choix transmis</i> .....	216
<b>Sigles</b> : .....	224
<b>Glossaire</b> : .....	225

## ANNEXE 1

### FAMILLES : Réalité biologique ou réalité sociale ? Pouvoirs, État et religion :

#### À chacun sa norme ? Complémentarité et conflictualité

##### *Extrait de l'Encyclopédie de Diderot et D'Alembert :*

*Famille, Maison, synonym. On dit la maison de France & la famille royale, une maison souveraine & une famille estimable. C'est la vanité qui a imaginé le mot de maison, pour marquer encore davantage les distinctions de la fortune & du hasard. L'orgueil a donc établi dans notre langue, comme autrefois parmi les Romains, que les titres, les hautes dignités & les grands emplois continués aux parens du même nom, formeroient ce qu'on nomme les maisons de gens de qualité, tandis qu'on appellerait familles celles des citoyens qui, distingués de la lie du peuple, se perpétuent dans un Etat, & passent de pere en fils par des emplois honnêtes, des charges utiles, des alliances bien assorties, une éducation convenable, des mœurs douces & cultivées ; ainsi, tout calcul fait, les familles valent bien les maisons : il n'y a guere que les Nairos de la côte de Malabar qui peuvent penser différemment.*

##### *Approche étymologique et éléments de définition :*

Tout le monde a sa propre opinion de la famille qui se voudrait en être une définition. Elle est la première et la plus petite unité socioculturelle rencontrée par l'être humain à sa naissance. Elle est le cadre social immédiat où l'individu découvrira homogénéité et hétérogénéité dans la construction de son identité et de sa singularité.

C'est aussi, un lieu d'apprentissage et d'acquisition des connaissances et de découverte dans l'apprentissage des valeurs de la vie sociale. Vouloir la définir peut conduire à affirmer des savoirs du "sens commun".

Celui par exemple d'opposer "famille traditionnelle" et "famille moderne" ou "famille biologique" et "famille sociale". De réduire les constats ou les évolutions à des jugements immédiats reposant sur des perceptions subjectives et/ou idéalisées de "l'objet étudié" pour ramener celui-ci à un vécu personnel et particulier.

Nous pensons important de voir comment ce qui a longtemps constitué la norme constitutive de “la famille” a pu se construire et faire l’objet, entre autre, d’une rivalité normative entre le pouvoir politique et le pouvoir religieux, les deux considérant selon les périodes d’en valoriser les dimensions biologiques ou sociales. Rien n’interdit d’avoir des points de vue, pour définir ce que peut être “la famille” terme que les Anthropologues et Sociologues considèrent comme une Institution Sociale, et en ce qui nous concerne nous développerons ce terme de partir d’une définition, dont la plus commune est donnée par un dictionnaire usuel : *famille* : (nom féminin) 1. Le père, la mère et les enfants vivants sous le même toit. 2. Enfants : avoir une famille nombreuse. 3. Ensemble des personnes d’un même sang. 4. Groupe d’animaux, de végétaux, de minéraux analogues. 5. Ensemble des mots issus d’une racine commune.

Aussi, nous considérerons que « “la” famille est une construction, une construction de l’esprit et une construction de nos sociétés, objet variable dans l’espace, dans ses dimensions et dans le temps ». (Morvan & Verjus, 2014, 9).

Le mot vient du latin *familia* qui désignait pour les Romains\*, l’ensemble des habitants de la maison. De ce fait, les esclaves appartenaient à la famille puisqu’ils vivaient sous le même toit. Comme le signalent Anne Morvan et Anne Verjus, dans leur article « La Famille » (2014) cette définition a été reprise dans l’Encyclopédie de D’Alembert et Diderot où, comme le rappelle Jean Louis Flandrin, M. le Chevalier de Jaucourt écrivait : « *En effet, une famille est une société civile établie par la nature : cette société est la plus naturelle et la plus ancienne de toutes ; elle sert de fondement à la société nationale ; car un peuple ou une nation n’est qu’un composé de plusieurs familles. Les familles commencent par le mariage et c’est la nature elle-même qui invite les hommes à cette union ; de là naissent les enfants qui, perpétuant les familles, entretiennent la société humaine, et réparent les pertes que la mort y cause chaque jour.* » (Flandrin, 1984, 10). Il faut déjà noter que cet objet fait l’objet d’un grand nombre d’études et de nombreuses publications, tant du point de vue de son étude historique que de sa définition. Notre approche s’appuiera sur les travaux de Laurent Barry (2008) et Jean Claude Boulogne (1997) pour aborder les questions que pose cette institution dans le domaine de la parenté et de la filiation, ainsi que de ce qui peut être considéré comme élément constitutif en terme généalogique et biologique et en terme social et culturel. L’établissement de normes pouvant se construire en référence à ces différents domaines.

Dans la langue française, le terme famille pris dans son sens large correspondait à l'ensemble des personnes d'un même sang qui sont unis par le mariage, la filiation ou l'adoption. Ainsi, la famille a adopté des images différentes à travers l'Histoire. Nous partageons le point de vue de Yann Favier (2010,18) lorsqu'il rappelle : “ *La filiation est d'abord une institution, ce qui a pour effet de faire primer les règles de droit sur le seul fait, serait-il basé sur la preuve biologique la plus certaine*”. La définition usuelle de la parenté étant qu'elle est “*une relation sociale privilégiée, consanguine ou non, fondée sur l'existence, réelle ou supposée, d'une filiation commune, d'une alliance ou sur une adoption. Selon les sociétés, elle est le fondement de droits et d'obligations particulières*”.

### ***L'évolution historique :***

- Dans son ouvrage, "*L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* ", Philippe ARIÈS a effectué une étude iconographique pour illustrer la place nouvelle prise par l'enfant dans la famille des XVIe et XVIIe Siècles. Il étudie les conditions qui ont générées ces changements importants de l'attitude de la famille à l'égard de l'enfant. À partir de cette époque, la famille va se transformer profondément dans la mesure où vont se modifier les relations internes avec l'enfant. Au XIIIe Siècle, un Maître Artisan pouvait transmettre à un enfant qui n'était pas forcément le sien, savoir et expérience. De façon générale, l'éducation se faisait par l'apprentissage dans un monde “familier” où la coupure enfants et adultes n'avait pas cours.

Dès le XVIIe Siècle, mais surtout à partir des Lumières, l'inégalité entre les enfants d'une même famille et le droit d'aînesse vont apparaître comme des injustices et comme une négation des droits individuels. Ces exigences de justice et la place prise par l'enfant au sein du foyer vont engendrer des bouleversements dans l'ordre ancien. Elles donneront à la famille dans la deuxième moitié du XIXe Siècle son caractère principal et actuel : l'enfant devient un élément indispensable puis central de la vie quotidienne. Par ailleurs, la mortalité infantile connaît une baisse importante et l'augmentation de son espérance de vie conduit à ce que le cadre social qu'est la famille, va se préoccuper davantage de son éducation et de son avenir.

Un point de vue controversée qu'a pu étudier l'Historien Pierre Chaunu dans ses différents travaux. Selon Ariès, l'extension de la fréquentation scolaire puis sa généralisation, le fait que la famille se concentre sur l'enfant, a eu pour conséquence que celui-ci se coupe du monde des adultes pour reprendre le titre de l'ouvrage de Marie-José Chombart de Lauwe, “*Un monde autre, l'enfance : de ses représentations à son mythe*” (1971).



La substitution, l'enfermement comme le qualifie ARIÈS, par une Institution pour y recevoir des enseignements, va entraîner d'autres formes de relations sociales dans la famille et en dehors de celle-ci. Au milieu du XIXe siècle, François Leplay dans une enquête statistique distingue déjà trois types de famille :

- La famille étendue regroupe dans un même lieu plusieurs générations. Cette famille est dominée par un patriarche.
- La famille souche regroupe une ou plusieurs générations mais avec un seul couple par génération.
- La famille nucléaire réunit les parents et un ou deux enfants non mariés. Au sein de celle-ci la fonction éducative de la mère va s'y affirmer et la Révolution Industrielle et la division sociale et sexuelle du travail qu'elle va renforcer consolidera cette tendance qui n'est de fait pas nouvelle.

De son côté, dans ses travaux T. Parsons, soutient que le développement de la famille nucléaire s'explique par différentes raisons, parmi lesquelles, la généralisation du salariat comme de la société industrielle participent à l'affirmation d'un individualisme qui conduit les individus à choisir librement leurs conjoints, ce qui facilite la rupture avec la famille étendue.

*“La révolution industrielle, en obligeant les pères à quitter la maison du matin au soir afin de se rendre sur leur lieu de travail, les fait renoncer au rôle de « parent primaire » qui était le leur aux XVIIème et XVIIIème siècle – c'est ainsi, explique l'historien, que la littérature pédagogique, par exemple, s'adressait à eux plus qu'aux mères, et que les enfants écrivaient d'abord au père avant de s'adresser à la mère. Désormais, au début du XXème siècle, le parent principal est devenu la mère ”* (Morvan, Verjus, 2003, 39)

### ***L'accélération des évolutions à l'époque contemporaine :***

Au cours de ces dernières décennies, le modèle qualifié de "traditionnel", la famille nucléaire, (mais qui n'a pas été de tout temps ni de manière universelle, la forme hégémonique de l'union maritale), semble en passe d'imploser, même si le couple demeure la norme.

Depuis l'introduction du consentement mutuel, le nombre des divorces a été multiplié par 1,5. Parallèlement, la progression du nombre de mariage a chuté : de 0,78% en 1970 pour 0,44% en 1995.

En 2016, selon l'INSEE, 232 725 mariages ont été célébrés en France, dont 225 612 entre personnes de sexe différents et 7 113 entre personnes de même sexe. En 2017, leur nombre a été de 228 000. Dans ceux-ci, 221 000 entre personnes de sexe différent et 7 000 entre personnes de même sexe. Le nombre de mariages entre personnes de sexe différent continue de baisser (moins 5 000).

À noter que dans les mariages entre personnes de même sexe, il y a autant de mariages de couples de femmes que de mariages de couples d'hommes. La part des mariages de femmes est en progression depuis 2013, année de la promulgation de la loi qui a ouvert le mariage aux personnes de même sexe. Les femmes représentaient alors 42 % des mariages de couples de même sexe.

Par ailleurs, depuis vingt ans, l'âge des mariés n'a pas cessé de croître pour les mariages entre personnes de sexe différent : en 2017, les hommes se marient en moyenne à 38,1 ans et les femmes à 35,6 ans. Pour comparaison, en 1997, les hommes se mariaient en moyenne à 32,9 ans et les femmes à 30,3 ans, c'est à dire, 5 ans plus tôt.

Mais pour les couples de même sexe, le constat est différent. L'ouverture du mariage aux conjoints de même sexe semble avoir entraîné un « effet de rattrapage », pour légaliser des unions qui auraient peut-être été contractualisées par un mariage plus tôt si cela avait été possible.

En 2013, l'âge des mariés était donc élevé : 49,8 ans pour les hommes et 43,0 ans pour les femmes. L'âge au mariage diminue depuis lors. En 2017, les hommes se marient en moyenne à 44,0 ans et les femmes à 39,1 ans. Le nombre de mariages poursuit cependant sa tendance générale à la baisse entamée au début des années 2000. Celle-ci, se note également pour les mariages entre personnes de même sexe qui baissent depuis 2014.

Parmi les personnes qui se sont mariées en 2016, 18,1% étaient des personnes déjà mariés puis divorcées.

Et parmi elles, près de 80% ont 40 ans ou plus. La moyenne d'âge est de 48 ans pour les remariés (46,5 ans pour les femmes et 50,3 ans pour les hommes) contre 34 ans pour les primo-mariés, 228 000 en 2017. Cette nuptialité est la plus faible depuis la fin de la seconde guerre mondiale : en 1946 on avait compté un record de 516 882 mariages.

À titre de comparaison, en 1972, 416 521 unions avaient été célébrées.

Autre élément, en 2015, 33 800 mariages ont uni une personne de nationalité étrangère et une personne de nationalité française. Ces mariages mixtes prennent un poids croissant au sein de l'ensemble des mariages : leur part est passée de 6 % en 1950 à 14 % en 2015. En 2015, un mariage mixte sur deux a uni une femme étrangère et un homme français, et dans l'autre moitié des cas, une femme française à un homme étranger. Les couples où les deux époux sont étrangers représentent 4 % de l'ensemble des mariages célébrés en 2015.

D'autre part, l'entrée en vigueur d'autres formes légales d'union conjugale, comme le Pacte Civil de Solidarité (PACS) introduisent de nouvelles normes. En 2016, 192 000 PACS ont été conclus entre des personnes de même sexe. La hausse du nombre de Pacs est continue depuis 2002 à l'exception de l'année 2011, du fait peut-être d'une modification de la réglementation fiscale : depuis 2011, les couples qui se marient ou concluent un Pacs n'ont plus la possibilité de signer trois déclarations de revenus différentes l'année de leur union. En 2016, quatre Pacs ont été conclus pour cinq mariages célébrés pour les couples de sexe différent. Pour les couples de même sexe, on dénombre autant de Pacs que de mariages. Enfin, on pourrait penser que l'âge du mariage recule en oubliant que dans l'Histoire cette évolution n'a pas été linéaire : Le constat est qu'en France, il y a une élévation de l'âge du mariage du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle pour atteindre un âge proche de la moyenne actuelle en 1790.

Puis, à partir de la Révolution, l'âge diminue, surtout pour les filles, pour passer en dessous de 24 ans en 1913 : une des conséquences de la Grande Guerre qui causa la mort de plus de 1,3 millions de Français. Les hommes étaient moins nombreux et l'âge du mariage des femmes a connu un recul.

Puis, à partir des années 50, le changement de mentalité retarde à son tour le jour du mariage. Préfère-t-on profiter de la vie avant de trop vite se *caser* ? Comme cela a pu s'exprimer de manière triviale. Peut-on en conclure que l'âge n'est pas une norme dans la formalisation de ce que va être une famille ?

Quoiqu'il en soit, l'élément important est que l'installation en couple qui ne débouche pas toujours sur un mariage et qui fondait autrefois, le pensait-on des " unions durables", n'est plus basé sur cette institution, puisque depuis les années 70, l'union libre progresse : ce n'est plus seulement le mariage mais d'autres événements qui viennent consacrer le démarrage d'une vie à deux comme le choix d'un logement commun ou la venue d'un enfant.

Autre éléments celui de la durabilité des unions : En 2016, 128 000 divorces ont été prononcés, soit 4 400 divorces de plus qu'en 2015. Plus de la moitié des divorces ont été prononcés par consentement mutuel ce qui entraîne une recomposition des familles comprenant de nouvelles figures ; par exemple, "les beaux-pères" et "les belles-mères" qui succèdent aux "parâtres" et "marâtres" des siècles passés et des contes d'enfants. Ces termes sont aujourd'hui chargés d'une image négative.

Changement terminologique qui rend compte peut-être d'évolution et de modification mais qui occulte peut être des continuités dans le temps : celle d'une forme familiale qui ne s'est jamais réduite à la seule dimension biologique de la structure familiale.

En 2011, l'INSEE dénombrait 720 000 familles de familles recomposées, soit 9,3 % de l'ensemble, Ces familles rassemblent 1,5 million d'enfants, soit un peu plus d'un enfant sur dix, alors que 18 % vivent dans une famille monoparentale et 71 % dans une famille que l'Insee appelle « traditionnelle », c'est-à-dire composée des deux parents et sans demi-frères et sœurs. En 1990 l'INSEE avait recensé 66100 familles recomposées, soit 8,5% des foyers. En 2015, la France comptait 29,0 millions de **ménages**. Ceux-ci sont de plus en plus restreints en nombre de personnes qui le compose: ils comportent en moyenne 2,2 personnes, contre 2,4 en 1999. Plus d'un tiers sont constitués d'une seule personne, un tiers de deux personnes et à peine un tiers de trois personnes ou plus.

Ainsi, les évolutions à l'œuvre depuis les années 1970 se poursuivent ; elles découlent du vieillissement de la population et des changements dans les modes de vie (hausse des séparations, diminution des **familles** nombreuses...). Mais, est-ce vraiment un phénomène nouveau ou des formes différentes et particulières de réalité stables à travers le temps ? La définition d'une famille comprenant la mère, le père et les enfants vivant sous le même toit n'est-elle pas en décalage avec ce qu'a pu être la réalité au-delà des époques ?

En tout cas, ce modèle de couple même s'il reste majoritaire en France, n'est plus unique et se conjugue désormais au pluriel. Qu'elles soient monoparentales, recomposées ou dissociées, les familles et les unions à géométrie variable sont un fait incontestable de l'époque contemporaine.

Mais ce phénomène est-il un véritable bouleversement ou s'inscrit-il dans une logique de continuité et/ou de reproduction de formes familiales rencontrées dans l'Histoire et dans d'autres cultures ?

Si comme l'écrit Laurent Baudry, *“le modèle dans l'Histoire européenne ...témoigne non de véritables transitions d'un système à l'autre, mais plutôt de variations possibles au sein d'une configuration qui demeure de bout en bout fondée sur une architecture stable : celle d'un principe de parenté cognatique”*. Et il ajoute :*“Du système qui prévalait dans la Rome des premiers siècles de l'Empire où ce principe ne trouvait sa pleine expression que dans le domaine de la filiation, nous sommes ainsi passés, vers le IIe siècle de notre ère, à un modèle qui, via l'invention du couple mise en avant par Paul Veyne et l'émergence du concept juridique de « **Parentum loco** » identifié par Philippe Moreau, reconnaîtra que le « groupe de parenté »”(2008, 632)*

### **Filiation et fécondité :**

Dans le domaine de la fécondité, des données récentes, montrent qu'il n'y a pas non plus de caractère linéaire. La France a connu depuis 1995 un "mini-baby boom". Avec un taux de fécondité légèrement supérieur à 2 enfants par femme en moyenne en 2006, elle se place au premier rang devant l'Irlande. La reprise de la natalité" (+5%) y a été la plus forte d'Europe. Le nombre des naissances avait également augmenté aux Pays-Bas, (+3%), en Italie (+2%) et au Danemark (+1,5%) mais avait cependant baissé en Grande-Bretagne, en Finlande et en Autriche. Mais c'est surtout dans les pays de l'Est, en Slovaquie, en Slovénie, en Lituanie, en Pologne ou en République Tchèque, que la baisse de la natalité avait été la plus notable avec un taux de 1,3 enfants. Toutefois, la tendance actuelle est que les Français font moins d'enfants. Si la France continue d'être le premier pays européen en matière de fécondité, le bilan démographique annuel 2018 de l'Insee note cependant une nouvelle baisse du nombre de naissances. Au total, 767.000 enfants sont nés en 2017 dans le pays, soit une baisse de 2.1% des naissances par rapport à 2016. Une diminution qui se poursuit au même rythme depuis 2014, année où l'on enregistrait un pic à 814.000 naissances. Le taux de fécondité est désormais de 1.88 enfant par femme, contre plus de 2 dans les années 2000. L'un des facteurs qui éclaire cette tendance est celui de la pyramide des âges. Les femmes de 20 à 40 ans sont moins nombreuses qu'avant : elles étaient 8.4 millions en 2017, contre 8.8 millions il y a dix ans, et 9.3 millions en 1995.

Selon l'Insee, un autre facteur serait que la fécondité diminue désormais de façon plus marquée chez les femmes de 25 à 34 ans qui constituaient la génération la plus féconde. Constat : l'âge moyen à la maternité atteint désormais de 30.6 ans, contre 29.8 ans il y a dix ans.

## **La mariage :**

Après une longue période de désintérêt, le mariage comme nous l'avons déjà mentionné, a suscité à un fort engouement : en 2000, le seuil des 30 000 cérémonies a été franchi. - 304 300 mariages, contre 285 400 en 1999, soit une hausse de plus de 10%. Environ 135 600 couples se sont unis durant les six premiers mois de 2001 contre 124 600 durant la même période lors de l'année précédente. Ainsi, après un minimum historique de 254 000 mariages en 1994 et 1995, 1996 avait marqué une reprise. Il était fait état de 276 303 mariages en 2005

Il apparaît que le PACS, entré en vigueur en 1999, a peu fait d'ombre au mariage. En 2005, plus de 60 000 ont été conclus, soit environ 50% de plus que pour l'année précédente. Cette vogue semble se poursuivre mais se stabilise. Toutefois, plus que de reprise les sociologues de la Famille préfèrent évoquer une autre stabilité.

En 2015, 19 % des personnes de plus de 15 ans vivent seules, contre 13 % en 1990. Ce sont les seniors qui vivent le plus souvent seuls : 26 % des hommes et 62 % des femmes de 80 ans ou plus sont dans ce cas. La part des ménages constitués d'un couple sans enfant au domicile a légèrement augmenté (26 % en 2015, contre 23 % en 1990), ce qui s'explique en grande partie par le vieillissement de la population. À l'inverse, la proportion de ménages avec au moins un enfant mineur a diminué, passant de 35 % en 1990 à 28 % en 2015. Le nombre de couples avec enfants a un peu baissé depuis 1990, tandis que le nombre de **familles monoparentales** a augmenté. Sur les 8,0 millions de familles avec enfants mineurs, 23 % sont des familles monoparentales. Cette part a doublé depuis 1990, où elle s'élevait à 12 %. Dans 84 % des cas, les enfants résident (ou résident principalement) avec leur mère. Par ailleurs, la part des familles nombreuses diminue : en 2015, 17 % des familles avec enfants mineurs comprennent au moins 3 enfants mineurs au domicile, contre 20 % en 1990.

Les modes de vie familiaux se sont diversifiés dans la totalité des pays européens, mais avec différentes configurations et à des rythmes différents.

En 2012, sur dix familles européennes comptant au moins un enfant mineur, sept ont à leur tête un couple marié. Il s'agit le plus souvent de **familles traditionnelles**, plus rarement de **familles recomposées** (lorsqu'un ou plusieurs enfants sont issus d'une union antérieure d'un des conjoints). De manière générale, on pourrait s'interroger sur le fait de considérer que le mariage continue à être associé à un certain sentiment de sécurité, pas seulement pour les enfants, mais pour les conjoints eux-mêmes. ...

Dans une conjoncture (peurs alimentaires, mondialisation, et maintenant attentats), qui nous donne un sentiment d'insécurité globale. Le mariage moderne, grâce à la relative facilité du divorce, est une forme de garantie dont on reste responsable, parce que cadre législatifs peut permettre plus facilement se séparer. Alors, peut-il rester attractif ?

En effet les formes de séparation se sont vues facilitées par une simplification des lois sur le divorce. D'un autre côté, le législateur a tiré les conséquences de l'évolution des modes d'union et de procréation : aujourd'hui, un enfant sur deux naît « hors mariage », contre 6% en 1970. L'union libre est tellement répandue et la banalisation des enfants autrefois désignés comme enfants naturels est devenue courante que la loi a marqué une évolution qui leur donne les mêmes droits. Dès 1972, leurs droits ont été « alignés » sur ceux des enfants légitimes. Et, depuis 2005, ces deux mots ont été « bannis » du Code civil qui ne distingue plus les enfants nés ans le mariage et les autres.

Un rapport de l'Assemblée nationale élaboré en lors du dernier trimestre de l'année 2005 concluait : *“le choix du mariage ou de l'union n'a pas un grand impact sur la vie familiale”*.

C'est ce que nous rappelle Laurent BARRY quand il écrit : *“ après des siècles de débats où ce fut l'affinité qui fut au cœur des interdits, ce semble désormais être, comme dans le système romain à l'époque républicaine ou au début de l'Empire, la « filiation » qui en détermine les limites”*. (2008, 625).

Et il reprend ce que disait Irène Théry laquelle notait : *“D'une certaine manière, la réforme du code civil a anticipé, sans en avoir conscience, le fait que le principe de référence concernant le droit de la famille n'est plus le mariage mais la filiation. Auparavant, le mariage était le socle d'un droit commun de la famille. Aujourd'hui, la question du mariage, du non mariage ou du démariage relève de la conscience personnelle des individus dans un contexte de pluralité de choix. Cela ne signifie pas que le mariage soit en recul, il connaîtrait même un regain. Ce n'est plus le mariage qui fait famille, comme le voulait le Code civil de 1804”*. (Théry 2004, 7-8)

Ainsi pour reprendre une formule consacrée, le mariage n'est pas toujours une condition nécessaire ni suffisante pour “faire famille” même s'il reste une norme qui sans être partagée il demeure un cadre de référence dans l'accès à l'égalité de droit par exemple. C'est cette évolution que nous allons présenter et voir celle des différents modèles qui ont pu se construire en complémentarité et/ou opposition.

Pour réfléchir et apporter des éléments de réponse à ces questions, nous proposerons une définition posant la famille comme, "*structure institutionnelle nécessaire à la reproduction de la vie de l'espèce, et à la transmission d'un patrimoine biologique, matériel culturel et social*" "Nous entendons par *structure institutionnelle* "*l'ensemble des normes, lois (écrites ou non) et coutumes qui feront que l'ensemble des membres qui la composent ne peut agir qu'au sein d'un système d'interactions avec les autres membres*".

À partir de cette approche, nous proposerons de distinguer, indépendamment de ses formes, trois aspects de la fonction de la famille afin de voir si celles-ci ont évolué dans leur dimension normative :

- Celle de la reproduction de l'espèce.
- Celle de la transmission du patrimoine matériel, culturel et social.
- Celle du système de transmission des formes de relations et de rôles sociaux.

Au sein de ce cadre et pour sa reconnaissance, il conviendra que se mettent en place des règles pour définir :

- La nuptialité pour le choix du conjoint.
- La fécondité, qui sera une conséquence de ce choix.
- Les sentiments sous-tendant les relations qui peuvent en être autant la cause que la conséquence.

Or, sur l'ensemble de ces trois points, ce sont au cours de l'Histoire, des autorités publiques et collectives qui vont en déterminer les formes et normes socialement acceptables. L'institution scolaire, comme l'institution familiale et l'action sociale de protection de l'enfance dans sa dimension de "Police des familles" (Donzelot, 1977) contribuent à assurer et renforcer cette fonction.



Comme l'écrivent Anne MORVAN et Anne VERJUS, (2014, 41) cette trajectoire va se poursuivre avec des variations tout au long du XXe siècle, *“C'est la famille désormais qui est pensée comme « utile » à l'enfant, c'est elle qui doit faire en sorte de l'éduquer ; c'est pourquoi, tout au long du XXème siècle, notamment sous l'effet progressif de la maîtrise de la fécondité, le droit rend les parents responsables de son bien être et peuvent être privés de leurs droits s'ils attentent à sa sécurité par des sévices ou l'absence de soins adéquats. On passe, en l'espace de quelques décennies, « de l'enfant utile à l'enfant précieux ».* Elles s'appuie sur l'étude de Anne François Praz : *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg, (1860-1930), Lausanne, Antipodes, 2007.*

Les structures sociales collectives, même si elles sont représentatives des individus, ne sont jamais "la somme" de leur volonté personnelle, et la définition des cadres et des règles qui les régissent ne sont pas toujours le reflet de leurs volontés individuelles.

Et il en est également ainsi de la famille qui comme l'énonce Pierre BOURDIEU, *“est le produit d'un véritable travail d'institution, à la fois rituel et technique, visant à instituer durablement en chacun des membres de l'unité instituée des sentiments propres à assurer l'intégration qui est la condition d'existence et de la persistance de cette unité... Ainsi la famille est bien une fiction, un artefact social, une illusion au sens le plus ordinaire du terme, mais une « illusion bien fondée », parce que, étant produite et reproduite avec la garantie de l'Etat, elle reçoit à chaque moment de l'Etat les moyens d'exister et de subsister”* (1993, 34 et 36).

Il nous paraît donc intéressant de voir comment les pouvoirs politiques et religieux ont pris en compte, accompagné et/ou en impulsé, les évolutions dans les changements des modèles familiaux et par contre coupe participé aux modifications des normes de référence de ces cadres et de voir si au sein de ceux-ci, quels ont pu être les changements ou les continuités.

## **-1°/ Origines et fondements :**

Parmi les questions à examiner se pose celle de comprendre pourquoi une norme au sein du cadre social a été considéré comme souhaitable contre celui du passage d'une union temporaire entre homme et femme à celle d'une volonté de l'établir de façon durable. Comment et quelles sont les conditions qui ont permis qu'à des accouplements reposant sur un instinct "fugace" se substituent et se construisent des relations impliquant un sentiment, l'amour, qui en serait le début et l'aboutissement ?

Avec l'ensemble des mammifères, dont il fait partie, l'être humain partage ce qui est appelé "*l'instinct de conservation*". Il faut noter chez les animaux que les accouplements n'aboutissent pas toujours à la constitution d'un couple durable même si, dans certaines espèces, il peut exister. Dans les espèces animales, la reproduction resterait en général la finalité de l'acte sexuel. Ce n'est que très récemment que des études s'intéressent à des formes de sexualité animale "hors cette norme". D'autre part, contrairement à d'autres êtres vivants l'humain est affecté de "néoténie". Mal équipé pour survivre dans un monde inhospitalier à son développement "naturel", il a du "inventer" des formes d'organisation pour faire face à cette situation de faiblesse et mettre en œuvre des systèmes d'échanges sociaux afin de favoriser des relations de solidarité de groupe pour la survie des individus qui le compose. Selon LÉVI-STRAUSS, cette organisation pouvait être affaibli par une violence permanente suscitée par la compétition entre mâles pour les femelles. Mais, toutes les réponses, à ces propositions et à ces questions, ne peuvent être qu'hypothétiques. Elles s'appuient sur des observations auprès des peuples premiers, sur celles des mœurs de ceux que les ethnologues et les anthropologues à partir du XIXe siècle, vont appeler des Sociétés primitives.

La première solution a peut-être consisté à mettre les jeunes mâles à l'écart. Et dans ce cas, la seule solution était d'aller chercher les femelles, ailleurs "par rapt". Cette forme existe chez certains primates. Ce pourrait être la racine de l'exogamie. Pour d'autres, la solution aurait été la mise en place de systèmes d'alliances et de formes collectives de sexualité partagée : c'est ce que l'on désignera par mariage de groupe. C'est donc la règle sociale, définissant le mariage (dans des formes variables selon les époques et les lieux) qui va donner un cadre à l'union entre des personnes. Il s'établira en tant qu'acte public réglementant les unions.

Il a donc un caractère "artificiel" mais non arbitraire dans le sens où il est une procédure qui va imposer « une norme » en confirmant le processus de consensus social qui a prévalu au choix de sa forme. Sur ces origines, au XIXe Siècle, deux points de vue vont s'opposer : ceux de Mac Lennan et Morgan et ceux de Westermarck. Le premier croit à une promiscuité sexuelle originelle, à un mariage par groupe lentement abandonné au profit de la polygamie puis de la monogamie. Le deuxième considère atteint dès les singes supérieurs, le stade monogamique.

Toutefois, et bien qu'appuyant la thèse de Morgan (1851), Engels (1888) en se référant à Bachofen (1861) attribue à la volonté des femmes le passage au mariage conjugal :

- “ *À mesure que les conditions de vie économiques se développaient, sapant du même coup l'antique communisme, et que la densité allait croissant, les relations sexuelles traditionnelles perdaient de leur naïveté primitive et devaient sembler de plus en plus humiliantes et oppressives aux femmes qui en venaient à souhaiter toujours plus ardemment, comme une délivrance, le droit à la chasteté, le droit au mariage temporaire ou durable avec un seul homme.*
- *Ce progrès ne pouvait émaner des hommes, ne serait-ce que parce que jamais les hommes n'ont eu jusqu'à nos jours l'idée de renoncer aux agréments du mariage de groupes de fait. C'est seulement après que les femmes eurent provoqué le passage au mariage apparié que les hommes purent introduire la stricte monogamie mais à la vérité ... Pour les femmes seulement ”. (Engels, page 61 , 1976).*

On voit que Engels considère seulement la forme du mariage monogame qui prévalait en Occident. Mais son clin d'œil et sa remarque “*pour les seules femmes*” atteste que la polygamie, même officieuse, n'a jamais totalement disparu des mœurs masculines. Pour lui, ce ne sont pas des préoccupations morales qui ont prévalu dans la mise en place de la famille conjugale mais la division sociale et sexuelle du travail. Même si cette vision est réductrice, l'assujettissement de la femme à l'homme est une constante dans les différentes formes d'union. Preuve en est que la filiation matrilineaire qui prévaut dans de nombreuses civilisations reste néanmoins contrôlé par les hommes. Autre caractéristique, la femme va être considérée et devenir un "objet d'échange" de l'alliance et pas actrice de celle-ci.

La dot <sup>1</sup>et le douaire <sup>2</sup> ont longtemps été des survivances de cette situation. En France, la dot, qui donnait lieu à la constitution "d'un trousseau" par et pour la jeune mariée a été une coutume qui a perduré. Même si cet usage n'a jamais été obligatoire dans les actes religieux ou civils, le contrat de mariage a été un des moyens de le régler. (L'échange d'anneau nuptial ne rentre pas dans ce cadre). Dans les pays du Maghreb, l'Islam l'a perpétué, et, en Tunisie par exemple, la Loi de mariage civil, votée après l'indépendance de 1956, institue dans un souci de justice et d'égalité une dot unique d'un montant d'un dinar.

Par ailleurs, dans les règles qui vont s'établir se déterminera pour les hommes, lesquelles des femmes pourront être "mariables", et celles qui ne le pourront pas.

Ce serait l'origine du tabou de l'inceste. Il implique d'aller chercher ailleurs que dans le groupe initial et de limiter les rapports sexuels à des individus avec lesquels n'existe aucun lien de descendance biologique direct. Autre phénomène, la mise en place d'une barrière entre générations.

Dans certaines tribus, il a été observé que des femmes arrêtent d'être mère lorsque leurs propres filles le deviennent, sans pour autant que cela soit lié à une quelconque inaptitude physique. (ROUSSEL, 1999). Dans une période plus récente, à partir d'une approche et sur la base d'une étude faite en Kabylie, Germaine TILLION distingue des formes d'union qui reposent sur des situations socio-économiques. Chez les pasteurs serait privilégiée la parenté matrilineaire. Le mariage est un instrument d'alliance et de paix avec les groupes voisins. Chez les agriculteurs, la priorité serait patrilinéaire, favorisant l'endogamie. D'un côté, il y a des familles ouvertes et pacifiques, et de l'autre des familles conquérantes et guerrières.

Dans tous les cas, le point commun aux différentes formes d'union est de corriger l'instinct (naturel ?) et de donner à l'espèce un moyen (par des règles) d'assurer sa survie. Dans cette évolution, la religion a joué un rôle régulateur important en préalable, en complément, ou en opposition avec le pouvoir politique. Nous allons en voir quelques aspects.

---

<sup>1</sup> *Bien qu'une femme apporte en se mariant. 2. Biens donnés par un tiers à l'un ou l'autre des époux dans le contrat de mariage*

<sup>2</sup> *Bien qu'une femme apporte en se mariant. 2. Biens donnés par un tiers à l'un ou l'autre des époux dans le contrat de mariage racine latine "dos, dotis" .*

## -2°/ Le paradigme de l'héritage Chrétien et *l'uno caro* comme dogme :

*N'avez vous pas lu que le créateur, au commencement, fit l'homme et la femme et qu'il a dit : c'est pourquoi l'homme quittera son père et sa mère, et s'attachera à sa femme et les deux deviendront une seule chair. Ainsi, ils ne sont pas deux, mais ils sont une seule chair/ Que l'homme donc ne sépare pas ce que Dieu a joint (Mathieu 19 :1-6")*

La controverse théologique sur la nature de la relation entre Adam et Eve conduisit l'Église à adopter, au XIIe Siècle un mariage combinant deux impératifs, le premier, celui qui aurait prévalu dans l'Éden : “ *des noces honorables, des relations sexuelles sans élans coupables qui permettent d'accoucher sans douleur*”.

- C'est ce que l'on appellera le mariage *ad-officium*. Le second, doit répondre à leur situation terrestre, lorsque chassés du paradis et tentés par le diable, ils découvrirent le plaisir de la libido.
- Pour l'Église, il fallait donc légitimer ou plutôt trouver une forme de “pardon” à cet acte dont la seule fonction devait être l'application du précepte “ *croissez et multipliez-vous* ”.
- Ce sera le mariage *ad-remedium* comme remède à la concupiscence et à la faiblesse de la chair. Cette double nature du mariage, vise à légitimer dans un cadre social conforme aux préceptes de la religion un mariage qui va reconnaître l'existence de la sexualité mais en érigeant comme son unique finalité, la reproduction :
- Celle-ci doit être la condition, le fondement et l'aboutissement de l'union.
- Certes cette contradiction a existé depuis le passage à des formes d'organisation sociale qui détache l'homme de sa condition animale ; mais **ce qu'a confirmé l'idéal chrétien du Moyen Age, c'est une dichotomie entre plaisir sexuel et reproduction.**

La vision chrétienne va inscrire l'union de l'homme et de la femme dans une volonté divine. La situation temporelle et les mœurs de tout temps n'en ont pas été le reflet. L'évolution actuelle tend à faire de l'harmonie sexuelle une condition de la réussite du couple. Elle est une exception dans la mythologie de l'humanité. La plupart des peuples ont connu un passage mythique de l'amour libre à l'union légitime, celle d'un régime qui régleme les relations sexuelles. Mais, il s'agit dans tous les cas d'une loi humaine.

Certes, elle peut être instauré par une forme de pouvoir d'État particulier (un roi légendaire ou réel, ou d'autres formes de gouvernement), mais **le mariage** en tant que rituel **est toujours un fait politique et social qui instituera un nouvel ordre sociétal pour instaurer et définir le cadre de ce qui va s'appeler, "la famille"**. En France, c'est à partir du XVIIIe Siècle et de la philosophie des Lumières que va être remis en cause cette vision chrétienne, essentiellement catholique pour la France.

Il va en découler un cadre législatif public qui va réglementer les formes d'engagements conjugaux et légaux de l'union dans ses éléments civils et matériels.

C'est sur la base de plusieurs mémoires, qu'un édit est signé par Louis XVI en novembre 1787 limité à l'état civil de « *ceux qui ne font pas profession de la religion catholique* » : un mariage non religieux est autorisé par simple déclaration soit devant un juge royal, soit devant le curé de la paroisse agissant en qualité d'officier de l'état civil, puisque de longue date le pouvoir royal lui avait confié cette fonction. Naissance et décès sont enregistrés de manière identique.

Autre point important, il y a dans la philosophie des Lumières cette volonté de substitution d'une Loi naturelle, terme des philosophes de l'époque, à la Loi Divine qui conduira néanmoins à renforcer le pouvoir et l'autorité de l'homme sur la femme, en même temps que la reconnaissance de sa primauté dans le domaine de l'éducation, comme dans celles de ses fonctions en matière de protection et de pourvoyeur de nourriture : « *L'obligation naturelle qu'a le père de nourrir ses enfants a fait établir le mariage qui déclare celui qui doit remplir cette obligation* » écrit Montesquieu.

Chez les animaux, en général, la mère suffit à ces fonctions même si dans certaines espèces c'est le père qui remplit cette fonction (Manchot empereur par exemple). Et lorsque le géniteur intervient, il n'a pas forcément une position de primauté.

On peut le constater, les Sociétés humaines dans leur évolution ont donc pu fixer des règles sociales en référence au religieux et/ou au politique. Dès l'Antiquité, cette complémentarité et/ou conflictualités de leurs différentes normes ont existées.

### - 3°/ Le cadre coutumier hérité de l'Empire romain :

Le droit romain admettait, à son origine, trois formes d'union conjugale :

- Le mariage *cum-manu*, supposait la transmission de l'autorité du père au mari qui devenait le tuteur de sa femme considérée comme éternelle mineure. Conception reprise dans la religion musulmane et qui d'ailleurs reste la règle législative dans des pays dont l'Islam est la religion d'État (Algérie par exemple).

- Sa première forme *per usum* (de fait) était la forme juridique du rapt primitif, (en référence à l'enlèvement des Sabines) et ne demandait pour être légitimé qu'une année de cohabitation.

Il ne se distinguait pas vraiment du concubinage et il suffisait que la femme découche pendant trois nuits pour être considéré comme rompu.

- Sa deuxième, *co emptio* (par achat réciproque) impliquait l'accord des familles et soumettait donc l'union à des considérations essentiellement matérielles et contractuelles. La première forme sans exclure ces considérations mettait essentiellement les conditions de l'union au seul bon vouloir des hommes, le père et le mari.

- La troisième *confarreatio*, nom tiré du gâteau *farreus* (gâteau d'épeautre) était en lien avec une cérémonie religieuse, mais réservée à l'aristocratie : Il s'agissait d'un mariage consensuel, où le consentement mutuel entraînait en ligne de compte.

Toutefois, ceux qui n'étaient pas citoyens romains restaient soumis aux règles de leur pays d'origine ou à celles de leurs conditions sociales.

Tel était le cas des esclaves pour lesquels existait une forme de concubinage appelée *contubernium*, ce qui signifie littéralement "camaraderie de tente". Enfin, toutes unions entre citoyens romains et personnes d'un autre rang n'étaient pas légalement reconnues. Dans le cas où une femme épouserait un homme d'un autre statut et quel que soit le rang de celui-ci, elle n'avait aucun droit à l'héritage. Elle restait soumise à l'autorité paternelle et ses enfants étaient considérés comme illégitimes. Le fait est que différents "normes" liées à ces diverses formes pouvaient coexister. Les lois germaniques étaient différentes, mais les formes d'unions reconnues reposaient sur des "conventions sociales" et les rites n'avaient pas de références religieuses prééminentes. Prévalait des traditions et des coutumes comme celle du "*Morgengabe*", appelé ainsi à cause du cadeau remis à la femme le lendemain de la nuit de noces. L'héritage est resté dans la langue française dans l'expression "épouse morganatique".

Chez les Romains comme chez les Germains, en dehors et/ou avant le mariage, les relations amoureuses n'étaient pas interdites ; les liaisons antérieures quelles qu'en soient les formes, étaient dans les us, et considérées "*comme dans la nature de chacun*". L'amour et le mariage n'appartenaient pas à la même sphère : la passion amoureuse était bonne pour passer sa jeunesse et la tendresse conjugale était destinée à la mère de ses enfants. Nous trouvons là un élément qui perdurera longtemps dans les configurations de relations hommes-femmes.

Toutefois, une modification importante va se réaliser au cours des deux premiers siècles de notre ère. C'est ce que propose Laurent Barry (2008, p. 487) s'appuyant sur les travaux de Paul Veyne où reprenant les propos de celui-ci, il explique que ce changement va établir les bases d'une « nouvelle morale » et d'une forme de couple monogame où la filiation biologique prendra le pas sur la filiation sociale : « *Entre l'époque de Cicéron et le siècle des Antonins, il s'est passé un grand événement ignoré : une métamorphose des relations sexuelles et conjugales ; au sortir de cette métamorphose, la morale sexuelle païenne se retrouve identique à la future morale chrétienne du mariage. Or cette transformation s'est faite indépendamment de toute influence chrétienne ; elle s'est terminée quand la nouvelle religion se répand et il y a même lieu de croire que les chrétiens n'ont fait que reprendre à leur compte la nouvelle morale de la fin du paganisme (Veyne 2001, P.88) ».*

Ce point est important pour comprendre l'évolution et la consécration de la norme monogame et religieuse dans le monde occidental.

Comme le note Barry (2008, p.488) : « *Ainsi la forme résidentielle organisée autour de la famille patriarcale s'estompe rapidement dès le IIe siècle avant notre ère, la famille est nucléaire : les nouveaux mariés n'habitent pas chez leur chef de clan » (Veyne 2001, p.88). De même, l'on passe d'une « bisexualité de sabrage à une hétérosexualité de reproduction ; et d'une société où le mariage n'est nullement une institution faite pour toute la société à une société où "il va de soi" que « le mariage est une institution fondamentale de toutes les sociétés (croit-on) et de la société tout entière (Veyne 2001, p.95) ». Là où jusqu'alors on se mariait surtout lorsqu'il était question de transmettre un patrimoine à sa progéniture et où, faute de patrimoine, on ne se mariait pas, vertu et fidélité conjugale deviennent la norme commune et le mariage la règle. Les esclaves eux même obtiennent le droit de se marier et vers l'an 200, leur mariage est devenu courant tant dans les demeures païennes que chrétienne (Veyne 2001, p.96). Nous voyons ainsi poindre une morale du couple (Veyne 2001, P. 108) ».*



Et comme l'énonce Barry, "*La sexualité ne commençant plus pour les garçons à l'âge de 14 ans au moment de la prise de la toge virile, mais on tend à la limiter au lendemain des noces. La sexualité s'aligne sur la conjugalité, sur la reproduction et la nature*" (Barry 2008, 488).

Le Moyen Age avec l'amour courtois en théoriserait d'une certaine manière d'autres formes, non seulement en tant que l'apanage d'une classe d'âge mais comme d'autres formes "normales" de relation puisque primera l'aspect matériel de l'union maritale avant celle de l'inclinaison réciproque des sentiments. Mais comme l'a étudié Georges Duby, contrairement à une vision idéalisée de celui-ci, et ce, à travers un "*divertissement plaisant, c'étaient les valeurs essentielles du bon soldat qui s'imposaient. fidélité, humilité, courage, oubli de soi, dévotion totale à une maîtresse puis à un maître*". (Georges Duby, *Le Chevalier la femme et le prêtre*, 1981, *Mâle Moyen Age, de l'amour et autres essais*, 1988). C'était le seigneur qui commandait le travail et les relations sociales des femmes, décidant par exemple si une veuve devait se remarier et qui devait être son époux, revendiquant même dans certaines régions le *jus primae noctis*, le droit de coucher avec la femme du serf lors de la nuit de noces.

« *L'homme en effet, qui prend femme, quel que soit son âge doit se comporter en senior et tenir cette femme en bride, sous son étroit contrôle. (...). L'accord porte en premier lieu sur ce postulat, obstinément proclamé, que la femme est un être faible qui doit être nécessairement soumis parce que naturellement pervers, qu'elle est vouée à servir l'homme dans le mariage, et que l'homme est en pouvoir légitime de s'en servir* » (Georges Duby, « L'amour en France au XIIe siècle », *Mâle Moyen Âge*, Flammarion, 1988, p. 37).

#### **4°/ Les apports et les normes en référence à la pensée chrétienne :**

« *Lorsque Jésus eu achevé ses discours, il quitta la Galilée, et alla dans le territoire de la judée, au-delà du Jourdain. Une grande foule le suivit, et là, il guérit les malades. Les pharisiens l'abordèrent et dirent pour l'éprouver : « est-il permis à un homme de répudier sa femme pour un motifs quelconque ? Il répondit : n'avez vous pas lu que le créateur, au commencement, fit l'homme et la femme et qu'il a dit : »c'est pourquoi l'homme quittera son père et sa mère, et s'attachera à sa femme et les deux deviendront une seule chair. Ainsi, il ne sont pas deux, mais ils sont une seule chair Que l'homme donc ne sépare pas ce que Dieu a joint (Mathieu 19 :1-6)*

Dans ses premières années, l'Église reprend donc en compte l'héritage du droit romain mais aussi doit tenir compte de celui des coutumes germaniques. Concubinage et mariage sont des formes d'union que les usages sociaux acceptent, car le concubinage se développe du fait que les mariages ne sont possibles qu'entre égaux.

Le pape Léon Ier (440 à 461) veut trancher en répondant à un de ses évêques : *“ Toute femme unie à un homme n'est pas l'épouse de cet homme puisque tout fils n'est pas l'héritier de son père. Les seules noces légitimes se font entre égaux : - c'est pourquoi, une chose est l'épouse, une autre la concubine, de même qu'une chose est l'esclave et autre chose la femme libre ”*.

Sa référence est, à travers les écrits de Saint Paul, la double filiation d'Abraham : Ismaël fils de la servante Agar n'hérite pas alors qu'Isaac, fils de son épouse Sarah est son héritier.

Il juge donc possible de donner en mariage sa fille à un homme qui a eu une concubine, alors que cela ne l'est pas pour un homme qui aurait déjà été marié. Cette position engendrera des controverses notamment dans les unions entre personnes de rangs différents. Ce qui va entraîner des difficultés sans pour autant apporter de réponses à la morale religieuse et donc à la norme que l'Église veut imposer.

La substitution du servage à l'esclavage va résoudre ce problème. En effet, si le serf n'a pas une condition plus enviable que l'esclave, ce qui est différent c'est qu'il n'est pas “seulement un bien humain propriété d'un maître” mais qu'il est attaché au Seigneur par la possession de la terre. Cette situation n'en fait plus seulement une marchandise dont il est possible de se séparer à tout moment, mais un producteur dépendant et durable pour des tâches stables.

De ce fait, la question de “l'héritage de la terre” va se poser puisque l'esclave ne possédait rien et ne léguait à ses enfants que sa condition alors que le serf donnera en succession, une position sociale mais liée à l'exploitation de la terre à laquelle il reste attaché.

L'héritage pose également des problèmes pour les Seigneurs : un cadre légal est nécessaire pour déterminer qui doit en être bénéficiaire. *“ Dans le système, féodal le but du mariage n'est pas de refléter l'union mystique entre le Christ et son Église, mais plus prosaïquement de préserver la permanence d'un mode de production ”* (G. Duby, op.cit.)

C'est en principe au fils aîné de l'union légitime qu'est transmis le fief. Mais pour les autres ? Entre débauche et/ou reconnaissance de droits qui et comment décider de ce qui est non légal et ce qui est ou pas moral ? Cette situation est la cause de nombreux conflits armés, et dans l'opposition entre les deux principaux pouvoirs de l'époque dont les liens étaient par ailleurs importants, l'Église va établir des règles qui vont être la base du mariage et de la reconnaissance sociale des formes de filiation. C'est dans ce contexte qu'elle va peu à peu favoriser et théoriser le mariage en tant qu'acte de la vie chrétienne et en fixer les normes.

*C'est ainsi que les maris doivent aimer leurs femmes comme leur propre corps. Celui qui aime sa femme s'aime lui-même. Car jamais personne n'a haï sa propre chair : mais il la nourrit et en prend soin comme le Christ le fait pour son Église parce que nous sommes membres de son corps. C'est pourquoi l'homme quittera son père et sa mère et s'attachera à sa femme et les deux revendront une seule chair (Ephésiens 5-28-31)*

Saint Augustin (354-430) en a été l'inspirateur même s'il faudra attendre le Concile de Trente (1545/1563, les papes Paul III et Pie IV) pour adopter définitivement les principes qu'il avait énoncés. Ils sont le produit d'importantes controverses théologiques autour des deux points déjà évoqués : le mariage doit remplir la double fonction de reproduire l'espèce (but de l'union avant le péché originel) et il doit également prévenir la fornication (nouveau but résultant de la chute du paradis terrestre).

Énoncées par Pierre LOMBARD ces réflexions n'ont rien d'original en ce sens qu'elle mettent en évidence deux nécessités pour la vie sociale que Saint Jean Chrysostome avait déjà avancées : “ *Il y a deux raisons dans l'institution du mariage : elle est pour que nous vivions chastement et que nous soyons pères* ”.

La reproduction est nécessaire à la perpétuation de l'espèce, mais sa réglementation l'est également. La sexualité pouvant être source d'abus et de conflits en absence de celle-ci.

Mais ce qui fait problème, c'est le sentiment d'amour dont l'accomplissement dans l'acte sexuel est concupiscence et péché. En fait cette difficulté est liée au caractère spirituel mais également charnel du désir physique qui l'accompagne. Aussi pour l'Église la " beauté physique " dont nul ne peut dire si elle est création de Dieu ou tentation du Diable, (d'autant qu'elle est passagère), ne doit pas être à la base de l'union. Cela la conduit à considérer l'affection conjugale comme devant reposer sur l'accord des caractères avant celui des corps. D'où la nécessité de lier l'amour terrestre à l'amour mystique céleste et à faire des sentiments humains un trait d'union avec le Christ. C'est ce qu'avait proposé Saint Augustin à partir de trois principes qui sont à la fois le produit de son expérience et le résultat des réflexions de ces prédécesseurs : *proles, fides, sacramentum* (la descendance, la fidélité, le sacrement), qu'il appellera " les trois biens du mariage ".

- **Le premier bien** est évidemment **la reproduction** : sa place première a toujours été incontestée. Mais, fait nouveau, il place à son côté la fidélité, c'est-à-dire, " *l'assistance mutuelle, qui consiste à aider l'autre, à porter sa propre faiblesse, parant ainsi au danger de l'incontinence* ".

- **Le deuxième bien**, est la **fidélité** contre la fornication base du fameux " devoir conjugal " que l'on doit rendre au conjoint pour lui éviter l'adultère.

*" La femme n'a pas d'autorité sur son propre corps, mais c'est le mari ; et pareillement, le mari n'a pas autorité sur son propre corps, mais c'est la femme. Ne vous privez point l'un de l'autre, si ce n'est d'un commun accord et pour un temps, afin de vaquer à la prière ; puis retournez ensemble de peur que Satan ne vous tente par votre incontinence ".*

L'Évêque d'Hippone admet ainsi qu'il peut y avoir des relations sexuelles dont la finalité n'est pas la procréation. Il s'agit alors d'un petit péché (péché véniel) pour en éviter un plus grand, celui d'adultère (péché mortel). Encore, seul celui qui réclame ce péché en est-il coupable ; celui, ou plutôt celle qui s'y soumet par devoir ne pèche pas.

- **Le troisième bien** du mariage, **le sacrement** fait référence au " *mystère du sacrifice divin et du mariage entre Jésus et son Église*".

C'est par l'amour conjugal que l'homme et la femme mesurent l'amour qui unit le Christ à l'ensemble des Chrétiens. On comprend dès lors les réticences de tout temps pour le divorce car rompre ce lien qui manifeste celui du Christ à ses fidèles peut s'assimiler à une apostasie.

Dans la pensée d'Augustin, est c'est là une idée novatrice, l'amour conjugal réciproque est le bien principal du mariage ; la procréation en est une conséquence naturelle et non un élément constitutif.

Pourtant c'est la descendance et le sacrement qui seront déclarés "*biens premiers*" du mariage, sous l'influence de Thomas d'Aquin. L'acte sexuel uniquement axé pour la recherche du plaisir méprisant donc le premier bien devient péché mortel (*sola libidinis et delectationis causa*).

Les règles établies par l'Église l'ont été progressivement.

Dans un premier temps et c'est le cas de la " bénédiction nuptiale ", le rite religieux n'a fait qu'accompagner ou intégrer des rites et des coutumes " civiles " déjà existantes.

En fait, pour les Chrétiens, elle ne sera obligatoire, en Orient qu'au début du Xe siècle et en Occident au XVIe. Elle s'accompagne de modalités pratiques particulières pour éviter de bénir un acte dont un des éléments, le droit à la sexualité, reste soupçonné d'impureté. Ce fut le cas des fameuses " trois nuits d'abstinences " dites de " Tobie ". (*Référence à l'Ancien Testament*).

#### **- 5°/ La primauté des règles et des normes religieuses :**

Sous le règne du Pape Lucien III, le mariage deviendra sacrement en 1184, grâce à son inclusion au sein de ceux déjà existant : eucharistie, pénitence, baptême. Le décret le notifiant, fut sans doute lu au concile de Vérone, mais, c'est le pape Grégoire IX en 1234 qui en établit le principe. Fidèle au précepte de "*laisser à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu*", si l'Église prend peu à peu en compte l'aspect et les conséquences matérielles de l'union, elle en reste et valorise essentiellement la vocation spirituelle du mariage. Elle sera plutôt du côté de la défense des sentiments, et défendra le consentement mutuel contre les formes de mariage arrangées. La réciprocité et l'accord dans l'affection resteront jusqu'au Concile de Trente, la seule obligation fixée par l'Église pour remplir le sacrement du mariage. Toutefois à partir du moment où le mariage devient sacrement, l'Église va vouloir s'arroger la primauté dans la réglementation de l'union. Une position que le droit romain, plus soucieux du droit des familles n'avait jamais revendiquée pour le pouvoir politique. Elle est la conséquence de lier le mariage au mystère de la foi. Ce monopole n'aurait jamais pu être accepté par la Société Civile, si le terrain n'avait été préparé de longue date.

Même, si les conflits avec les pouvoirs séculiers de l'époque ont été nombreux et ont souvent eu pour prétextes ou pour origines des interprétations jugées erronées des règles religieuses établies, les rois francs dès les Mérovingiens (au VIII<sup>e</sup> Siècle) ont été à l'initiative en donnant à l'Église un pouvoir de réglementation dans les autorisations nécessaires au Mariage. Ce fut d'abord celle de délimiter les règles de degré de parenté.

La réglementation de l'inceste en a été la base qui interdit les alliances entre personnes du même "sang" et dont les degrés de prohibition passèrent de sept (VIII<sup>e</sup> siècle) à quatre (1215, Concile de Latran), puis trois (1917, Benoît XV). Le droit canon étant de plus en plus invoqué par les Souverains pour le jugement des situations qu'ils étaient loin de s'appliquer à eux-mêmes. À titre d'illustration de l'évolution de ces normes en matières d'alliances, Monseigneur Lafont de Savine, évêque de Viviers l'un des rares à avoir prêté Serment pendant la Révolution Française s'était, vu reproché lorsque la paix concordataire s'est établit sous l'Empire, qu'en 1790 il avait levé ces interdits « *en donnant une dispense générale pour les empêchements résultant des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> degré* ». (1977, 17), Puisqu'à l'origine ces interdits étaient fixés, comme nous l'avons dit, jusqu'à 7 degrés de parenté : chiffre magique ? ... Et que la doctrine de *l'uno caro* interdisait entre autre le mariage entre beaux frères et belles sœurs même en cas de décès de l'époux ou de l'épouse.

Les restrictions ont peu à peu évolués et paradoxalement les mariage entre germains étaient considérés comme plus acceptable que ceux avec les frères et sœurs des épouses ou époux. Les interdits religieux étant intégrés aux lois civiles. Il faut noter que cette évolution s'est poursuivi jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle. Comme le rappelle Laurent Barry (2008, p. 616) : “ *C'est en 1914 que l'idée de l'abrogation du mariage [entre alliés non consanguins : beaux frères et belles sœurs] sera finalement retenue et la loi votée abolissant toute prohibition après le décès du premier conjoint. L'empêchement n'est maintenu qu'en cas de divorce et même ici il est possible d'obtenir une dispense. En 1975, cette dernière réserve tombe et le mariage entre beaux-frères et belles sœurs est autorisé dans tous les cas, sans dispense que le précédent mariage ait été dissous à la suite d'un décès ou d'un divorce*”. Cette question des alliances et de l'inceste illustrent bien ce qu'en écrit Claude Lévy-Strauss, pour qui “*elle n'est, ni purement d'origine culturelle, ni purement d'origine naturelle ; et elle n'est pas, non plus, un dosage d'éléments composites empruntés partiellement à la nature et partiellement à la culture. Elle constitue la démarche fondamentale grâce à laquelle, par laquelle, mais surtout en laquelle, s'accomplit le passage de la nature à la culture.*

*En un sens, elle appartient à la nature, car elle est une condition générale de la culture, et par conséquent il ne faut pas s'étonner de la voir tenir de la nature son caractère formel, c'est-à-dire l'universalité. Mais en un sens aussi, elle est déjà la culture, agissant et imposant sa règle” et donc il l'établit comme norme fondamentale, et il ajoute :“ Au sein de phénomènes qui ne dépendent point, d'abord d'elle. Nous avons été amené à poser le problème de l'inceste à propos de la relation entre l'existence biologique et l'existence sociale de l'homme, et nous avons constaté aussitôt que la prohibition ne relève exactement, ni de l'une, ni de l'autre. Nous nous proposons, dans ce travail, de fournir la solution de cette anomalie, en montrant que la prohibition de l'inceste constitue précisément le lien qui les unit l'une à l'autre. Mais cette union n'est ni statique ni arbitraire et, au moment où elle s'établit, la situation totale s'en trouve complètement modifié. En effet, c'est moins une union qu'une transformation ou un passage : avant elle, la culture n'est pas encore donnée ; avec elle, la nature cesse d'exister, chez l'homme, comme un règne souverain. La prohibition de l'inceste est le processus par lequel la nature se dépasse elle-même, elle allume l'étincelle sous l'action de laquelle une structure d'un nouveau type, et plus complexe, se forme, et se superpose, en les intégrant, aux structures plus simples de la vie psychique, comme ces dernières se superposent, en les intégrant, aux structures, plus simples qu'elles-mêmes, de la vie animale. Elle opère, et par elle-même constitue, l'avènement d'un ordre nouveau”.* (2002, 28,29). D'autant que comme le rappelait Maurice Godelier : *”Il a existé dans l'Antiquité – en Égypte, dans l'Iran ancien – des formes d'alliance sans échange, ce sont les mariages frère-sœur, où l'alliance se fait à l'intérieur de la famille, du lignage ou du clan”*(2010, 38)

Il y revenait en précisant : *“C'était une pratique très courante dans la société égyptienne antique et pas seulement dans la dynastie des pharaons ou chez les hauts personnages de la société. Ces mariages frère-sœur étaient socialement les plus valorisés parce qu'ils rapprochaient les humains des dieux. C'était le cas également dans l'Iran ancien, jusqu'au IX siècle après J.-C., dans un pays où la religion officielle était le mazdéisme”*(2010, 39).

Même si comme nous l'avons dit, l'Église a de fait modulé ses interdits, la règle d'une interdiction entre parents et enfants et entre frère et sœurs est restée une règle et une norme intangible. Autre règle et normes imposées par l'Église la position du clergé sur le divorce qui prendra force de loi. Elle fut à l'origine de la séparation de l'Église d'Angleterre avec l'affaire de Henri VIII (1534).

Par la suite, "*La Summa elegantius in diuino*" (*Somme très élégante de droit divin*) texte canonique rédigé à Cologne en 1169 décrètera : "*Le mariage est régi par les Lois ecclésiastiques et c'est à bon droit que les difficultés auxquelles il donne lieu sont tranchées par les juges de l'Église*".

Entre 1050 et 1250, les textes précisant les positions et les règles religieuses qui en découlent se multiplient, dans les débats et les textes, les chapitres consacrés au mariage sont de plus en plus nombreux. Le tournant est pris lorsque le Concile de Latran (1215) précisera que "*les époux sont appelés à la béatitude éternelle aussi bien que ceux voués à la virginité*". Le fait d'avoir été marié n'empêche pas la béatification. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces positions offraient la possibilité de résister aux mariages arrangés et donc pouvaient aller contre la volonté et la puissance paternelle héritée des droits romain et germanique. Les prêtres n'hésitaient pas à célébrer des mariages clandestins. Aucun rite particulier n'étant exigé, ce type de pratique entraîne des abus et l'Église se retrouve avec de graves problèmes de conflits avec le pouvoir civil.

Par ailleurs, ces mariages consentis ne sont pas plus stables que les mariages forcés. Ils mettent en jeu la responsabilité du clergé dans des alliances que la Société peut désapprouver. Les tribunaux voient se multiplier des plaintes de parents qui voient leur échapper leur progéniture et remettre de ce fait en cause leur "sage politique d'alliance". Pire, l'Église peut s'y voir accuser de complicité d'enlèvement puisque les parents prétendent le rapt et l'usage de la force dans des consentements qui, de leur point de vue, ne sont en aucun cas mutuels.

Le concile de Trente tranche : Il est fait obligation de triple publication de ban en chaire par le prêtre de la paroisse où va se célébrer le mariage (C'est celle du lieu de résidence de l'un des époux) afin que la publicité du mariage soit totale. (Elle deviendra une publication manuscrite à la porte des églises par la suite et la République la reproduira dans les mêmes formes à la porte des Mairies). Il est prévu des sanctions (pénitences voire excommunications) pour ceux qui se livreraient à des célébrations de noces clandestines : prêtres, conjoints. Mais, cette réglementation ne résout pas tous les problèmes. Elle en crée d'un autre type, et retarde les unions à un moment où l'Église doit également lutter contre les mariages par étapes autre héritage du Droit et des coutumes antiques romaines et germaniques. Les fiançailles reviennent à la mode. Un *distinguo* subtil va s'opérer entre le "*consensus de futuro*" et le "*consensus de presente*" ; mais comment déterminer une promesse sincère d'un engagement pris à la légère ou dans un moment d'égarement ?



Ce à quoi il faut ajouter le problème linguistique, puisque les promesses ne se font pas en latin mais dans la langue des populations. En Allemand "*Ich will dich nehmen* " peut tout aussi bien signifier, "je te prendrai " (wollen étant l'auxiliaire futur) ou "*je veux te prendre* " (wollen pouvant aussi signifier vouloir). Sans compter, le distinguo entre "*vuole prendere* " et "*uolo habere*" : "*Je veux te prendre*" futur, et "*je veux t'avoir*" présent tout comme le castillan où le « *te quiero* » qui veut aussi bien dire "je t'aime" que "je te veux" ....

L'élément fondamental à retenir est que le pouvoir religieux va s'imposer comme celui qui définit le cadre réglementaire dans les formes d'union et qui en conséquence vont en établir les normes. En conséquence, dans la constitution de la France comme un État national centralisé, l'Église se voit comme nous l'avons signalé, déléguer le rôle d'administration de l'état civil. Les ordonnances de Blois de Henri III (1579) sont claquées sur les textes canoniques du Concile de Trente.

C'est en 1667, sous le Règne de Louis XIV qu'une ordonnance précise que les registres paroissiaux devront être tenus en double exemplaire par le curé ainsi qu'être paraphés et côtés par un Juge royal sur la première et la dernière page. Un exemplaire doit être remis chaque année au greffe de la justice royale, l'autre restant à la paroisse. Les curés deviennent de véritables fonctionnaires d'État civil du Roi, et soumis à des contrôles stricts. Ce que l'Église gagne en pouvoir administratif, peut-être le perd-elle en force de contestation. Les compromis et les silences sur les entorses aux lois par les puissants sont un des prix à payer. Mais c'est surtout les espaces de liberté qu'elle avait pu permettre qui vont peu à peu se refermer.

Par exemple, il est indéniable que la réglementation de l'inceste a largement favorisé dans un premier temps, le développement de pratique endogamique. Mais la rupture avec l'Église Réformée, puis une plus grande souplesse de l'application des possibilités de s'unir avec des proches pour préserver le camp catholique vont entraîner des replis et la mise en place d'un système fermé. La révocation de l'Édit de Nantes parachèvera cette hégémonie des normes du clergé catholique, en même temps, qu'elle permettra au pouvoir civil de reprendre l'initiative dans la mise en place de lois redonnant un caractère public au Mariage.

L'Édit de Nantes avait en effet donné un pouvoir limité aux Pasteurs, dans le domaine de l'administration des actes légitimant le cadre familial (Mariages, naissances).

Son abrogation va créer une situation complexe pour les Protestants qui vont refuser la conversion ou l'exil.

Comme nous l'avons vu, Louis XVI se retrouva dans l'obligation de trouver une formule civile pour les réintégrer et donner une reconnaissance à leurs unions que ni la répression ni la discrimination dont ils avaient été les victimes ne les avaient fait disparaître.

Ce fut l'Édit de tolérance de 1787 que nous avons mentionné ; il était le prélude à la reprise en main du pouvoir politique public sur le religieux dont la Révolution de 1789 fut le point de départ.

### **6°/ Le temps des Révolutions : Résolutions et Irrésolutions, normes républicaine, normes religieuses : qui fait la loi ?**

Nous avons vu comment la puissance publique, la royauté en l'occurrence avait délégué à l'Église la fonction d'encadrement des formes d'organisation familiale. Hormis les entorses qu'elles se permettaient pour elle-même l'aristocratie mais surtout la Royauté ne se gardait des droits que pour mieux préserver ses propres intérêts de Caste. Ainsi, les différents textes réglementant et soumettant à autorisation royale des mariages des membres de la famille royale.

Depuis 1635 et l'autorisation du monarque nécessaire pour le mariage des Princes suite à l'affaire du Mariage de Gaston d'Orléans, la classe sociale dominante combinait privilèges et Droits particuliers. Certes, rien ne permettait légalement l'exercice de ce que le peuple considérait comme un "droit de cuissage". Mais cette survivance d'un rite social devenu privilège pouvait se perpétuer au plus haut niveau. Louis XV fut le plus mis à l'index, pas forcément parce qu'il en fit davantage usage que ses prédécesseurs, mais vraisemblablement parce la Société Civile dans son ensemble l'acceptait moins. Une pratique qui avait été considérée comme normale ne l'était plus.

L'époque voyait fleurir une nouvelle forme de pensée, où les droits collectifs devaient respecter le principe d'égalité des libertés individuelles. Dans ce domaine, les choix matrimoniaux devaient prendre en compte cette exigence et la conception républicaine tentera d'y répondre.

C'est la Constitution de 1791 qui instituera le mariage civil. Il n'est pourtant pas directement la conséquence de celui qui avait été instauré pour les Protestants. La Révolution tarde en effet à prendre une décision dans ce domaine, et cherche dans un premier temps à s'appuyer sur le bas clergé dans une bataille morale contre les abus et les dispenses que pouvaient accorder les évêques pour des mariages arrangés.

Mais la radicalisation de l'an II conduira à une formulation qui veut exclure le mariage religieux en ne reconnaissant que le mariage civil. La version définitive des cadres législatifs établira le mariage comme un contrat civil.

Pourtant s'il ne reconnaît pas la cérémonie religieuse comme validant l'union, il n'en exclue pas le principe dans la mesure où elle s'accompagne d'un mariage civil. Le Clergé est dans les faits contraint d'accepter ce cadre.

Mais la reconnaissance officielle de la cérémonie civile ne sera pas immédiate et suivra les aléas des relations de la République avec l'Église.

- Si celle-ci finit par accepter en 1797 le mariage civil et de fait de céder et/ou de partager sa prépondérance dans la fonction de reconnaissance légale des mariages, le Concordat, de 1801 puis la Loi du 8 avril 1802 faisant obligation de se marier civilement avant de le faire à l'Église, seront la base des nouveaux rapports entre pouvoir civil et pouvoir religieux.

Toutefois, la République même lorsqu'elle stabilise restera impuissante à imposer une cérémonie qui concurrence celle proposée par le Clergé et le passage devant l'officier d'État Civil ressemblera longtemps (et peut-être encore aujourd'hui) au passage devant une simple autorité administrative.

Le mariage comme aboutissement de la logique de la philosophie des Lumières qui avait fait passer le contrat entre deux individus avant l'institution "immuable" devant Dieu devient une norme légale sans pour autant s'imposer dans le droit canon. Toutefois, cette remise en cause de la norme religieuse n'a pas été sans conséquence sur l'évolution des cadres légaux qui vont définir ce que peut et doit être "la famille".

Parce que va s'établir ce que doit être à partir de l'engagement d'individus qui font le choix de s'inscrire ensemble dans le cadre de l'espace républicain, national ou simplement collectif comme l'avaient souhaité les Révolutionnaires de l'An I. Cette situation est le reflet d'un changement dans les mœurs et la famille va occuper une place de choix dans les intentions des différentes institutions de la Société civile afin d'en assurer un contrôle, ou tout du moins y prendre et/ou y garder une influence déterminante.

La création en 1826 par les religieux de l'ordre de Saint François-Régis "*pour lutter contre le concubinage ouvrier*" n'a pas d'autre sens. Et son action n'est pas pour rien dans le vote de lois entre 1846 et 1850 pour favoriser le mariage des indigents.

Les Sociétés philanthropiques de l'époque appuieront cette démarche. Leur souci est de moraliser la condition ouvrière, et l'attache à un "foyer" de vie stable est un des moyens que se donnent les classes dirigeantes contre ce qu'elles appellent "les classes dangereuses".

Le contrôle social exercé par la communauté villageoise qui prédominait dans l'Ancien régime s'étant délitée dans le développement de la vie urbaine. Celle-ci favorisant une promiscuité et des espaces de liberté générateurs de problèmes sociaux multiples : instabilités conjugales, naissances illégitimes ...

Comme le notait Michel Foucault : *“devant cela qui était la conséquence immédiate de la constitution du prolétariat, vous voyez très tôt dès les années 1820-1825, apparaître un effort très considérable pour reconstituer la famille ; les patrons, les philanthropes, les pouvoirs publics utilisent tous les moyens possibles pour reconstituer la famille, pour forcer les ouvriers à vivre en ménage, à se marier, à avoir des enfants et à reconnaître leurs enfants”*. Et il ajoute : *“ le patronat d'ailleurs fait même des sacrifices financiers pour obtenir cette refamilialisation de la vie ouvrière”*. (Foucault, 2003, 85).

C'est l'époque où vont se construire par exemple des phalanstères familiaux comme le Familistère de Guise.

Un projet utopique de Jean-Baptiste Godin, industriel de la fonte au XIXe siècle, qui décide de créer un palais social révolutionnaire et de grand confort pour ses employés, dans la petite ville de Guise<sup>3</sup>. C'est aussi, la Cité ouvrière Lafarge, la Cité Blanche de Viviers\*\*<sup>4</sup> aujourd'hui abandonnée mais classée au patrimoine historique. Clin d'œil, c'est dans ce lieu qu'a été tourné le film *“Adieu Gary”*<sup>5</sup>. Une histoire de famille dont le modèle de recomposition familial n'est en rien celui du modèle *“traditionnel”* et pour lequel le patron de la Famille Pavin adepte de la philanthropie catholique l'avait construit. Un modèle d'habitat qui permettait à la fois le contrôle de *“la norme”* dans la forme de la famille et à inculquer les valeurs religieuses par des dispositifs de contrôles quasi-quotidien jusque dans l'espace privé.

Reste donc que le civil par sa primauté s'imposera peu à peu comme un élément régulateur essentiel des relations sociales du modèle familial. Le Code Napoléon (1804) en restera longtemps le cadre légal. Mais l'opposition entre conception civile et religieuse va se poursuivre souvent de manière conflictuelle, notamment lorsque la loi civile contredira les principes religieux.

---

<sup>3</sup><https://www.familistere.com/uploads/media/5a9bd703b460d/familistere-brochure-groupes-adultes-2018.pdf?token=/uploads/media/5a9bd703b460d/familistere-brochure-groupes-adultes-2018.pdf>

<sup>4</sup><https://france3-regions.francetvinfo.fr/auvergne-rhone-alpes/2013/06/05/ardecche-la-cite-lafarge-fete-son-centenaire-264457.html>

<sup>5</sup> <https://france3-regions.francetvinfo.fr/auvergne-rhone-alpes/2013/06/05/ardecche-la-cite-lafarge-fete-son-centenaire-264457.html>

C'est le cas du Divorce, instauré par Napoléon 1er, mais considéré comme “ trop libéral” à l'époque. La première mesure de la Restauration fut celle de l'abolir. Il redeviendra légal en 1884, mais, il conservera longtemps son caractère “ sanction ”, et sera amplement au bénéfice de l'époux dont il confirme la place hiérarchique. Il faudra attendre 1975 pour que la notion de consentement mutuel soit introduite dans les textes, en même temps que cesse la position de dépendance de la femme sous l'autorité du mari, et que les enfants passent sous l'autorité parentale conjointe et plus sous la seule autorité paternelle.

La révolution industrielle et les formes d'organisation sociale qui se sont mis en place ont accéléré la division des tâches entre hommes et femmes. L'espace public occupé par la religion sera de plus en plus ramené à la sphère privée, celle de l'intimité du foyer familial. Ce qui dans certains cas peut permettre des formes de résistances dans la défense des libertés individuelles contre la puissance publique, mais pourra également légitimer aussi un espace clos dans lequel peuvent régner tous les arbitraires.

Le XIXe Siècle voit donc apparaître d'autres cadres de référence idéologique : l'idéal républicain surtout dans sa version socialiste va mener un combat pour que l'idéal démocratique d'égalité soit au cœur de l'ensemble des formes de législation. Les rapports entre l'Église et la République vont se tendre : Loi de 1905, sur la séparation de l'Église et de l'État qui au final va répartir rôle et responsabilités.

Le XXe Siècle s'ouvre cependant, sur une crise du mariage. Un des points d'achoppements est la situation que doit gérer l'Église face au rétablissement du Divorce.

Pie X y voit notamment l'aboutissement d'un Contrat civil que la papauté a mis du temps à accepter. Celui de la légitimation de l'union de deux êtres sans que ceux-ci le fassent dans un même mouvement avec Dieu, d'où toutes les dérives qui peuvent s'en suivre en matière de mœurs... Il faudra attendre 1980 pour que l'Église assouplisse sa position, encore que sur le Divorce, l'intransigeance de façade reste de mise.

Mais de son point de vue, les craintes étaient fondées : en 1900, au Congrès international de la condition et des droits de la femme, les participants (des deux sexes) demandent la suppression de la puissance maritale et son remplacement par le principe de liberté de convention. La législation permet déjà de passer contrat quant aux biens matériels, mais ce qui est exigé, c'est que cela soit étendu aux personnes.

Permettre légalement de pouvoir inscrire dans le contrat le Droit à avoir un domicile séparé ou encore d'avoir des enfants en dehors du mariage, à vivre avec d'autres personnes ou à se séparer après trois ans ... Cela fit scandale même si un jeune socialiste, Léon BLUM en reprendra les idées dans son ouvrage de 1907 : “ *Le mariage* ”.

S'il n'y défend pas ouvertement la Polygamie, il ne rejette pas l'idée d'accepter, du moins à une époque de la vie des jeunes gens, la multiplicité des relations amoureuses. Ce qui dans les mœurs de l'époque fait scandale, d'autant qu'il ne limite pas ce droit aux seuls hommes. Son point de vue est que pour ces relations éphémères de jeunesse, les progrès de la contraception feront qu'elles n'engendreront pas de naissance. Elles doivent conduire à la stabilité et à l'harmonie d'un couple avec des enfants vigoureux. Selon, lui les couples de plus de trente ans étant de meilleurs géniteurs. Son point de vue est le reflet des nombreux débats qui ont traversé le siècle précédent.

Pour les anarchistes et les féministes, comme pour les socialistes les plus radicaux, le mariage “ bourgeois ” est une institution liberticide. Marx et Engels parlent même de prostitution légalisée qui réduit la femme à être l'esclave de l'homme. Le gouvernement de l'époque met en place une commission d'étude pour la réforme de la Loi sur le mariage. Elle est composée de personnalités importantes, et l'idée forte qui se dégage est que l'amour doit être le moteur dans le choix de l'union. Le débat est complexe car si l'union libre est opposée au mariage, elle l'est au nom de principes moraux qui devrait être légalement ceux du mariage. La réalité est que l'adultère est largement répandu dans un climat d'hypocrisie généralisée ; il est donc préférable de rendre la liberté à l'amour afin que chacun des partenaires puisse y prendre ses responsabilités et s'engage à partir de ses convictions, sans avoir besoin d'une institution. Mai 68 ne fera que réactualiser des points de vue que l'après deuxième guerre mondiale avait oublié, même si l'amour est devenu la condition première de l'union et la liberté de choix du conjoint une règle socialement acceptée. Entre 1921 et 1940, les gouvernements s'inquiétaient déjà de la baisse de la nuptialité.

Et celle connue depuis 72 n'a fait que reprendre ce phénomène : à partir de 1980 les chiffres sont aussi bas que dans l'entre-deux- guerres (moins de 6%) et ils baissent régulièrement bien qu'entre 88 et 90 il est connu une légère remontée. L'augmentation des couples vivant ensemble sans être marié en est le pendant. Si le mariage représente encore 87,53% des couples en 1990, c'est grâce aux couples de plus de 40 ans.

Dans le cas des couples de moins de 40 ans sans enfants, il représente seulement 44, 14%. Au-dessus de la quarantaine, les couples mariés avec ou sans enfants représentent 90%. Nous avons déjà mentionné l'accélération de cette évolution.

Les bouleversements actuels tournent autour de trois éléments normatifs :

- La reproduction en tant que fonction première.
- La durée de l'engagement ou pour le dire autrement les formes de vie commune ou de séparation.
- La position dans les rôles et les fonctions sociales des éléments qui la compose.

À travers ces trois points, ce sont ceux énoncés par Saint Augustin qui sont remis en question, du moins dans les termes où celui-ci les avait définis :

- 1°) Le choix fait aujourd'hui quelles que soient les formes de l'union et le statut de ceux qui la compose met **en premier l'engagement affectif** comme préalable dans les bases de celle-ci. De ce point de vue, l'Église comme la République n'y voient rien à redire. Sauf que, pas plus que ceux qui s'engagent elles ne peuvent en garantir la durabilité. Des différences encore importantes persistent entre les deux. Certes, le pouvoir religieux en abandonnant progressivement la plupart de ses réticences vis-à-vis de l'union civile pour les limiter en matière de divorce et de remariage a fait un grand pas. Mieux, compte tenu qu'un grand nombre de baptisés n'ont pas la foi, la question se pose de considérer comme un acte authentique d'engagement, le fait de se marier civilement. (Jean-Paul II en 1980). Mais à l'heure où se multiplient les unions libres, autre manière de nommer le concubinage. À l'heure où le PACS est devenue réalité, et que les préjugés concernant les choix de vie homosexuelles reculent, il est difficile de ne pas s'accommoder de ce qui peut perdurer en termes de respect de ce qui pour l'instant représente la " normalité " dans la pensée chrétienne et qui reste d'une certaine manière une référence normative dans les règles d'organisation sociale officielle : l'union de deux êtres de sexes différents.

Les actes civils et religieux s'inscrivent maintenant de manière générale dans une continuité de pratique qui renoue avec l'antique pratique du " concubinage pré-nuptial " antique.

Il est vrai que le mariage religieux connaît un net déclin : Le nombre des mariages catholiques est passé de 281 786 en 1975 à 96 863 en 2004. Son déclin est plus important que celui du mariage civil qui certes comme nous l'avons vu a également enregistré une baisse mais qui le voit passer de 387 400 à 271 600 sur la même période.

- 2°) À supposer qu'elle ait été de tout temps la fonction première, **la reproduction** mais surtout **le cadre d'éducation** reste encore l'objet des différentes unions : dans ce contexte, la question de la filiation biologique est totalement bouleversée par les évolutions technologiques et scientifiques.

Le premier bouleversement dans ce domaine a été incontestablement la contraception : le fait de pouvoir maîtriser les naissances, outre le fait qu'il a donné à la femme un statut totalement différent en matière de statut au sein du couple : elle n'est plus la mineure soumise à l'autorité du mari, mais son égale pour partager l'autorité parentale, ce qui bouleverse des siècles de traditions. L'évolution des droits des femmes va accompagner cette évolution (Voir annexe) Mais le fait de choisir, seule ou de manière plurielle, d'avoir un enfant (quelles que soient les formes de sa naissance ou de son arrivée) au lieu de le subir, implique d'autres formes de responsabilités dans les tâches d'éducation. De ce point de vue, concordance entre manière d'exercer cette fonction et évolutions dans les formes de constitution du cadre social que doit mettre en place le couple (ou les différents partenaires) qui vont être impliqués dans cette action, rien n'est jamais acquis.

C'est la réflexion ouverte sur les familles " recomposées ".

3°) Dernier point, celui de **l'apprentissage des rôles sociaux** ; ce que les Psychologues et Sociologues appellent la construction de l'identité. L'époque n'est plus où un individu était sûr de traverser dans une stabilité perturbée par divers événements, et par les cycles de ses différents âges un temps de vie, une position sociale déterminée dès la naissance.

Mais perdurait envers, et contre tout un statut défini dans le groupe social à travers son appartenance professionnelle et sociale, relativement plus durable que celle que nous connaissons aujourd'hui.



Point de vue, certes contestable, car au-delà d'un rapport à l'autorité qu'on subissait avant de l'exercer, ou que l'on avait grâce à sa fonction, des changements de vie pouvaient s'opérer.

- Nous percevons le passé comme un temps, lent stable et arrêté pris que nous sommes par le mouvement de notre propre temporalité où le temps paraît s'accélérer et qui occulte qu'elle n'est qu'une part de temps minime dans l'Histoire humaine.

*Deux tendances : tout d'abord, une « poussée individualisante » destinée à permettre à l'enfant de devenir « soi », c'est-à-dire un individu autonome. On peut parler, dans ce cas, d'un élan vers l'extérieur (exogène) : la famille aurait pour vocation de permettre à l'enfant de devenir un adulte capable de se passer de son soutien, de ne plus dépendre d'elle. Elle fabriquerait des individus aptes à vivre en société, donc des citoyens, selon les valeurs dominantes de la société. L'autre mouvement est dirigé vers l'intérieur (il est « endogène ») : il s'agirait de doter l'enfant de valeurs familiales particulières – pas nécessairement en accord avec les valeurs dominantes de la société – pour lui permettre de devenir un digne représentant de sa communauté de naissance et/ou d'éducation. Dans ce cas, la famille serait un lieu de reproduction de valeurs et d'habitudes propres à l'espace social et culturel auquel elle s'identifie (ce peut être une classe sociale, mais aussi une culture).*

Ce serait plutôt du côté de l'irruption du débat démocratique et de celui des droits supplantant les devoirs d'obéissance dans une famille qui reproduisait en son sein les rapports d'autorité verticaux du système social que se trouve le bouleversement de la famille et la construction d'autres normes de références. La remise en cause des positions liées au genre en est un des éléments. Celui du statut des enfants en est un autre.

De vision préconçue, l'étude de l'Histoire nous conduit à relativiser ce qui peut paraître "innovation" ou bouleversement des normes au sein de la famille. Dans l'Ancien Régime, les alliances matrimoniales impliquaient des stratégies où les contraintes matérielles prévalaient par rapport aux sentiments.

Désir de maintenir et/ou d'accroître le patrimoine, volonté d'assurer la descendance était la base de l'union maritale. C'est parce qu'il y a l'espoir de voir assurer sa descendance que la transmission se justifie. Or durant des Siècles, la mort menaçait de manière permanente. Jusqu'à la fin du XVIIIe Siècle, selon Ariès (op. cité), un enfant sur quatre mourrait avant son premier anniversaire.

La dimension affective dans la famille comme dans le mariage n'a pas toujours été une condition ni même une donnée nécessaire et permanente.

Quant au conjoint, qu'il soit imposé ou choisi, son espérance de vie rendait aussi aléatoire l'investissement affectif sur le long terme.

En conséquence, les sentiments n'avaient de toute façon pas le même sens qu'aujourd'hui. Sous l'influence religieuse, le devoir d'amour que l'on devait au membre de sa famille consistait davantage à ne point haïr pour coexister et cohabiter.

L'amour n'était pas une condition au mariage et ce sentiment passionnel et passionné que décrivent pourtant des romans de l'époque restait toujours extérieur au cadre familial. La famille était la structure privilégiée des solidarités et du dévouement que chacun était en droit d'attendre de ses autres membres. L'avenir était tracé : avoir une descendance était pour les parents tout autant un investissement matériel que la certitude d'un réconfort affectif pour ses vieux jours. Aujourd'hui, la famille n'est plus le seul lieu possible où peuvent s'effectuer la reproduction et la transmission.

L'Institution scolaire puis le développement prodigieux des médias au niveau de la transmission des connaissances, ont bouleversé ce cadre d'apprentissage et de socialisation. Les enfants d'aujourd'hui sont davantage sollicités par des modèles de référence à la fois multiples mais qui sont ceux des autres cadres sociaux au sein desquels ils évoluent. Les parents sont invités à admettre que les enfants peuvent entrevoir et rêver construire un autre avenir que celui de perpétuer ce que leur ont transmis leurs aînés. Toujours d'actualité sans jamais être démenti la chronique de la mort annoncée de la famille combine une double dimension d'une information sensationnaliste à la fois vraie et fausse : envers et contre tout, la famille perdure, mais elle change, et ce sont des évolutions d'abord lentes puis des accélérations qui en modifient, non seulement la nature " biologique", mais surtout les formes sociales. En janvier 2009, dans une Conférence à l'Académie des Sciences morales et politique, René RÉMOND, l'exprimait en ces termes : *"La famille est peut-être le lieu qui illustre le mieux l'ambivalence des faits sociaux et les contradictions des appréciations.*

*À constater les bouleversements qui affectent l'institution familiale, la précarité des unions, la fréquence des ruptures, la multiplication des configurations (les spécialistes de la sociologie familiale ne dénombrent-ils pas jusqu'à vingt-six cas de figure différents), comment ne conclurait-on pas à la disparition du groupe familial ?*

*Mais, les mêmes ou d'autres, font observer aussi, que de toutes les structures, la famille est probablement celle qui a le mieux résisté à l'épreuve du temps, celle à laquelle les individus restent les plus attachés et qui leur inspire le plus confiance " (Le Monde, Mardi 9 janvier 2001).*

La réalité biologique a pu paraître un élément déterminant de sa constitution, mais son caractère aléatoire a de tout temps rendu nécessaire que soit fixé un cadre légal reconnu socialement. Et les éléments de l'articulation entre la dimension « biologique » et « sociale » du cadre familial est au cœur des évolutions législatives. En 1976, le choix géographique du conjoint était en moyenne de 11kms, élément qui relativise l'idée de mixité dans les alliances matrimoniales. Même si ce chiffre doit être revu, car ces vingt dernières années ont connu des évolutions vraisemblablement importantes. L'irruption d'autres éléments culturels et religieux, eux-mêmes héritages de notre histoire coloniale qui garde sa part d'ombre doivent également être pris en compte. Par exemple, si la situation des Protestants, était réglé du point de vue civil, la division entre confessions différentes restait dans les faits profonde. Jusqu'aux années soixante, les mariages mixtes pouvaient être l'objet de l'opprobre générale des milieux respectifs et l'autorité religieuse pouvait s'y opposer. Les tensions entre ce que l'on appellerait aujourd'hui les "deux communautés" restaient vives : à preuve dans les années 1880, à St Laurent du Cros (05) dans le Champsaur qui fut un lieu de résistance de la Religion Réformé en Dauphiné, le Préfet fut saisi de nombreuses plaintes. Les Catholiques n'hésitaient guère à déranger les cérémonies du culte au Temple du village à chacune des sorties de leurs messes. Dans les années soixante, une Catholique qui épousait un Protestant avait besoin de l'autorisation du Pape pour pouvoir rester au sein de l'Église. Ces éléments méritent d'être pris en compte car ils remettent fortement en cause la vision et le système centralisateur et uniformisant qui a prévalu dans la constitution de ce qui serait le caractère d'une construction "universaliste" de la nation Française et des normes qui peuvent prévaloir au sein des familles dont les modèles ont évolué et se sont multiplié. D'autant que l'irruption de l'Islam comme cadre de référence religieux au sein de la Société française et dans un contexte que celui de la colonisation, pose d'autres exigences sur les modèles de nuptialités et de conjugalité.

Sur un plan général, la distinction qui devient un fait social acceptable, celui de distinguer la parenté de la parentalité, est également un élément à prendre en compte. La coparentalité par exemple est devenu une « norme légale ». L'enfant devient le centre de la recomposition et les textes légaux en font un acteur à part entière.

Et c'est bien à partir de la prise en compte de ce que la Société considère comme « l'intérêt » de l'enfant que la législation est actuellement en train d'évoluer. Si la conjugalité et la parentalité étaient autrefois liées, elles peuvent aujourd'hui être distinctes : c'est bien la rupture entre des liens qui paraissaient "automatiques" parce que considérés comme "naturels", ceux entre "sexualité", "conjugalité" et "reproduction" aujourd'hui largement distincts qui génèrent ce développement autour de la "parentalité" : Elle devient une forme de prolongement où le couple "parental" doit survivre au couple "conjugal".

La difficile articulation avec ce qui peut-être acceptable en matière de mœurs et en matière de possibilité technique dans le domaine de la reproduction est également à considérer car elle bouleverse de ce fait les normes. Il n'est qu'à voir les débats sur l'adoption par des couples homosexuels et la question de l'homoparentalité, qui suscitent encore des réserves. Dans la famille comme dans beaucoup d'autres domaines des relations humaines, il y a ce qui est souhaitable, ce qui est possible, ce qui est réalisable, mais surtout ce qui se réalise. Par exemple, sur la question du droit aux origines, on ne peut répondre à cette légitime revendication individuelle sans prendre également en compte les conséquences sur la vie sociale de l'ensemble des individus qui vont se trouver concernés par cette situation. Comment légitimer que ce soit avant tout le choix affectif qui doit déterminer la forme et la durée de l'union entre partenaires de sexe différents ou non, puisque la règle de durabilité de celle-ci ne peut-être le produit d'un cadre législatif ?

Une autre question est celle de l'interpénétration des espaces publics et privés : - l'État doit à la fois respecter la liberté des individus, mais lorsque celle-ci va à l'encontre d'autres intérêts personnels et collectifs qu'est-ce qui peut rendre légitime son intervention ? C'est bien au nom de l'intérêt général que l'État intervient dans différent domaine de notre vie même si cette intervention touche des espaces privés et pas seulement dans le domaine de l'Éducation : la construction d'un barrage, d'une autoroute ou d'une ligne T.G.V. qui vont rendre nécessaire des expropriations et entraîner des perturbations et des remises en cause dans des choix de vie intimes et personnels.

Et pour ce qui est notre objet d'étude, des choix en matière de formes d'éducation hors du champ familial ou de ceux en matière de réponse aux problèmes de santé, et de l'ensemble de ce qui est considéré comme "Services Publics" ?

C'est au nom de l'intérêt supérieur de l'enfant et au nom de la collectivité que le juge ou l'autorité publique peut décider du placement d'un enfant. La question n'est pas simple car la réponse est éminemment politique. Qui et au nom de quelles légitimités, des individus "extérieur au cercle familial " peuvent pénétrer dans son sein et agir "dans son intimité" ?

Autrefois, comme nous l'avons vu le clergé, mais par la suite, le médecin et l'enseignant qui à des titres divers ont pris le relais. Les tensions "parents/enseignants" rencontrées ces dernières années illustre cette question et entraîne des débats dans ce qui est appelé l'opinion publique, et la Société Civile, son substitut. L'autorité de la puissance d'État pour être reconnue et acceptée, ne peut l'être qu'à partir des choix collectifs des formes démocratiques de sa configuration et de l'exercice de son pouvoir et sur la nécessité de la reconnaissance d'une autorité "technique", scientifique" ou même "morale" en matière d'éducation à mettre en relation avec sa légitimité publique : celle des mœurs et des normes qui les reflètent et celle des pouvoirs qui les fixent et peuvent en assurer légalité et légitimité.

Comme le notait Michel Foucault, « *lorsque la famille se délabre, lorsqu'elle ne joue plus sa fonction, aussitôt se met en place et cela apparaît très nettement aussi au 19<sup>e</sup> siècle, toute une série de dispositifs disciplinaire qui ont pour fonction de pallier à la défaillance de la famille.* (Foucault, 2003, 85). Et il ajoute : « *L'apparition de l'individu psychologique : « dans cette organisation des substitut disciplinaire à la famille, avec référence familiale que vous voyez apparaît ce que j'appellerais la fonction psy, c'est à dire la fonction psychiatrique, psycho-pathologique, psychosociologique, psycho criminologique, psychanalytique etc ... Et donc les fonctions qui en découlent pour se substituer à la famille défaillante »* (Foucault, 2003, 86). Il pointe ici les outils normatifs dont va se doter l'appareil d'État en place et celui des contradictions dans un réel qui impose la gestion des contradictions dont les formes de prise en compte des individus et de leur prise en charge éducative.

D'où l'intérêt de voir ce qui est véritablement changement et ce qui n'est que continuité des formes de reproduction, d'oppression et de domination et des normes qui les imposent.

Et Foucault d'ajouter : « *Refamiliariser l'institution psychiatrique, Refamiliariser l'intervention psychiatrique, critiquer la pratique, l'institution, la discipline psychiatrique, scolaire etc. au nom d'un discours de vérité qui aurait pour référence la famille, ce n'est pas du tout faire une critique de la discipline, c'est au contraire perpétuellement renvoyer à la discipline.* » (Foucault, 2003, 88)

Nous pourrions donc dire que la famille est un des lieux où se perpétue, à la fois les transmission des formes et les normes de relations sociale et celui où la démocratie peut s'apprendre.

Pour certains, elle aurait gagné en amour ce qu'elle aurait perdu en hiérarchie, d'où la crise de l'autorité familiale dans sa fonction d'établir des normes « communes » à la vie sociale.

Les changements et les évolutions de cette institution vraisemblablement aussi vieille que l'Humanité sont incontestablement le produit de cette exigence du respect des droits particuliers de chacun en son sein pour contribuer à la construction, non d'une famille à forme universelle, mais un lieu à part où se construirait des normes de vie sociale en référence à l'apprentissage d'un universalisme et à l'égalité de droit. Laquelle suppose l'acceptation de "normes partagées" pour qu'elle soient "inclusives et incluantes". Une réalité étant comme l'écrit François De SINGLY que "Sans la force des liens impersonnels, comment les individus peuvent-ils s'individualiser ? Ainsi comment certains jeunes adultes qui n'ont pas de ressources propres suffisantes peuvent-ils prendre de la distance vis-à-vis du quartier, de leur culture d'origine, de leur famille, du groupe de leurs pairs ? La logique relationnelle, l'attention à autrui, la construction d'une identité personnelle ne peuvent s'imposer que si les hommes et les femmes sont 'pris' aussi dans un réseau de relations impersonnelles. En voulant réduire au minimum les fonctions de l'Etat, le libéralisme économique crée un environnement qui interdit l'individualisation des individus et donc qui favorise, consciemment ou non, le communautarisme, sous le prétexte de lutter contre l'assistance. Les solidarités familiales peuvent être positives mais elles ont l'ambiguïté du don qui crée de la dépendance. Seuls les liens impersonnels permettent le desserrement des liens de dépendance personnelle afin que les relations interindividuelles puissent prendre la forme de relations amoureuses, amicales, affectueuses, fraternelles" (2003, p. 239). À l'inverse d'une structure familiale imaginaire et mythique qui favoriseraient ce que certains auteurs désignent comme une "tentation de repli communautaire" comme le titrait déjà un ouvrage de Mohamed KARA (1997) et n'en reproduisant que les seules normes de ce milieu.

Et nous touchons là un élément qui peut poser des difficultés dans les apprentissages par les enfants entre l'école et la famille. D'où celui des compétences qui vont être reconnus dans chacune des institutions comme pouvant participer de l'espace intime de la famille et de chacun de ses membres. Et, si l'on peut considérer que nous vivons une révolution anthropologique en terme de parenté et de filiation, comme le dit simplement Godelier, "*Les transformations de la parenté n'engendrent jamais autre chose que de la parenté*".

Et il ajoute : "*C'est une « nouvelle forme de parenté » qui est en train de se construire et de se développer dans les sociétés occidentales : « il s'agit d'une parenté fondée sur ce principe bien connu des anthropologues et quasiment universel : les parents, ce ne sont pas seulement ni nécessairement ceux qui font des enfants en s'unissant sexuellement. Ce sont aussi, et parfois avant tout, les adultes qui les nourrissent, les élèvent, les éduquent, leur assurent un avenir.*" (Godelier, 2004, 709)

*“ Les rôles parentaux répondent à des normes de genre qui en général assignent à chacun un rôle particulier, dans une relation où hommes et femmes se voient attribuer (ou choisissent de s'attribuer) des tâches et des responsabilités spécifiques.*

*Rapports de « quasi parenté ». Ces rapports de quasi parenté sont, selon la définition qu'en donne Maurice Godelier, les liens qui s'établissent entre un adulte et les enfants de son conjoint. Ce sont des liens de parenté purement sociaux, même si la société attend que le beau-parent se comporte comme un vrai parent, et que l'enfant se comporte vis-à-vis de son beau-parent comme s'il était son « vrai » enfant.*

Si effectivement dans les normes d'union conjugale, la variabilité semble aujourd'hui la règle : de l'union libre au mariage en passant par le PACS, ces nouvelles formes d'union illustrent un éloignement de celle-ci à l'égard du modèle et de la norme religieuse qui a longtemps prévalu et qui d'une certaine manière a été à la source des formes républicaines et publiques qui lui en ont disputé l'hégémonie. Mais si l'on se souvient de celle qui ont pu exister dans l'époque antique, peut-être faut-il voir que plutôt qu'une évolution linéaire, ce sont davantage des reproductions et transformations de formes qui existent dans les différentes sociétés de notre monde.

Faisant référence à Marcel GAUCHET, Nicole PRIEUR affirme:

*“Cette révolution anthropologique « se caractérise au final par une société qui dissocie ce qui relève de la sexualité (libre), de la famille (un vouloir vivre ensemble, dans la durée ou non, de deux êtres quel que soit leur sexe), de l’engendrement (un désir d’enfant privé) et de la filiation (non indexée sur la vérité biologique). Ces différentes fonctions, autrefois rassemblées dans l’unité de la famille sont aujourd’hui dispersées dans des espaces qui se veulent distincts. La crise de la famille ne tient ni à l’augmentation des divorces, ni à la revendication de mariages homosexuels, mais plutôt à l’éclatement et à la dispersion des fonctions que, traditionnellement, elle réunissait”. (2007, 177).*

Comme le rappellent Anne Morvan et Anne Verjus en faisant référence à Maurice Godelier : *“Le droit ne connaît pas la famille. Autrement dit, le droit ne la définit pas, et ne l’organise pas en tant que telle ; il définit le mariage, la filiation, la succession, l’attribution du nom de famille, les droits et les devoirs des parents, etc. Mais en aucun cas, le droit ne dit ce qu’est « une », ou « la » famille. En revanche, le droit organise les droits et devoirs des personnes dans le cadre de leurs relations de parenté – sachant que la parenté est, comme on l’a vu précédemment, une relation qui peut être définie par l’alliance ou par la filiation ”.* (2014, 94-95)

### ***La famille entre norme du genre et norme de parentalité***

*On l’a dit, la famille peut être observée à travers les deux principales normes qui la gouvernent : la norme du genre et la norme de la parentalité. Certes, la famille n’est pas toujours constituée hommes et de femmes, ni même de couples de parents en relation avec des enfants. Il peut y avoir, à sa tête, un couple d’hommes, un couple de femmes, ou un seul adulte – quelle que soit l’identité de genre<sup>77</sup> de l’adulte. Ce qui caractérise la famille est sa vocation à élever un enfant, quelles que soient les formes que revêtent les modalités de la relation entre le ou les adultes en charge de son éducation.*

*Morvan Verjus p45-46*



## **ANNEXE 2.**

### **L'évolution du statut des femmes :**

**1792** : La loi permet le divorce par consentement mutuel

**1804** : Le code civil prévoit que : « le mari doit protection à la femme, la femme doit obéissance à son mari »

**1850** : Création obligatoire d'écoles de filles dans les communes de 800 habitants (loi Falloux)

**1876** : Hubertine Auclert fonde la société *Le droit des femmes* qui soutient le droit de vote pour les femmes

**1903** : Marie Curie reçoit le prix Nobel de physique

**1920** : La loi assimile la contraception à l'avortement qui est considéré comme un crime

**1924** : Uniformisation des programmes scolaires masculins et féminins et création d'un baccalauréat unique

**1938** : Suppressions de l'incapacité juridique de la femme mariée

**1944** : Droit de vote et d'éligibilité pour les femmes.

**1946** : suppression de la notion de « salaire féminin »

**1956** : Fondation de « la maternité heureuse » qui devient en 1960 Mouvement Français pour le Planning Familial

**1965** : Les femmes mariées peuvent exercer une profession sans l'autorisation de leur mari.

**1967** : Loi Neuwirth autorise la contraception

**1970** : L'autorité parentale remplace la puissance paternelle

**1972 :** Reconnaissance du principe « à travail égal, salaire égal ».  
- L'école polytechnique devient mixte : 8 femmes sont reçues

**1974 :** Françoise Giroud première secrétaire d'état à la condition féminine

**1975 :** - Loi Veil pour l'Interruption Volontaire de Grossesse - IVG

- Réintroduction dans la loi du divorce par consentement mutuel

**1976 :** La mixité devient obligatoire pour tous les établissements scolaires publics

**1980 :** Marguerite Yourcenar est la première femme élue à l'Académie française

**1981 :** Yvette Roudy est ministre déléguée des droits de la femme

**1982 :** L'IVG est remboursée par la Sécurité sociale

**1983 :** Loi Roudy pose le principe de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes

**1984 :** Le congé parental est ouvert à chacun des parents

**1991 :** Édith Cresson première femme 1<sup>re</sup> ministre

**1993 :** La loi du 8 janvier affirme le principe de l'exercice conjoint de l'autorité parentale à l'égard de tous les enfants, quelle que soit la situation des parents (mariés, concubins, divorcés, séparés).

Loi Neiertz : condamnation de l'entrave à l'IVG

**1999 :** Création du PACS (pacte civil de solidarité)

**2000 :** Mise en œuvre d'une politique globale d'égalité des chances dans le système éducatif

Condamnation de l'entrave à l'IVG

**2000 :** Promulgation de la première loi sur la parité politique

**2001** : Augmentation du délai égal de l'IVG de 10 à 12 semaines

**2002** : Création du congé de paternité

- Reconnaissance de l'autorité parentale conjointe + garde alternée + coparentalité
- L'enfant peut porter le nom de ses deux parents

**2003** : Loi instaurant la prestation d'accueil du jeune enfant (PAJE)

**2004** : La loi du 26 mai relative au divorce introduit la procédure d'éviction du conjoint violent.

**2005** : La loi du 12 décembre relative au traitement de la récidive des infractions pénales donne la possibilité au juge pénal d'ordonner à l'auteur de violences de résider hors du domicile ou de la résidence du couple.

**2006** : Loi du 4 avril renforçant la prévention et la répression des violences au sein du couple ou commises contre les mineurs ajout le partenaire "pacsé" et les "ex" au titre des circonstances aggravantes.

- Introduction de la notion de respect dans les obligations du mariage
- Alignement de l'âge légal du mariage pour les garçons et les filles à 18 ans
- Loi relative à l'égalité salariale entre les femmes et les hommes.
- 29 % des entreprises sont créées par des femmes
- Les salaires des femmes sont inférieurs de 27 % à ceux des hommes. (Données DARES)
- En droit direct, les femmes touchent 825 € en moyenne contre 1 426 € pour les hommes, soit 50 % des retraites des hommes

**2008** : - Inscription dans la Constitution de « l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales ».

- Les femmes représentent 47.6 % de la population active, 57,2 % des bénéficiaires du minimum vieillesse sont des femmes (à vérifier). Parmi les travailleurs à temps partiel 82 % sont des femmes

**2010 :** Vote de la loi relative aux violences faites spécifiquement aux femmes, aux violences au sein des couples et aux incidences de ces dernières sur les enfants : création de l'ordonnance de protection des victimes et du délit de harcèlement moral au sein du couple.

**2012 :** Vote de la Loi n° 2012-954 du 6 août 2012 relative au harcèlement sexuel.

**2014 :** Vote de la Loi n°2014-873 du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes

**2016 :** Vote de la Loi n° 2016-444 du 6 avril 2016 visant à renforcer la lutte contre le système prostitutionnel et accompagner les personnes prostituées

**7 mars 2016**

Loi relative au droit des étrangers en France : la loi donne plus facilement accès à un titre de séjour aux femmes étrangères victimes de violences.

**13 avril 2016**

Adoption de la loi visant à renforcer la lutte contre le système prostitutionnel et accompagner les personnes prostituées : création du parcours de sortie de la prostitution, abrogation du délit de racolage, interdiction de l'achat d'un acte sexuel.

**8 août 2016**

La loi relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels introduit l'interdiction de tout agissement sexiste dans le règlement intérieur de l'entreprise. Le Conseil supérieur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes est inscrit dans la loi.

**7 octobre 2016**

La loi pour une République numérique crée un délit d'atteinte à la vie privée à caractère sexuel (revenge porn).

**18 novembre 2016**

La loi de modernisation de la Justice au XXIe siècle est promulguée : création du divorce par consentement mutuel sans juge, par acte sous signature privée contresigné par avocats après dépôt auprès d'un notaire.

### **27 janvier 2017**

Les femmes menacées de mariage forcé sont reconnues par la loi relative à l'égalité et la citoyenneté comme public prioritaire à l'accès à un logement social.

### **27 février 2017**

La loi portant réforme de la prescription en matière pénale prévoit un allongement des délais de prescription à 6 ans à partir du jour où l'acte a été commis en matière de délits comme les violences par le conjoint, concubin ou partenaire de PACS, les agressions sexuelles autres que le viol, le harcèlement moral, les menaces de meurtre, de viol ou d'agression sexuelle. Les délais de prescription en matière de crimes sont allongés à 20 ans pour les viols, violences d'un conjoint, concubin ou partenaire de PACS ayant entraîné une mutilation ou une infirmité permanente, les meurtres, les enlèvements et séquestrations.

### **20 mars 2017**

Promulgation de la loi relative à l'extension du délit d'entrave à l'interruption volontaire de grossesse, qui étend le délit aux nouvelles pratiques virtuelles. Elle punit de deux ans d'emprisonnement et de 30 000 euros d'amende le fait d'empêcher ou de tenter d'empêcher de pratiquer ou de s'informer sur une interruption volontaire de grossesse par tout moyen, y compris par voie électronique ou en ligne.

### **Octobre 2017**

L'affaire Weinstein, du nom du producteur américain dénoncé pour harcèlement sexuel par plusieurs actrices, provoque dans de nombreux pays, dont la France, une libération de la parole. Après ces révélations, des milliers de femmes racontent sur Twitter, via les mots-dièse #MeToo et #BalanceTonPorc, le harcèlement voire les agressions sexuelles dont elles ont été victimes.

En 1861, l'Académie de Lyon décerne le Baccalauréat ès Lettres à Julie-Victoire Daubié dont la candidature avait été refusée par l'Académie de Paris. À trente-sept ans, elle devient la première bachelière de France. Une fresque lui est consacrée dans le village où elle a passé son enfance et est décédée, Fontenoy le Château (Vosges). On peut lire sur le tableau : « Lyon, le 17 août 1861.

La femme deviendra dans la société tout ce qu'elle sera capable d'être. » Ensuite, le 21 décembre 1880 les lycées publics de jeunes filles sont créés.

En 1820, le Code civil fait de l'avortement un crime passible d'emprisonnement. Puis un siècle après, en 1920, une loi contre la provocation à l'avortement et la propagande anticonceptionnelle est passible de peine de six mois à deux ans de prison. Un texte la renforce en 1923, en rendant passible de un à cinq années de prison et pour les femmes avortées de six mois à deux ans .

Puis, en 1942, sous le Régime de Vichy, l'avortement est considéré comme un crime contre la Sûreté de l'Etat, par conséquent en avortant, les femmes sont passibles de peine de mort. Mais cette loi ne sera n'aura plus d'application à la Libération.

En 1943, Marie-Louise Giraud et Désiré Pioge sont guillotinéés pour avoir pratiqué des avortements.

En 1956, le combat pour la légalisation de la contraception commence par la création de Maternité Heureuse qui deviendra par la suite le Mouvement français pour le Planning familial (MFPF) en 1960. En 1967, la loi Neuwirth autorise enfin l'importation, la vente de contraceptifs sur ordonnance médicale et avec autorisation parentale pour les mineurs de moins de 21 ans. Mais pourtant toute publicité antinataliste est interdite.

En 1971, c'est la publication sans précédent dans Le Nouvel Observateur du Manifeste des 343. C'est un appel signé par 343 femmes dont des personnalités qui ont déjà avortées et qui réclament l'avortement libre. La même année Gisèle Halimi et Simone de Beauvoir fonde le mouvement féministe : Choisir. L'année d'après, Gisèle Halimi défend Marie-Claire Chevalier à Bobigny qui avait avortée alors qu'elle n'avait que 17 ans, dont elle obtient la relaxe.

En 1973, est créé MLAC : Mouvement pour la libération de l'avortement et de la contraception.

En 1974, la loi de 1967 est libéralisée : la Sécurité Sociale rembourse les contraceptifs et s'y ajoute aussi la suppression de l'autorisation parentale pour les mineurs.

En 1975, après des débats houleux et une longue procédure législative, l'Assemblée Nationale vote le projet de loi présentée par Simone Veil, Ministre de la Santé. La loi Veil dépénalise l'interruption volontaire de grossesse pendant les dix premières semaines de grossesse.

En 1982, l'IVG est remboursé par la Sécurité Sociale par la loi Roudy.

En 1993 la loi Neiertz créé le délit d'entrave à l'IVG .

En 2001, Martine Aubry réforme de la loi de 1975. Elle fait passer le délai de recours à l'IVG de dix à douze semaines et autorise les mineures à obtenir une IVG sans autorisation parentale, mais accompagnées d'un adulte de leur choix.

### Répartition des temps sociaux selon le sexe

Unité : heures et minutes

	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Ecart hommes- femmes</b>
<b>Temps physiologique (sommeil, soins personnels et repas)</b>	11:07	11:24	- 00:17
<b>Temps professionnel (travail, études, formation, trajets)</b>	06:05	4:48	01:17
<b>Temps domestique</b>	02:00	03:26	- 01:26
- Dont ménage, cuisine, linge, courses	01:08	02:35	- 01:27
- Dont soins aux enfants et adultes	00:18	00:36	- 00:18
- Dont bricolage	00:20	00:05	00:15
- Dont jardinage, soins aux animaux	00:14	00:10	00:04
<b>Temps libre</b>	03:20	02:45	00:35
- Dont télévision	01:48	01:25	00:22
- Dont lecture	00:09	00:14	- 00:05
- Dont promenade	00:10	00:12	- 00:02
- Dont jeux, Internet	00:30	00:17	00:13
- Dont sport	00:13	00:07	00:06
<b>Temps de sociabilité (hors repas)</b>	00:43	00:45	- 00:02

- Dont conversations, téléphone, courrier	00:16	00:19	- 00:03
- Dont visites, réceptions	00:23	00:23	00:00
<b>Trajets (hors travail)</b>	00:43	00:50	00:07
<b>Ensemble</b>	24:00	24:00	24:00

Durée moyenne au cours d'une journée (du lundi au dimanche). France métropolitaine - Hommes et femmes ayant un emploi.

Source : Insee - Enquête emploi du temps 2009-2010 - © Observatoire des inégalités

<b>Evolution du partage des tâches domestiques selon le sexe</b>						
<b>Unité : heures et minutes</b>						
	<b>Hommes</b>			<b>Femmes</b>		
	1999	2010	Evolution	1999	2010	Evolution
Temps domestique	01:59	02:00	0:01	03:48	03:26	- 00:22
- Dont ménage, courses	01:04	01:08	00:04	03:06	02:35	- 00:31
- Dont soins aux enfants et adultes	00:11	00:18	00:07	00:27	00:36	00:09
- Dont bricolage	00:30	00:20	- 00:10	00:04	00:05	00:01
- Dont jardinage, soins aux animaux	00:14	00:14	00:00	00:11	00:10	- 00:01

Durée moyenne au cours d'une journée (du lundi au dimanche). France métropolitaine - Hommes et femmes ayant un emploi.

Source : Insee - Enquêtes Emploi du temps - © Observatoire des inégalités



• **1841** : loi applicable dans les manufactures, usines, et ateliers limite l'âge d'admission dans les entreprises à 8 ans, mais uniquement dans les entreprises de plus de 20 salariés ; interdit le travail de nuit pour les enfants de moins de 13 ans ; limite le temps de travail à 8 heures sur 24 pour les enfants âgés de 8 à 12 ans et le limite à 12 heures pour les enfants âgés de 12 à 16 ans .

• **1851** : Durée du travail limitée à 10 heures au dessous de 14 ans et à 12 heures entre 14 et 16 ans. Interdiction du travail de nuit pour les moins de seize ans et tend à généralisation de ces dispositions à tous les établissements.

• **1874** : Interdiction du travail des enfants de moins de 12 ans, du travail de nuit pour les filles mineures et pour les garçons de moins de 16 ans. Le repos du dimanche devient obligatoire pour les ouvriers âgés de moins de 16 ans.

• **1892** : Durée du travail limitée à 10 heures pour les jeunes de moins de 18 ans.

### ANNEXE 3 : Support audio visuel à la séance sur la représentation de la famille : Les re-familles



e-familles

Dans les re-familles, il arrive bien souvent  
Que les re-parents aient déjà des enfants  
Si bien que le jour où ils se re-marient  
Y'a tout plein de re-frères et re-sœurs à la

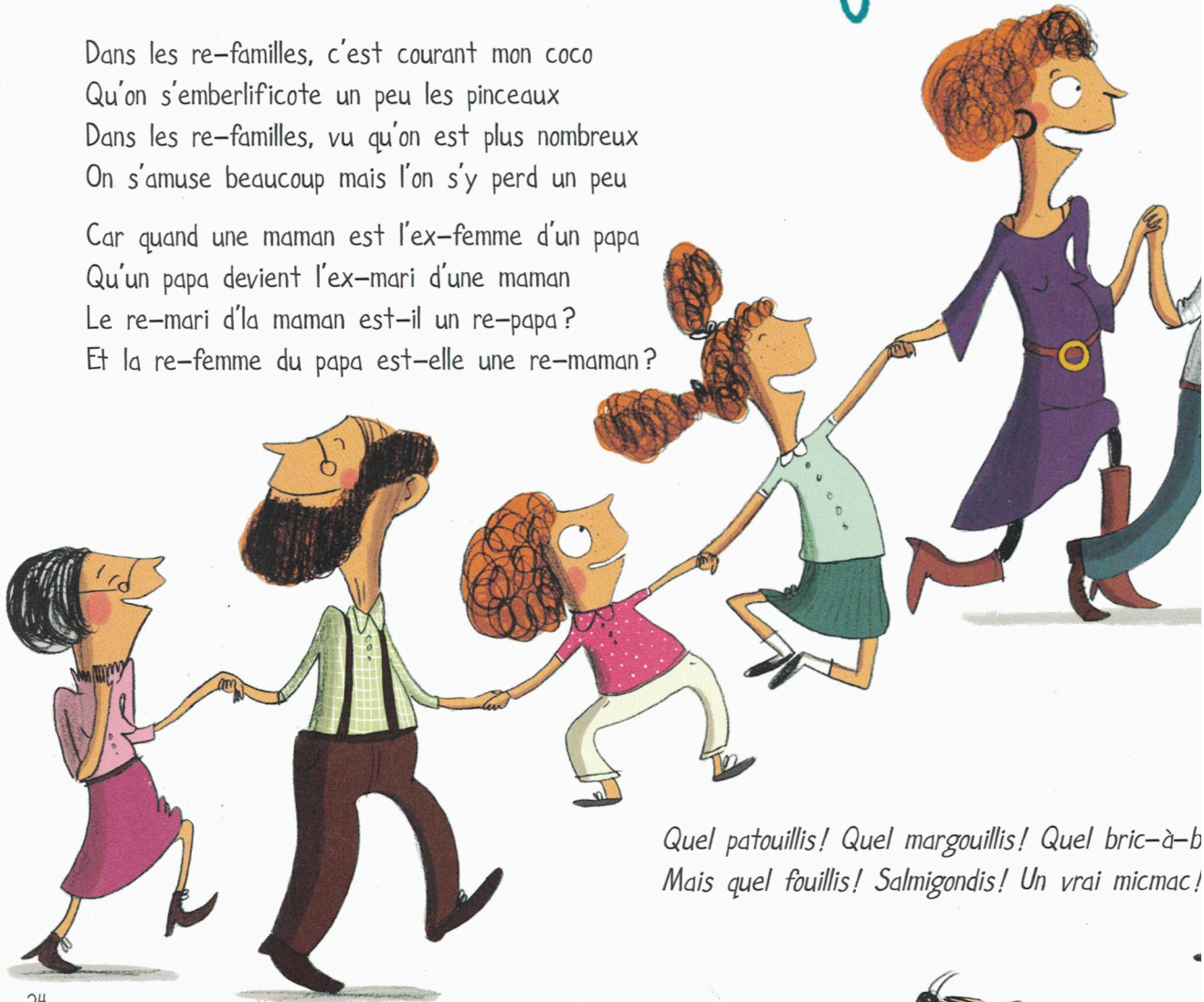
Dans une re-famille, on a une re-maison  
Et des re-cousins avec des re-tontons  
Et comme les re-parents ont leurs parents à e  
Re-papys, re-mamies se multiplient par deux

*Refrain*



# Les re-familles

Dans les re-familles, c'est courant mon coco  
Qu'on s'emberlificote un peu les pinceaux  
Dans les re-familles, vu qu'on est plus nombreux  
On s'amuse beaucoup mais l'on s'y perd un peu  
Car quand une maman est l'ex-femme d'un papa  
Qu'un papa devient l'ex-mari d'une maman  
Le re-mari d'la maman est-il un re-papa?  
Et la re-femme du papa est-elle une re-maman?



*Quel patouillis! Quel margouillis! Quel bric-à-b  
Mais quel fouillis! Salmigondis! Un vrai micmac!*



## ANNEXE 4

### Les différents modèles d'entretiens (Ketele J.-M., & Roegiers X., 1996).

<b>Entretien dirigé (ou directif)</b>	<b>Entretien semi-dirigé (ou semi-directif)</b>	<b>Entretien libre (ou non directif)</b>
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repère (passages obligés) pour l'interviewer	Aucune question préparée à l'avance
Information partielle et réduite	Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi	Information de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'informations non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

## **ANNEXES 5 :**

### **QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX ÉLÈVES:**

**1. Quel âge as-tu ?**

**3. Es-tu ? \***

Fille

garçon

**2. En quelle classe es-tu?**

**3. À la maison quelle est la situation de tes parents ? \***

**4. Avec qui résides-tu habituellement ? \***

**5. Quelle est le métier de tes parents ?**

Parent 1 :

Parent 2 :

**6. Combien as-tu de frère(s) et sœur(s) ? \***

**7. Quel est leur âge ?**

**8. Dans quelle maison étais tu pendant le confinement ?**

**9. Combien étiez vous dans la maison ?**

**10. La maison avait-elle un jardin ?**

**11. Combien de pièces (en tout) y a-t-il dans la maison ?**

**12. As-tu une chambre personnelle ? \***

**13. As tu une pièce avec un bureau où tu peux travailler ? \***

**14. Possèdes-tu le matériel suivant ou le partages-tu?**

	Non, je ne l'ai pas	Je l'ai personnellement	Je le partage à deux	Je le partage avec toute la famille
Un smartphone				
Un ordinateur				
Une tablette				
Une console de jeu				
Une télévision				

**15. Avant le confinement, pratiquais-tu des activités et à quelle fréquence (par semaine) ?**

	Ne pratique pas	1 fois ou moins	2 ou 3 fois	Plus de 3 fois
Sport				
Arts plastiques				
Musique/chant				
Théâtre				
Autre				

**16. Avant le confinement, étais tu content de tes résultats scolaires ? \***

**17. Avant le confinement, aimais tu aller à l'école ? \***

**18. Et pendant le confinement aimes tu rester à la maison ?**

**19. Pendant le confinement qui reste avec toi à la maison ?**

**20. Dans ton entourage connais tu des gens qui ont été touchés ?**

**21. Pour le travail scolaire, combien de temps as tu pu passer à étudier, par jour, en moyenne ? \***

**22. Par quel(s) moyen(s) es-tu en lien avec les enseignants ?**

Je suis en lien par :

Par téléphone :

Par mail :

Par Visio conférence :

**23. Sur le plan du travail scolaire, rencontres-tu des difficultés particulières ? \***

**24. Reçois-tu une aide pour ton travail scolaire ? \***

**25. À la maison qui t'aide dans les travaux scolaires envoyés par l'école ?**

**26. Dans des activités ordinaires que tu as faites à la maison pendant le confinement lesquelles te fait penser à l'école ?**

**27. Te couches tu et te lèves tu plus tard que quand tu vas à l'école ? NON**

**28. Si tu mangeais à l'école : préfères tu ou es tu content de manger à la maison ? OUI**



**Combien de temps passes-tu sur les réseaux sociaux, en moyenne, par jour**

Avant le confinement :

Pendant le confinement :

**32. En confinement, ta pratique des activités suivantes a-t-elle changé ? (ne répond qu'aux activités que tu as pratiquées avant ou en confinement)**

	Nouvelle activité	Augmentation de cette activité	Pas de changement	Réduction de cette activité	Arrêt de cette activité
Lecture					
Ecriture					
Dessin					
Musique					
Cuisine					
Soins esthétiques					
Activité sportive					
Visionnage de séries, films					
Jeux de société					
Jeux vidéo					
Autre					

**34. Est-ce que les relations avec tes parents ont changé pendant le confinement :**

**avec tes frère(s) et sœur(s) ont changé pendant le confinement :**

**36. As-tu regretté ou pas de ne pas aller à l'école et pourquoi ? :**

**39. En quelques mots, as-tu des remarques à faire sur le questionnaire ?**

**Un grand merci pour ta participation !**

## **ANNEXES N° 6 : QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX PARENTS :**

**1. Avant le confinement, étiez vous satisfait content des résultats scolaires de votre enfant ? \***

**2. Avant le confinement, était-il motivé par le travail scolaire ? \***

**3. Et pendant la situation de confinement ?**

**4. Quand le confinement a été annoncé, écrire en quelques mots quelle a été sa réaction ? \***

**5. Respecte t'il le confinement ? \***

**6. Pendant le confinement qui est resté avec lui à la maison ?**

**7. Dans votre entourage connaissez vous des gens qui ont été touchés ?**

**8. Avez vous arrêté votre activité professionnelle**

**9. À la maison qui l'a aidé dans les travaux scolaires envoyés par l'école ?**

**10. Concernant le travail scolaire, combien de temps est consacré pour l'aider par jour, en moyenne ? \***

- 11. Par quel(s) moyen(s) êtes vous en lien avec les enseignants ?**
- 12. Dans la journée comment est organisé le temps de travail scolaire ?**
- 13. Sur le plan de l'aide à son travail scolaire, quelles sont les difficultés rencontrées?**
- 14. Avez vous rencontré des difficultés, pour assurer le suivi scolaire ?**
- 15. Et votre enfant quelles ont été ses difficultés ?**
- 15. Comment étaient, avant le confinement, vos relations avec les enseignants ?**
- 16. Celles-ci ont-elles changées ?**
- 17. Voyez vous le travail des enseignants différemment aujourd'hui ?**
- 18. S'est-il levé et couché plus tard ou pas pendant le confinement ?**
- 19. S'il mangeait à la cantine était-il content de manger à la maison**
- 20. Quelles sont parmi ces activités celles qu'il a fait avec vous ?**

Lecture

Ecriture

Cuisine

Activité sportive

Visionnage de séries, films

Jeux de société

Jeux vidéo

**21. Dans les activités à la maison y a t'il des situations ordinaires qui peuvent se mettre en relation avec les apprentissages scolaires**

**22. Vos relations avec votre enfant sont :**

*Avant le confinement*

Variables selon les jours

Variables en fonction du parent

*Maintenant*

Variables selon les jours

Variables en fonction du parent

**23. Ses relations avec ses frère(s) et sœur(s) sont :**

*Avant le confinement*

Bonnes

*En confinement*

Variables selon les jours

Variables selon les frères et sœurs

**24. En confinement, votre enfant a t'il maintenu des relations avec ses ami.e(s) :**

**Si oui, comment ?**

**25. Le confinement a-t-il une incidence sur ses relations amicales ?**

Le confinement les a renforcées

Le confinement lui fait éprouver le manque de ses amis

**26. Était-il content de retourner en classe**

**27. Avez vous des remarques et des compléments à faire sur le questionnaire ?**

**Un grand merci pour votre participation et seriez vous d'accord pour que nous ayons un entretien ?**

## ANNEXES 7

### 8°- Compte rendu des séances d'observations participantes : par classe (Annexe 7.1)

#### - 8.1 : École et maison, ressemblances et différences :

##### - 8.1-A : Classe CE2-CM2 Bobine :

La classe regroupe des élèves de CE2 et CM2.

- 9 d'entre eux sont en CM2 et l'institutrice propose que je m'installe avec ce groupe dans une classe attenante qui n'est pas utilisée. Elle reste avec ceux du CE2.

La pièce est sans décoration. Les chaises et les tables sont rangées autour de la salle.

Je demande aux enfants de prendre une table et une chaise et de s'installer en arc de cercle.

La séquence se déroule le lendemain du séisme qui a touché la commune

Comme cela sera le cas pour l'ensemble des séquences la présentation se fait à partir de la présentation de la phrase : « *si l'école est ta deuxième maison, n'oublie pas que la maison est ta première école* ».

Il y a trois absents.

La première réaction à cette phrase est de me dire que c'est celle d'un petit garçon que « *les parents le forcent à faire ses devoirs et c'est pour ça que le garçon dit ça* »

J'essaie de relancer les échanges en leur posant la question de ce qui est « pareil » ou « pas pareil » à l'école et la maison.

Le groupe est partagé et l'un des garçons me dit « *que c'est pareil* ». Je lui demande pourquoi. Il a du mal à préciser, d'autant que la plupart de celles et ceux qui ne sont pas d'accord lui disent « *qu'à l'école on peut apprendre* ».

Ma question est alors de leur demander si à la maison « *on n'apprend pas* » ? La réponse générale est : « *on n'apprend, mais pas les mêmes choses* ».

À partir de là vont apparaître des énoncés distinctifs mais « matériels » illustrés essentiellement avec des éléments dans l'ameublement des deux lieux différents : tables, chaises, armoires :

“*Ce ne sont pas les mêmes qu'à la maison*”.

Mais c'est surtout la télévision qui est évoquée à plusieurs reprises : et quand je fais remarquer pour l'avoir constaté lors de mes interventions de l'an dernier qu'il y avait à l'école des projections par le vidéoprojecteur et que c'était un peu comme la télé.

La remarque donne lieu à la réponse suivante : « *non c'est pas pareil, on ne regarde pas de vrais films, ce qu'on regarde, c'est comme des leçons* ».

**Les enfants ne considèrent pas que ce qu'ils regardent à la télé chez eux peut être également une source d'apprentissage qui va leur donner des éléments dans la construction et leur compréhension du monde social. Pourtant cette pratique est en constante augmentation chez les enfants et se situe en moyenne à 2h par jour.**

Puis les interventions font état de pratiques qui se font à la maison mais pas à l'école : « *dormir, manger* ».

Comme je demande s'il n'y a pas de restaurant scolaire : la réponse est « *oui* », mais est précisé : « *on ne mange pas le soir à l'école* ».

Au départ une légère majorité (5) considère que ce n'est pas du tout pareil mais au fur et à mesure des échanges un enfant dit qu' « *il y a* » quand même « *des mêmes choses mais qui ne se font "pas pareils"* » : est repris l'exemple de « *manger* ».

Peu à peu ce sont davantage les éléments qui peuvent paraître identiques qui sont mentionnés. Mais dans ce qui ne se fait pas à l'école est cité : « *le ménage* ».

Toutefois, d'autres élèves ne sont pas d'accord et parlent du « rangement » qu'ils ont aussi à faire de la classe : « *C'est vrai que l'on apprend pas les mêmes choses et que les règles ne sont pas les mêmes* » conviennent-ils.

Mais tout le monde va être d'accord : « *à la maison et à l'école, on doit obéir aux adultes* ».

**Le point convergent est celui de la reconnaissance de l'autorité de l'adulte sur lequel nous reviendrons et qui peut illustrer la situation anthropologique fondamentale, dont parle Jean Laplanche dans ses travaux.**

Dans les activités qui se font à la maison mais pas à l'école est citée également le jardinage.

Quand je veux leur faire remarquer que cette activité peut être un travail, ils disent : « *Ce n'est pas du travail. C'est du loisir* » : remarque identique par exemple sur l'utilisation de matériel de type scolaire à la maison : « *quand je fais du coloriage ce n'est pas du travail* ».



Pour eux, à l'école même si on fait des choses en s'amusant comme par exemple le vocabulaire ou le calcul c'est avec une finalité d'apprentissage.

**Il y a là un distinguo entre deux cadres distincts : à la maison dans des activités qui contribuent à des apprentissages, ceux-ci ne sont pas perçus comme tels et sont vécus comme relevant du loisir. Alors qu'à l'école, ce qui est présenté de manière ludique l'est comme « une tâche et un travail à réaliser ».**

Une autre question est abordée, celle de l'internat : c'est pour certains une projection dans les prochaines modalités de scolarisation.

À ce moment là, les enfants commencent à remuer leur bureau en les faisant remonter sur leur cuisse puis retomber : je leur demande s'ils font ça d'habitude en classe. Ils ne répondent pas mais arrêtent.

Une situation où ma parole d'adulte a fait autorité et qui illustre que celle-ci est prise en compte quand elle vient d'un adulte.

La discussion revient sur le fait de manger : et, dans ce qui n'est pas pareil est mentionné le fait que l'on peut suggérer aux parents des plats. (Sont essentiellement mentionnées « les pâtes ») alors qu'à l'école on ne choisit pas ce qui est proposé pour le repas :

*« À la maison on peut demander aux parents ce que l'on a envie de manger ».*

Apparaît ensuite le fait que des « habitudes » et des règles de la maison sont imposées par le fait d'aller à l'école : *« On doit se lever tôt, ce n'est pas comme quand on est en vacances où l'on se lève à l'heure qu'on veut ».*

La même remarque est évoquée pour l'heure du coucher où la plupart mentionnent des règles en lien d'ailleurs avec la Télévision : *« je vais me coucher après le feuilleton ».*

La plupart effectivement disent ne pas lire ni se faire raconter d'histoires avant de dormir mais de le faire après avoir regardé la télé.

*« On regarde la télé avec les grands, les histoires c'est pour les petits »* disent-ils.

**Regarder le feuilleton avec les parents : est-ce “entrer” dans le monde des adultes ?**

Cette question a comme réponse : *« un peu, c'est rester plus longtemps avec les parents ».*

**Cette remarque interroge : pour les enfants cette activité partagée avec les parents est-ce le début de l'entrée dans un autre monde, celui d'une autre forme de relations avec les adultes ? Celui de ne plus être considéré comme un petit enfant auquel on raconte des histoires avant de dormir ?**

L'échange va reprendre à partir de l'énoncé que l'on ne dort pas à l'école mais que c'était ce qui se faisait « à la maternelle », Toutefois, l'un des garçons évoque le fait que l'on peut aussi dormir à l'école. Il argumente en disant qu'il envisage au collège d'aller en « sport-étude » et qu'il sera en internat et qu'il dormira « à l'école ».

Je distribue ensuite des feuilles et leur demande d'écrire d'un côté ce qui est pareil à l'école et à la maison, et de l'autre ce qui ne l'est pas. L'exercice se fait sur des feuilles de classeur grand format à gros carreaux

Trois interprètent la consigne à leur manière et font des tableaux à deux colonnes : d'un côté maison et de l'autre école. Les autres le font sous forme d'une liste avec pour la plupart seulement des mots et pas des phrases.

**Le constat dans la présentation illustre que la référence à des normes scolaires », : faire un « tableau ».**

Dans ce qui est considéré comme **Pareil** : Manger (5), Travailler (3) lequel est pour eux "écrire" et un seul cite une discipline : maths

**Sont évoqués également :**

- Les fêtes d'anniversaire (5), l'utilisation d'Imprimante (4) d'aller aux Toilettes (4), le fait de Jouer (2) et de faire du Sport (3). Enfin le mobiliser : Tables et chaises (5)

Ce qui avait été évoqué dans les échanges à propos des Adultes : « *ils s'occupent bien de nous comme à la maison* », « *des personnes qui sont responsables de nous* ».

Enfin sont évoquées les Règles de vie « pareils » : Pas le droit de tout faire. Il y a des limites.

**Dans ce qui n'est pas considéré comme « Pas pareil » :**

Télé écran et jeux vidéos (6), Piscine (2), Animaux (2), Peluches (1)

Nous avons pu constater que la liste de ce qui est « pareil » comportait plus d'éléments que celles de ce qui n'est « pas pareil ». (+ de Pareils : 2, + de Pas pareils : 2, Égal : 5)

Toutefois, si, de manière générale est évoqué que l'école ce n'est pas comme à la maison c'est davantage ce qui est « semblable » qui est le plus souvent mentionné. Mais également que les points de vue ont été évolutifs au fur et mesure de l'échange.

**Différenciation** entre : *activités, ce qui se fait à la maison*

Et, **travail** qui se fait à l'école : « à la maison on peut faire des choses que l'on n'est pas obligé de faire alors qu'à l'école oui ... »

L'espace de négociation semble dans ce qui est exprimé plus large à la maison qu'à l'école.

Certaines règles imposées à la maison, comme les heures de coucher et de lever sont liées au fait d'aller à l'école.

Le constat général est que les enfants souhaitent faire des rapprochements entre les deux espaces scolaires et familiaux et qu'ils ne les opposent pas. Les deux espaces leur apparaissent comme complémentaires. Ils articulent par exemple des règles de vie sociale en lien avec le cadre groupe familial comme nécessaires à leur vie au sein du groupe classe : ainsi la contrainte de ne pas veiller tard est mentionnée comme relevant de l'espace domestique mais au regard des normes qu'imposent la scolarisation. Ce point est également exprimé sur le fait que s'il était possible de dormir à l'école pendant la période de scolarisation en maternelle, ne pas dormir en classe est devenue une norme qui est intégrée.

Par ailleurs et de manière indirecte ils indiquent qu'il existe , nous l'avons dit, **un espace de négociation** dans la vie familiale : par exemple la possibilité de suggérer des « plats » pour les repas, alors que ne sont pas mentionné des situations de négociations dans le cadre d'activités scolaires.

Il est intéressant de constater que **des activités que l'on pourrait considérer comme semblable ne sont pour autant pas considérer comme identiques**. Ce point est d'ailleurs clairement énoncé sur les aspects matériels comme celui des meubles qui peuvent être semblable et quelquefois identique au domicile et à l'école : armoire ou bureau par exemple. Ils différencient ainsi le « visionnage » qui peut se faire en classe et qui relève des apprentissages aux séances de télévision au domicile.

Cette distinction se fait également pour des activités qui se rapprochent du scolaire : par exemple « le coloriage » qui pourtant impose certaines règles comme celui du respect des espaces à remplir avec des couleurs différentes et qui est présenté comme relevant d'un loisir.

Cette interpénétration entre ce que sont deux espaces différents démontre que les capacités de transfert entre les deux lieux de vie l'intégration et celles acquises de savoir articuler les normes dans ce qu'elles peuvent avoir de semblables ou de différents.

Ils établissent à partir des cadres scolaires ou familiaux une différenciation entre activités de loisirs qui relèvent de la maison et activités d'apprentissages qui relèvent de l'école.

### **8.1.B : Classe CM1/CM2 Bobine**

La classe regroupe 25 élèves de CM1 et CM2 (x CM1, x CM2).

Elle se compose de 10 garçons et de 15 filles.

La salle de classe est vaste est claire. Les élèves sont regroupés autour de tables individuelles par groupe de 4 à l'exception d'une table à l'écart.

Au cours de la séance, l'enseignante est présente. Je suis installé devant son bureau et elle se trouve au fond de la classe. Il y a sur les murs des illustrations en lien avec les activités de l'école.

La séquence se déroule une semaine après celle faite dans le CE2/CM1 au sein du même groupe scolaire. Plusieurs jours se sont donc écoulés depuis le séisme qui a touché la commune.

Après m'être présenté, les enfants se sont également souvenus de mon intervention faite lors de l'année scolaire précédente ; je leur expose l'objet de ma venue cette année et reprend la phrase « guide » :

*« Si l'école est ta deuxième maison, n'oublie pas que la maison est ta première école ».* Immédiatement, par rapport à mes précédentes séances dans les autres classes les enfants commencent à s'exprimer. Je leur donne les règles qui vont être celle de notre échange, à savoir :

- elles et ils pourront parler à tour de rôle, en sollicitant la parole. Norme scolaire qui semble intégrée puisque un silence relatif se fait et des doigts se lèvent pour demander la parole.

Les premières interventions font référence aux apprentissages : *« on n'apprend pas les mêmes choses ».* L'un d'entre eux me dit que pour lui cette phrase c'est comme une devinette et que ça lui plait.

Puis d'autres interventions font apparaître des éléments qui ne sont pas directement liés « *aux apprentissages* » : « *à la maison c'est la vie* », dit l'un des élèves ....

Je reprends cette réponse en demandant : « *si à l'école ce n'est pas la vie, pourquoi ?* »

« *À la maison c'est plus cool* », « *c'est plus confortable* », « *à l'école on doit obéir* ».

Là encore je relance en demandant si à la maison on n'obéit pas.

« *Ce n'est pas pareil* » est la réponse.

Et ce qui s'exprime est davantage en lien avec le cadre familial mais sur d'autres éléments que celui des règles au sein de celui-ci : « *Avec les parents c'est plus facile de discuter* ».

J'insiste sur ce point et ce qui apparaît, c'est que les parents seraient moins sévères.

L'autre point concerne le fait d'avoir des animaux : « *on a des animaux, même si à l'école on peut aussi en avoir* » et il est fait référence à l'aquarium qui est dans la classe.

L'Enseignante fait remarquer la difficulté qu'ils ont à prendre en charge les contraintes que cela génère : *nourrir les poissons, nettoyer l'aquarium* ....

- **Nous avons là une situation où la question pouvant se poser pourrait être qu'un animal, qui est "à tout le monde" (l'ensemble de la classe), est finalement celui dont "personne" ne va se sentir directement responsable.**

L'échange revient sur les apprentissages dans le cadre scolaire et sont cités :

« *Apprendre à compter, les maths, à lire et à écrire* ».

Je fais remarquer à l'enseignante que ce sont là, ce qui est appelé « les enseignements de base ». Elle me répond avec un sourire et une pointe d'humour :

« *Ben oui, faut respecter les textes et les programmes* ».

**Il y a dans le cadre scolaire une dimension « programmatique » qui ne se retrouverait pas au sein de l'espace familial : L'école serait programmatique, et pas la famille ?**

Je demande alors aux enfants s'ils sont contents de cette maîtresse : la réponse n'est pas une surprise, c'est un oui général. Je demande alors si les parents le sont également et là encore la réponse est massivement positive.

Toutefois vu le cadre dans lequel cette réponse se fait, la réponse peut-être soumise à caution.

Nous y reviendrons dans les réponses qu'ont pu faire les un.e.s et les autres, sur les « bonnes ou mauvaises relations » entre parents et enseignant.e.s.

Je demande quelles sont les autres choses que l'on apprend à l'école, et sont nommés, la géométrie, le calcul mental l'anglais.

Puis comme je demande si à la maison on n'apprend rien, la réponse est qu' « ***à l'école et à la maison on n'apprend pas les mêmes choses*** ».

Mais lorsqu'il ressort qu'à la maison « *on ne travaille pas et qu'on a des jouets* ». Il n'y a pas d'accord là-dessus. Il est par ailleurs évoqué le fait des « *devoirs à faire à la maison* ».

Il est également mentionné, l'aide apporté aux parents dans différentes activités : principalement celles des aides dans les tâches domestiques et ménagères et ce sont les filles qui s'expriment sur ce point, même si un des garçons a ouvert la discussion en disant que chez lui, il mettait la table.

Les garçons font davantage référence au fait de pouvoir utiliser internet « librement » et de pouvoir s'y faire des amis.

Sur ce dernier point l'élève qui l'a évoqué est isolé et les enfants insistent sur le fait qu'à l'école on se fait des « *amis en vrai* » : « *À la maison il faut sortir pour se faire des amis sauf si on a des frères et sœurs, sinon on peut se faire des amis en dehors avec internet* ».

« *À la maison quand on sort c'est avec la famille alors qu'à l'école les sorties c'est avec les copains* ».

L'échange va amener les enfants à exprimer des éléments autour de la différence quant aux relations au sein de la famille et dans l'école où l'on rencontre beaucoup plus de « copains » alors qu'à la maison même si on a des frères et des sœurs on est moins nombreux :

« *À la maison on n'est jamais 25 comme en classe* ».

Puis vient une remarque : « *à l'école on apprend à se séparer de ses parents* ».

De ce fait je demande si c'est difficile de passer une journée loin de ses parents.

Les avis sont partagés et une élève dit qu'en classe, « *elle pense à ses parents même s'ils ne sont pas là car ils travaillent et c'est pour qu'elle puisse bien vivre chez elle. Et que c'est pour ça que cette séparation n'est pas grave* »...

*« C'est mieux que les parents ne soient pas à l'école comme ça ils peuvent aller travailler ».*

D'autres disent qu'ils aimeraient que les parents soient à l'école pour les aider.

Nous verrons que lors du temps de continuité pédagogique, comment ce souhait pu ou pas être réalisé).

Et certains disent que *« les bonnes notes de l'école font plaisir aux parents ».*

Compte tenu des éléments qui avaient été évoqués : « les parents vont travailler pour notre bien-être, les notes seraient-elles, en retour, une forme de reconnaissance à leur égard ?

Au final beaucoup disent que *« Ecole et maison : C'est un peu pareil »*

Mais, en même certains ajoutent *« je m'amuse plus à l'école qu'à la maison »*

Celles et ceux qui ne sont pas d'accord disent que : *« ce n'est pas pareil : à la maison on est chez nous et l'école ce n'est pas chez nous. À la maison, on peut faire plus ce qu'on veut : par exemple la télé »*

Quand je cherche à savoir ce que l'on peut faire à la maison et que l'on ne fait pas à l'école, c'est donc essentiellement le fait de regarder la télé. Je demande alors si c'est souvent.

Les réponses positives évoquent le fait de la regarder même le matin avant de venir à l'école.

Une remarque est faite sur le fait que les parents viennent à l'école mais que les maîtresses ne viennent pas à la maison. Pour paraphraser le titre de l'ouvrage de Pierre Perrier, si à l'école, les parents sont des partenaires invisibles, les enseignant.es, le sont de leur côté au domicile : il y a une répartition de territoires et de pouvoir au sein de ceux-ci clairement énoncée.

Les enfants reprennent le fait que *« l'on peut plus choisir avec qui s'amuser à l'école »*

À la maison l'éventail des choix est de fait plus restreint.

De nouveau est encore évoqué, *« qu'à l'école on apprend à se séparer des parents ».*

**Le cadre référentiel de l'espace scolaire comme pouvant permettre d'élargir les relations est souvent mentionné.**

Celle de l'autorité des adultes également : « *À l'école les parents verraient si on fait des bêtises mais pas à la maison* », dit l'un des enfants.

« *À la maison on n'écoute pas toujours la maman mais on écoute plus la maîtresse* », ajoute un autre.

Pour le dernier quart d'heure je distribue les feuilles de classeurs classiques au cadre scolaire à gros carreaux avec la marge en rouge sur la droite de la feuille. Je demande d'écrire au recto ce qui est « *pareil* », mais aussi leur nom, la date et la classe (CM1 ou CM2) et au verso ce qui n'est « *pas pareil* ».

La plupart la remplisse dans le respect des « normes scolaires » dans la présentation des réponses sur la feuille Sous forme d'une liste avec passage à la ligne et tiret pour chaque élément mentionné.

Un élève présente au verso les « Pareil/pas pareil » sous forme d'un tableau à plusieurs entrées : Maison/ École dans le sens de la hauteur.

Éléments de vécu : *dormir manger, travailler* au plan horizontal.

Mais, la plupart font une liste et un seul élève fait une réponse en une seule phrase de chaque côté de la feuille : « *Rien n'est pareil* » au recto, « *tout n'est pas pareil* » au verso .... Mais sans donner le détail de ces différences.

Par ailleurs pour ce même élève, il y a une inversion de sens : sur le verso là, où se trouve la date et le prénom, la phrase respecte les normes de l'écrit scolaire, après la marge à la droite de la feuille, la remarque que « tout n'est pas pareil » mais elle a été écrite à l'envers de la feuille du côté opposée à la marge, et sans respecter la norme scolaire d'écrire dans le sens de haut en bas.

#### **Sont identifiés comme « Pareils »**

Manger (5), Jouer, s'amuser (4). Apprendre : 12 dont 5 en référence avec des disciplines : lire, compter

L'identification des Adultes en référence aux respect (des règles et des personnes : 5).

Le fait de devoir « Travailler » (5), le Sport (4) dont l'un mentionne « la piscine », les Toilettes (2), les Amis ou copains (2) et les Livres (2)

#### **Sont indiqués comme n'étant « Pas pareil » :**

Écran, téléphone, jeux vidéo et télé (15), Travailler (5)



Manger (5 : « à la cantine on n'a pas de frites et on ne peut pas manger ce qu'on veut »).

Animaux (5), Musique et chanter (2), les Jouets (2), les Parents (2), les copains (4 : « On rencontre « dix mille fois les mêmes personne à la maison »)

Enfin, les Toilettes ( 1) Pas discuter à l'école (5)

### **8-1- C : Classe CM1 Saint François**

La classe est homogène et regroupe 25 élèves de niveau CM1.

Elle se compose de 10 garçons et de 15 filles.

La salle de classe est vaste est claire. Les élèves sont regroupés autour de tables individuelles par groupe de 6 et 7.

Au cours de la séance, l'institutrice est présente. Je suis installé devant son bureau et elle se trouve au fond de la classe. Il y a sur les murs des illustrations en lien avec les activités de l'école. Une AVS est également présente.

La séquence se déroule une semaine après le séisme qui a touché la commune.

Après m'être présenté, les enfants s'étant souvenu de mon intervention lors de l'année scolaire passée, j'explique que pour cette séance, je ne viens pas raconter une histoire mais pour avoir un échange avec eux pour connaître leur point de vue sur la phrase que le Directeur avait affichée le jour de la rentrée scolaire : « si l'école est ta deuxième maison, n'oublies pas que la maison est ta première école ».

La phrase ne les a pas marqué et ils ne s'en souviennent pas.

Je vais donc leur demander : comment ils se sentent à l'école ? Et, comment ils se sentent chez eux.

L'école est-elle ta deuxième maison ?

Les enfants lèvent le doigt :

- Qui est d'accord : 16

- Pas d'accord : 10

Puis je demande d'argumenter : ma question est qu'est-ce qui est pareil et qu'est-ce qui n'est pas pareil ?

Dans les réponses :

- À l'école on apprend pleins de choses comme à la maison

- À la maison on a du travail de l'école

**(Là encore on peut noter cette intrusion du scolaire dans le cadre familial).**

- À l'école pas de frères et sœurs et pas les parents

- À l'école il y a plus d'enfants qu'à la maison

- À la maison, on n'a pas le tableau, les bureaux

- « *On n'a pas d'animaux* » : et l'un d'eux dit qu' « *à l'école, il n'a pas de chat* » et l'enfant fait le chat.

Ce qui fait rire ses camarades et je lui ai dit qu'il imite bien le miaulement et qu'il a des talents de comédien. L'enseignante confirme : il fait du théâtre.

L'échange se poursuit :

- « *On ne dort pas à l'école* », mais si les enfants sont d'accords sur le fait de ne pas dormir à l'école maintenant il est rappelé qu'en maternelle on pouvait le faire : « *pas comme maintenant quand on va à l'école des grands* ».

Je leur demande s'ils connaissent des écoles où l'on dort et qu'on appelle internat.

La réponse est positive et il est ajouté qu'à ce moment là, « *quand on dort à l'école alors c'est plus une autre maison* ».

La discussion aborde la question des relations avec les adultes :

- « *À la maison on n'écoute aussi les parents mais ce n'est pas pareil : ils ne nous donne pas des notes* ».

« *À la place quand les parents sont contents, ils donnent des récompenses* ».

La maîtresse leur fait remarquer qu'en classe elle ne donne pas seulement des notes mais aussi des récompenses

Le point commun c'est les punitions (*le mot sanction n'est pas employé*) :

« *Moi quand je ne suis pas sage à la maison, les parents me donnent à faire des lignes* » dit un enfant.

Par contre l'enseignante dit ne pas donner ce type de sanction.

Je leur demande : « *qui donne les punitions les plus sévères et que font les parents quand vous rentrez de l'école en ayant des punitions ?* »

Réponse : « *Les parents ne sont pas contents et nous demande ce que l'on a fait et ils nous demandent de mieux nous conduire* ».

Un élève veut parler et une autre l'interrompt alors qu'il n'a pas encore pu s'exprimer.

La discussion reprend sur d'autres points de ce qui se fait à l'école et pas à la maison.

- Réponses : « *L'orthographe, l'Histoire* »

Ce qui conduit à un échange sur la différence entre les histoires de la maison et celle de l'école que l'on apprend : ils donne alors comme référence et exemple, « *la fête renaissance* » et l'histoire de l'Ambassade de Soliman en France » où nous avons, l'année précédente, partagé cette histoire dans le cadre d'une séquence d'Histoire.

- *À la maison on apprend à faire le ménage mais pas à l'école*

- *À l'école : mathématiques*

- *À la maison on apprend à faire la cuisine*

- *À l'école on fait du rangement pour la classe et à la maison pour faire plaisir aux parents.*

Les interventions font le plus souvent référence aux apprentissages et l'échange revient sur les apprentissages dans le cadre scolaire et sont cités : la géométrie, l'anglais et donc le fait :

« *à l'école et à la maison on n'apprend pas les mêmes choses* ».

Mais lorsqu'il ressort qu'à la maison « *on ne travaille pas et qu'on a des jouets* ».

Il n'y a pas d'accord là-dessus, et s'il est évoqué le fait des « *devoirs à faire à la maison* » il est également mentionné, l'aide dans différentes activités : principalement celles des tâches ménagères et ce sont les filles qui s'expriment sur ce point même si l'un des garçons a ouvert la discussion en disant que chez lui, il mettait la table.

Les garçons font davantage référence au fait de pouvoir utiliser internet « *librement* » et de pouvoir s'y faire des amis.

Sur ce dernier point l'élève qui l'a évoqué est isolé et les enfants insistent sur le fait qu'à l'école on se fait des « *amis en vrai* ».

Pour le dernier quart d'heure je distribue les feuilles de classeurs classiques au cadre scolaire à gros carreaux avec la marge en rouge sur la droite de la feuille. Je demande d'écrire au recto ce qui est « *pareil* », mais aussi leur nom, la date et la classe CM1 et au verso ce qui n'est « *pas pareil* ». **Dans le dépouillement des feuilles que nous avons également demandé de remplir, nous relevons : ce qui Pareil**

**Punitions** : Ce qui est mentionné à une très large majorité ce sont les punitions : 23 sur 26 élèves c'est le fait d'avoir « des punitions » (effet contagion ??)

*Cette question ayant été abordé dans l'échange y aurait-il un « effet contagion » ?)*

Ce terme est cité en premier dans 20 réponses et arrive en deuxième position dans deux autres et en dernier qu'une seule fois.

Nous trouvons également : **Jouer** (12), **Apprendre** (9 : seul ce terme est utilisé mais, 8 mentionnent des discipline : écrire, lire, calcul ... on peut y ajouter le **Sport** : 13)

**Le Travail** (9), **Écouter et respecter les adultes** : (9 : dont 2 **obéir** + **Respect** : 1

**Sont mentionnées les Matières** : Une feuille avec anglais, maths, français, histoire, (2), **Regarder** : (2) sans préciser quoi ... **Manger** (2), **Toilettes** (2), les **Amis** (2)-

**Pour ce qui n'est « Pas pareil » :**

**Écran, téléphone, jeux vidéo, télé** (15),

les **Tâches ménagères** (13 : 8 filles et 5 garçons),

**Le lit et la chambre pour dormir** (12),

les **Toilettes, douches, laver les dents** (12),

Les **Copains** (7),

la **Nourriture, Manger** ( 5et 2 précisent la cantine)

les **Animaux** (4),

**Jouets** (2), 1

Les **Parents** (2),

les **meubles** ( 1),

Les **copains** ( 4) ,

la **Musique** ( 2)

### **Sont également évoquées :**

- Pas discuter à l'école
- Pas manger ce qu'on veut : à la cantine « *on n'a pas de frites* ».

L'une détaille les disciplines scolaires que l'on n'apprend pas à la maison et y ajoute : MA religion. (*Il évoque « sa » religion et pas « la religion en général*)

Si sur d'autres meubles des rapprochements sont faits : par exemple « *à la maison ou à l'école on a des bureaux (ou des armoires) mais ils ne sont pas pareils* » illustre cette capacité de différenciation de ce qui est semblable sans être toutefois identique.

Un autre élément illustre un double constat : celui qu'à l'école on rencontre d'autres personnes.

- « *À la maison et dans la famille, on voit toujours les mêmes personnes* ».
- « *À l'école, on peut choisir et changer d'amis* ».
- 

### **8-1-D : Classe CM2 Saint François :**

La classe regroupe 20 élèves de CM2

Elle se compose de 11 garçons et de 9 filles.

La salle de classe est vaste est claire. Les élèves sont regroupés autour de tables individuelles par groupe de 4 à l'exception d'une table à l'écart.

Au cours de la séance, l'Enseignant, qui est par ailleurs le Directeur de l'école est présent. Je prend place devant son bureau lui se met sur un côté de la classe à ma gauche

La séquence se déroule une semaine après le séisme qui a touché la commune et immédiatement après l'intervention au sein du CM1 de la même école

Même présentation que pour les autres classe le Directeur est donc celui qui avait affiché le jour de la rentrée scolaire : « *si l'école est ta deuxième maison, n'oublies pas que la maison est ta première école* ».

Les règles de l'échange sont exposées : les élèves ne se souviennent pas de l'affiche. Une seule dit en avoir parlé chez elle.

Je demande qui est d'accord avec cette phrase, spontanément les doigts se lèvent : 7 se disent d'accord avec cette formule et 13 ne le sont pas.

Comme lors des interventions précédentes, les élèves font référence aux apprentissages, mais une élève l'exprime d'une façon tout à fait différente :

« *On apprend à l'école des choses qui vont nous permettre de gagner notre vie* ». Mais est également mentionné que l'on apprend "*plus de chose à l'école qu'à la maison*" ; et lorsque je demande quoi : ce sont les disciplines d'enseignement que les élèves évoquent.

Un événement va bousculer la séance. Un des élèves se plaint d'avoir mal aux dents. Je lui demande alors ce qu'il ferait s'il était dans le même cas à la maison.

Il me dit qu'il irait s'arracher la dent qui bouge et qui le fait souffrir. Je lui demande alors pourquoi il ne le fait pas ici. « *Parce qu'il faut demander* » me répond-il.

À ce moment là, je me tourne vers l'enseignant qui lui dit d'aller au lavabo pour se rincer la bouche.

Il apparaît que l'élève ne sait pas comment intervenir pour faire une demande qui peut lui paraître « inhabituelle » dans le cadre de la classe. Le motif ne lui paraît peut-être pas conséquent et en décalage par rapport au cadre dans lequel il se trouve à ce moment là.

Il y a de la part de l'élève le repérage et l'intégration de « normes différentielles »

Nous reprenons alors la discussion : l'échange va se faire autour du fait de « *se faire des amis* » à l'école » : « *À L'école on peut les choisir ses amis, alors qu'à la maison on n'est obligé d'en avoir qui habitent près de chez nous* ».

Mais tous ne sont pas d'accord là dessus car certains disant que à l'école on est aussi obligé de se faire des amis dans sa classe et « *dans son école on ne peut pas vraiment choisir, c'est seulement avec ceux de l'école* ».

**Il y a à la fois le repérage d'une différence mais aussi d'une similitude : différenciation entre deux cercles relationnels aux dimensions différents. Thème qui a été déjà mentionnés avec les classes précédentes.**

L'élève qui était sorti revient après s'être arrachée la dent qui était, je pense une dent de lait, supposant que si ce n'avait pas été le cas, l'enseignant aurait réglé autrement la question.

Nous revenons à la question de ce que l'on apprend à l'école et à la maison :

« *À l'école on nous explique ce que l'on doit apprendre et pourquoi on doit l'apprendre* ».

Je pose alors la question pour savoir si à la maison il n'y a pas d'explication : « *à la maison, on le fait parce qu'on nous dit de le faire* ».

Je leur demande un exemple est la réponse immédiate « *mettre la table et ce sont majoritairement les filles qui s'expriment* ».

**Nous pouvons noter qu'un apprentissage en lien avec la division sexuelle des tâches ménagères en lien avec le « genre » se retrouve de manière implicite au sein de l'espace scolaire**

Puis les élèves évoquent dans les apprentissages à la maison : « la politesse ».

« *Pour venir à l'école il faut d'abord avoir appris à être poli* »

Remarque qui d'une certaine manière renvoie à l'affiche de la maison comme « première école » de socialisation primaire.

**Ils ont intégrés le fait que la maison est le cadre des premiers apprentissages qui permettent d'aller à l'école : ceux de la socialisation et de la construction de l'identité « première ».**

Puis sont également mentionnés : « apprendre à marcher, apprendre à manger ».

**Ce qui pourrait nous amener à classer, selon la pyramide de Maslow que la maison est davantage un cadre d'apprentissage dans les actions qui répondent à des besoins primaires.**

Pour le dernier quart d'heure sont distribuées les feuilles de papier blanches et nous donnons la consigne d'écrire au recto ce qui est « *pareil* », mais aussi leur nom, la date et la classe de CM2 et au verso ce qui n'est « *pas pareil* ». Sur certaines les enfants tracent des lignes pour y écrire et souligner, leur nom, la date.

**Sans que les consignes leur soient données, ils reproduisent des normes formelles de présentation scolaire.** Deux n'écrivent rien sur la partie « *pareil* ».

Deux autres avec une esquisse de tableau comparatif remplissent la feuille d'un seul côté, d'un seul côté le « *pareil* et le *pas pareil* ».

À noter que du côté « pas pareil » il écrit : « on fait ce qu'on veut à la maison, on parle comme on veut, on joue comme on veut »

### **Sont mentionnés dans ce qui pour eux est « Pareil »**

**Apprendre** (15 : « *On apprend des choses* » mais sans préciser lesquelles, à l'exception de deux : où sont mentionnés : Lire et Écrire) **Jouer** (8 : mais ce verbe n'arrive jamais en première position) les **Amis** (2), les **Adultes** ( : qui s'occupent bien de nous comme à la maison » des personnes qui sont responsables de nous.

**Nous pouvons noter ici que ce n'est pas l'autorité à laquelle il est fait référence mais à la responsabilité et à ce que nous pourrions appeler « la bienveillance ». Sont également mentionné dans ce cadre, les Règles de vie : « *Pas le droit de tout faire, Il y a des limites* »**

### **Dans ce qui n'est « Pas pareil » :**

Dormir (4), S'amuser (3), Jeux différents vidéos télé (3)

Autres apprentissages mentionnés : manger, marcher

À noter que ces apprentissages ne sont pas énoncés en opposition aux apprentissages scolaires : Dans les matières sont mentionnés : conjugaison et division

Mais également : Apprentissages sociaux et politesse, règles.

Enfin, il y a Différenciation entre copains (d'école et de la famille maison et une Distinction entre amis et cousins.

## **8.2 : Compte rendu de l'observation participative sur la représentation de la famille : les familles : par classe (ANNEXE 7.1)**

Nous présenterons maintenant les deuxièmes séances d'observation participantes sur la famille.

### **8.2-A : Classe CE2 CM2 Bobine**

Cette intervention se déroule le jeudi 25 janvier. L'enseignante ayant pris des notes et m'ayant laissé l'animation de la séquence, le compte rendu en est plus précis.



Elle a été informée que le contenu se ferait sur la base de l'histoire "Les Re-familles" (voir annexe 3) dont elle a eu préalablement une photocopie et que nous discuterons avec les enfants de ce qu'est pour eux la famille.

Celle-ci pouvant également être présentée sous forme chantée avec projection de l'image du texte, le choix de cette modalité a été fait. En conséquence, comme il est nécessaire d'avoir le matériel nécessaire à cette projection, c'est dans la salle de classe que je vais rester pendant que les élèves du CE2 et la Maîtresse iront dans la pièce attenante où j'avais réalisée la première intervention.

De ce fait, je demande aux 9 élèves de se rapprocher sur les premiers rangs.

Rappel de ce que nous avons fait la dernière fois. Explication de ce que nous allons faire

Les enfants me demandent de leur dire ce que j'ai pensé de notre précédente séance.

Je leur résume ainsi :

- L'école et la maison ce sont des endroits où l'on apprend des choses pas pareils.

Nous écoutons la chanson et les enfants rient.

Marilou : « *ça parle d'une famille recomposée* »

Manal : « *oui, recomposée parce que parents séparés* ».

Je pose la question : - Que veut dire famille recomposée ?

Réponses : « *c'est quand les parents sont séparés et qu'ils vivent ensuite avec quelqu'un d'autres* ».

Manal : « *moi j'ai deux familles : en fait mes parents ils ont deux endroits de famille*

*Mon père il était avec une autre femme et maintenant il est venu avec ma maman* ».

Je lui demande alors : As tu deux maisons ?

Elle essaie de m'expliquer mais fait confusion entre la première compagne du papa qu'elle appelle « ma tante »

Les autres lui demandent alors si c'est la sœur de sa mère.

Elle explique ensuite le rythme des « séjours » dans l'une ou l'autre

Stéphane intervient : « *Moi mes parents ils sont ensemble depuis longtemps et ne sont pas séparés* ».

Manal, à nouveau insiste pour préciser que la distinction qui se fait pour elle n'est pas sur les maisons mais sur les « périodes » où l'on y va.

Elle parle d'une des maisons où elle va qui est celle de la nouvelle compagne de son père qu'elle appelle finalement sa belle mère.

Nous échangeons autour de ce terme car pour certains « la belle mère » c'est la mère du papa ou de la maman.

Je leur demande s'ils connaissent le terme ancien de « marâtre » ou « parâtre » que l'on trouve dans les contes comme « Blanche Neige » ou « Cendrillon » mais ils ne le connaissent pas.

Puis l'une des filles dit le connaître à partir d'une histoire mais ne sait plus laquelle. Je suggère Blanche Neige mais les enfants répètent qu'ils ne connaissent pas.

Un autre dit finalement avoir entendu ce terme dans des vieux films.

Stéphane explique que des familles peuvent aussi se faire pas seulement s'il y a séparation mais si l'un des parents meurt et que l'autre se remarie.

Une des filles dit :

« *Quand on divorce on ne pense pas à ses enfants : Les enfants sont tristes ...* »

Elle dit que c'est ce que lui a dit sa demi sœur.

Stéphane dont les parents ne sont pas séparés, donne l'exemple du frère de son père qui lui, a divorcé avec sa femme et vit avec une autre. Il me demande si leur enfant (celui de la première union) est ou pas sa cousine puisqu'il n'avait pas de cousine avant.

Je lui demande : « *D'après toi c'est parce que la nouvelle femme de ton oncle n'a pas d'enfant que c'est ou pas ta cousine ?* ». Il ne sait que répondre

Les enfants m'interrogent alors sur des formules qu'ils ont entendues mais qu'ils n'ont pas comprises :

« *Dans les re familles c'est courant on s'emberlificote* ». Ça veut dire quoi : « *emberlificote ?* »

Je leur réponds que ça veut dire « on se mélange les pinceaux » ?

Ils disent toujours ne pas comprendre : je leur dit alors que ça veut dire qu'on a du mal à comprendre qui sont les frères, les sœurs, les cousins, les cousines ....

Puis je leur demande pour reprendre une des formules de la chanson :

« *Est on plus nombreux dans les re famille ?* »

- « *Pas toujours* », répondent les filles mais Stéphane de son côté donne des exemples où il y a bien sûr plus d'enfants.

Manal évoque à ce moment là le fait que sa mère elle aussi avait un autre compagnon mais qu'elle ne voit plus celui-ci. Du coup elle se demande si les enfants du nouveau couple qu'a constitué l'ancien compagnon de sa mère sont restés ses cousins ?

Puis elle raconte que quand les autres enfants se retrouvent dans l'une des maisons on est obligé d'ouvrir des canapés pour que tout le monde puisse dormir ....

Stéphane explique que chez sa grand mère tout le monde a une chambre : c'est une maison avec 9 lits et que lorsque toute la famille est là c'est la grand mère qui dort sur le canapé.

Adam explique que chez lui il y a 6 chambres parce que chez lui c'est une famille d'accueil puis, explique aux autres où se trouve sa maison.

Dans la famille : il y a son frère et sa sœur et 3 autres enfants

Ils ne considèrent pas ceux ci comme des frères. Puis, il raconte une situation qu'a rencontrée la famille avec un des enfants accueillis dont l'un s'est opposé à son père au sujet de la nourriture ;

Ce garçon avait dix sept ans et devait voir prolonger son accueil après 18 ans mais du coup suite à cet incident cela ne s'est pas fait.

- « *Recevoir des autres enfants, ce ne sont pas mes frères et sœurs mais le travail de ma maman* » dit-il.

Puis, il donne des exemples sur les traitements différents des enfants dans la maison.

Question de Manal : « *est-ce que tes grands parents les considèrent comme vous ?* »

« *Non ils ne viennent pas avec nous quand on va chez eux. Mais, eux ils ont des visites médiatisées* ».

Je retourne la question à Manal qui me répond qu'elle-même ne connaît pas les parents de l'ancienne compagne de son père.

L'échange revient sur les situations où l'un des parents est mort et des enfants se demandent si dans ce cas on ne le connaît pas ou on ne s'en rappelle plus.

Situation d'angoisse, d'autant que l'un d'entre eux expose que son père d'après ce que lui a dit sa mère aurait des tendances à avoir des jeux « sexuels » avec lui ....

Et que c'est pour ça qu'elle voudrait qu'ils se séparent. Mais lui ne veut pas et il veut que ses parents restent ensemble.

J'ai par la suite signalée cet élément à l'Enseignante.

Les autres enfants ne poursuivent pas sur ce sujet.

Et une autre question est posée : « *Au sein de la nouvelle famille lorsque naît un nouvel enfant c'est plus un frère ou une sœur que les enfants accueillis ?* »

J'explique alors ce qu'est une famille d'accueil où les enfants retournent les fins de semaine dans leur famille d'origine comme c'est le cas dans la situation que le garçon nous explique.

À ce moment là, il dit que son papa avait avant une autre compagne et que leur enfant, une fille vit maintenant avec eux : c'est devenu sa sœur. Les autres enfants de la maison ont plusieurs familles mais lui n'en a qu'une. Il dit par ailleurs que les enfants accueillis préfèrent rester chez lui dans sa maison où ils préfèrent être que d'aller dans leur famille d'origine. Pour le bébé on ne sait pas.

Marilou intervient et dit : « *Les enfants des fois, ils ont deux maisons et changent chaque semaine : c'est la garde alternée.* ».

Cela est aussi le cas des enfants accueillis dans la famille d'accueil où l'alternance chez leurs parents d'origine se fait à tour de rôle les WE.

Je demande alors : « *Y a t'il des familles où les parents ne se sont jamais séparés ?* ».

- 7 qui n'ont pas parlé lèvent le doigt.

Et ils demandent :

« *C'est quoi une famille normale c'est quand on ne se sépare pas ?* »

Manal hausse les épaules et intervient : « *Donc s'ils sont séparés et qu'ils sont heureux comme ça, c'est qu'ils ne sont pas "normal". Donc quand tu te sépares tu es quelqu'un de pas normal ?* »

Je leur demande alors si Les re famille c'est normal ou pas :

Une des filles dit : « *le normal c'est de se séparer ou de rester ensemble même si on ne s'aime plus.* »

Une autre dit alors : « *Si les deux c'est normal alors est-ce du para normal* »

- « *Ce n'est pas parce que des gens se séparent et qu'ils font une autre famille que cette famille est une famille pas normale* » insiste Manal.

La séance se termine ainsi.

Elle illustre ce que nous avons mentionné dans notre introduction : l'échange permet aux enfants de confronter des points de vue « normatifs » en association ou en adversité avec d'autres qui sont divergents.

Le choix de considérer comme un lien de parenté l'élément biologique ou affectif est un élément sur lequel les avis des enfants divergent à partir de leur propre situation.

Il y a également la spécificité de « la famille d'accueil » au sein duquel, les enfants accueillis ne paraissent pas être considéré comme relevant de la parenté sociale comme les autres enfants issus d'une autre conjugalité, et que nous retrouverons dans d'autres situations.

### **8.2-B : Classe CM1 CM2 Bobine :**

La séance se déroule le jeudi 25 janvier dans la classe. Tous les élèves sont présents.

L'Enseignante est présente ainsi qu'une AVS.

Elles se tiennent en fond de la classe avec un élève.

Au cours de la séance la maîtresse prendra des notes qu'elle m'enverra le soir même.

Je présente le thème de la séance du jour et leur projette l'histoire chantée.

Ils semblent surpris lorsque je leur demande de me dire ce qu'ils en pensent. L'Enseignante propose de la réécouter une deuxième fois et de bien écouter les paroles : Ce que nous faisons.

Je demande aux enfants de quoi parle l'histoire

« *Des familles où ils sont beaucoup* » me répond une élève.

Je lui demande alors : « *pourquoi sont-ils beaucoup ?* »

C'est un autre élève qui prend la parole et explique : « *c'est quand des parents se sont séparés et qu'ils ont fait une autre famille* ».

Il y a un temps de silence après qu'il se soit exprimé. C'est la question de la séparation qui est reprise et certains disent que « *c'est pas bien* » .....

Silence.

Pour dédramatiser et relancer l'échange, je leur dis que ces re familles on peut les appeler des Familles recomposées. Que des parents peuvent se séparer et refaire une famille, et je leur demande s'ils en connaissent :

- « *Vous connaissez des familles où des papas et des mamans font une autre famille ?* »

L'un des élèves donne comme exemple quand l'un des parents meurt et que l'autre se remarie. Je leur demande à nouveau s'ils connaissent des familles « recomposées ».

À ce moment là une élève s'exprime :

Emma : « *mes grands parents se sont séparés, ma marraine a eu une première union et 2 enfants et d'une deuxième union 2 autres. Parfois tout le monde est ensemble, parfois non* ».

Margot : *moi aussi mes grands parents, c'est pareil.*

Clara : *mes parents viennent de se séparer mais ils n'ont pas encore eu d'enfant*

Wissem : *mon grand-père*

Certains élèves disent qu'alors ce n'est plus une vraie famille.

D'autres ne sont pas d'accord.

Je leur demande alors pourquoi lorsqu'une famille est recomposée, ce n'est pas ou c'est une vraie famille ?

Une élève explique qu'il peut y avoir deux papas et précise :

Il y a un enfant qui naît et le papa décède. La maman va vivre avec un autre papa ....

« *Mais, me demande t'il, « le nouveau papa est ce le vrai papa ?* »

Je réponds que l'on peut le considérer comme un autre papa.

Mais une autre élève (Margot) n'est pas d'accord : « *non ce n'est pas le père biologique : c'est le beau père* ».

Je leur demande s'ils connaissent ce terme et comment appelle t'on dans ce cas s'il s'agit d'une femme, « *l'autre maman ?* ».

Morgane répond : « *non c'est une belle-mère c'est... quand la maman se remet avec une maman* ».

Je demande si c'est le cas et si elle connaît des mamans qui maintenant vivent avec une autre maman et si elle connaît des familles où il y a deux mamans : elle me dit que non.

Mais elle me parle de l'autre femme qui vit maintenant avec son papa et qui est un peu comme une autre maman.

Je demande s'il y a des situations où des enfants ont deux papas et deux mamans : il n'y a pas de réponses.

Comme il n'y a pas de situation de ce type, je leur dis que nous ne parlerons pas des familles où il y a 2 papas ou 2 mamans mais de leur situation à eux.

Une élève explique que pour elle sa grande famille c'est parce qu'elle a son « *arrière grand mère* »

Nous échangeons à partir de là sur les différents statuts qui existent : parents biologique, beau pères et belles mères.

Je leur demande s'ils connaissent des histoires où il y a « des beaux parents ».

Comme il n'y a pas de réponse, je leur demande alors s'ils connaissent les histoires de Cendrillon, Blanche Neige.

L'une des enfants nous raconte cette histoire et dit que la dame qui était la nouvelle femme du papa n'était pas gentille et qu'elle a voulu tuer Blanche Neige en demandant à un chasseur de l'emmener se promener dans la forêt.

Je leur dis que ce sont des histoires où s'il y a des belles-mères qui sont là c'est parce que les mamans sont mortes. À cette époque on les appelait des marâtres.

Et que maintenant, peut-être parce que l'on pensait que ce mot désignait des personnes méchantes, on a préféré parler de « belles mères ». Mais j'ajoute que le même terme peut désigner la maman du papa ou de la maman pour le mari ou la femme.

La discussion reprend sur les appellations de ses « nouveaux parents et enfants » et de comment on les appelle.

Demi frère/ demi sœur, beau-fils/belle-fille.

Ces termes les font rire.

Pourquoi on dit demi ? Demande une élève

Clara : *“parce qu’il est à mi temps à la maison”*.

Mais alors sont-ils de « vrais parents » ?

- « *Les enfants sont partagées* » reprend une élève, et je leur dis que cette situation de « mi temps » peut exister à l’école si une enseignante est à mi temps et qu’il y a aussi une autre et que les deux sont quand même leur enseignante.

Wissem : *“oui c’est comme pour les élèves qui sont en classe en SEGPA et qui viennent avec nous à certains moments”*.

Comme je dis que je connais les SEGPA les enfants me demandent pourquoi, et je leur dis que j’y ai travaillé.

Ils me demandent si c’est toujours mon travail et je leur répond que non et nous parlons de l’école qui peut nous permettre d’apprendre pour choisir de faire un métier qui nous plait.

Un enfant demande si pour être papa/maman, il faut faire des études ?

Scarlett : *oui pour aider les enfants pour les devoirs, ils ont tous le BAC.*

Mehdi : *pour gagner de l’argent*

Apolline : *on apprend tout seul*

Emma : *on n a pas besoin d ‘apprendre pour faire des bébés*

Une élève dit : *« l’important n’est pas les études mais d’être des bons parents »*

Et je demande aux élèves ce que c’est d’être bons parents :

*« Avoir fait toutes ses études, bien faire étudier ses enfants, en prendre soin »*. Reprends un garçon

Enzo : *« ne pas maltraiter, ne pas dire des gros mots, ne pas tout le temps acheter des jouets... »*

Un de ses camarades intervient : *« Oui mais il y en a (des parents) qui tapent si on le mérite.*

Je leur dis qu’en principe, il y a une loi qui l’interdit :



- « *Les parents qui laissent faire des choses interdites sont ils de bons parents ?* » me demande un élève.

Mais un autre intervient pour dire :

« *Non mais ça reste des parents* ».

La discussion se poursuit :

Selsabile : (être « bon parent, c'est) « *ne pas laisser faire des choses interdites aux enfants comme fumer, boire... respecter ses enfants, les adultes ...* »

Apolline : « *les parents doivent être responsables, ne pas trop gâter les enfants* ».

Je demande alors en reprenant ce qu'avait dit l'un des enfants :

- « *Est-ce que les parents qui ne font pas tout ça restent des parents ?* »

Margot : « *oui parce que du moment où ils t'ont fait ce sont tes parents, mais pas des bons parents. Mais ils restent tout le temps tes parents* ».

Enzo : évoque à ce moment là les familles d'adoption, et famille d'accueil.

« *La vraie famille c'est quand le papa et les maman sont les vrais parents* »

Ils parlent des parents biologiques qui sont pour eux les vrais parents.

« *La famille normale c'est celle où je suis le plus* », disent d'autres

-« *C'est quand ce n'est pas recomposé ça c'est une vraie famille mais alors si c'est recomposé, on a deux familles* ».

Je précise qu'effectivement ce caractère biologique lui ne bouge pas alors que les parents peuvent se séparer et un autre papa ou maman peut remplacer dans la maison, celui ou celle qui n'est plus là. Et qu'il n'y a rien d'anormal à cela.

Une petite fille donne son exemple : « *Mon papa n'est pas le monsieur qui a fait un bébé à a maman mais comme il (le père biologique) ne m'a pas reconnu, j'ai été adopté par le nouveau monsieur qui vit avec ma maman* ».

« *C'est possible qu'un enfant ne connaisse pas son père biologique ?* » me demande un élève

- « *Et comment appelle t'on alors le papa qui vit avec la maman ?* »
- Je leur réponds que dans cette situation, on parle de père social.

La séance touchant à sa fin je leur dis que ces types de situations : les « re famille » ce n'est pas un phénomène nouveau mais que ça a déjà existé.

Je donne comme exemple le film et une pièce de Marcel Pagnol « Marius », et je leur demande s'il connaissent. Ils me répondent que non mais, ils ont vu à la Télévision le film « Jean de Florette » et « Manon des sources ».

Je leur dis alors que Marcel Pagnol a écrit une pièce et un film sur ce sujet il y a une histoire comme ça et que je leur résume l'histoire dans laquelle quand Marius est parti, Fanny qui est enceinte épousera quelqu'un d'autre.

Les enfants disent qu'ils aimeraient bien voir ce film.

### **8.2-C : Classe CM2 St François:**

La séance se déroule le Lundi 10 février. Lorsque j'arrive à l'école les enfants sont dans la cour de récréation. À mon arrivée certains viennent à ma rencontre pour me demander si je vais venir dans leur classe. Je leur réponds que j'irais avec les CM1 et CM2 comme la dernière fois.

Les Enseignantes sont également présentes dans la cour et Magali qui est celle du CM1 me demande si je viens pour continuer ce qui a été commencé. Je réponds positivement et lui dit que nous avons convenu de ce jour avec le Directeur.

Elle me dit qu'elle n'a pas eu l'information mais que cela n'a pas d'importance puisqu'elle a vu que les enfants m'avaient accueillis de manière sympathique.

Nous faisons le point sur la manière dont je vais intervenir aujourd'hui.

Le Directeur qui est le chargé du CM2 n'est pas encore arrivé mais la sonnerie indique la fin de la récréation et que nous devons rentrer en classe. Les enfants se mettent en rang. Magali propose que je commence par le CM2 et demande à l'AVS d'être avec moi pour la séance en attendant le retour du directeur.

Nous allons donc dans la salle de classe dont la disposition de bureaux a été modifiée.

Je présente le thème de la séance avec l'histoire des re- familles que je projette. Les enfants demandent à voir et écouter une deuxième fois.

Ils sont attentifs pendant la première et pour la deuxième, ils marquent le rythme de la chanson.

Je leur demande s'ils connaissent le mot "emberlificoter" et je leur donne le sens des mots. Lorsque je demande de quoi ça parle : le terme famille recomposée arrive immédiatement. « *C'est lorsque les parents se séparent* ».

Ils disent connaître des situations comme ça ... Sauf un mais qui en fait comme je l'avais remarqué lors de ma précédente intervention cherche à se singulariser.

(C'est l'élève qui avait dû sortir pour s'arracher une dent)

Les échanges commencent.

L'un d'eux demande si « *c'est normal de ne pas aimer son beau père ?* »

Je lui réponds que nous verrons cette question à un autre moment.

J'ajoute que les termes beaux pères et belles mères n'ont pas toujours été utilisé mais que l'on parlait autrefois de parâtres et marâtres et que dans les contes on les présentait comme n'étant pas gentil et je lui donne les exemples de Cendrillon et Blanche Neige dans lesquels les marâtres n'étaient pas gentille comme celle de Blanche neige qui a voulu la faire tuer.

Mais que c'est une histoire puisqu'il existe aussi des situations où les beaux parents sont gentils.

Je pose la question : « *Qu'est ce que les re familles ont de particulier ?* »

Un enfant répond : « *la famille se multiplie par deux* » mais tout en le disant avec ses gestes il marque sur son bureau, une séparation avec ses mains par un mouvement vers la gauche et vers la droite.

Ce que je lui fait remarquer : « *tu me dis que c'est une multiplication mais tu fais un geste de division ?* ».

L'élève qui a posé la question sur le fait de ne pas aimer son beau père est normal réitère sa question, je lui demande : « *ton papa et ta maman tu les aime toujours ou il y a des fois où tu es fâché avec eux ?* »

Comme il me répond qu'il lui arrive d'être fâché avec eux, j'ajoute : « Je lui dis qu'à cette question il est difficile d'y répondre et qu'il faut en parler avec ses parents : puisque cette question est peut-être de savoir comment on arrive à vivre ensemble parce que l'on aime pas toujours les gens avec lesquels on vit.

Alors, « *oui c'est comme en classe et à l'école* » dit l'un deux.

Retour du Directeur dans la classe.

Je lui dis ensuite qu'au départ une maman qui est séparée et qui devient amoureuse d'un autre homme, elle fait un choix alors que l'enfant lui lorsque un autre homme s'installe dans la maison, il ne l'a pas choisit.

Je lui demande si cette réponse lui va et si elle lui permet de réfléchir. J'ajoute que de toute façon il n'y a pas de réponse juste ou pas à cette question.

L'une des élèves dit qu'elle au début n'aimait pas son beau-père mais que maintenant elle aime son beau père mais qu'elle aime aussi son papa ...

Un autre dit qu'il n'aime pas sa belle mère mais qu'il ne la voit pas souvent. D'autres élèves interviennent : l'un explique comment se passe pour lui « la garde alternée ».

Puis un autre ajoute : « *quand on naît de toute façon on ne choisit pas ses parents et donc il faut apprendre vivre avec* ».

Est ce qu'on aime quelqu'un parce que c'est son « vrai papa » ou parce que c'est quelqu'un qui s'occupe de nous ? ».

Je leur raconte alors l'histoire de Marius dans le film de Marcel Pagnol pour leur expliquer que le re familles ça a quand même toujours existé. Et je leur pose la question qu'a posée César à son fils : « *C'est quoi être le père : d'être celui qui a mis sa petite graine et qui est parti ou celui qui l'a pris en charge et s'en est occupé ?* »

« *Quand on naît c'est un hasard* » dit à ce moment là une élève. « *C'est difficile de choisir entre le papa qui nous a créé et que l'on ne connaît pas et celui qui vit à la maison* ».

Un élève raconte les différents couples de sa grand-mère qui s'est marié trois fois. Un autre pose une question : « *mais est-ce qu'une famille ça peut s'arrêter ?* »

Un élève dit qu'il veut répondre : il dit que « *ça ne peut pas s'arrêter car les gènes des parents continuent à se transmettre même si les papa et les mamans ne sont plus ensemble* ». Les enfants me demandent alors d'expliquer comment se font les « transmissions génétiques ». Je réponds et explique également la question de la transmission avec le phénomène des génotypes et des phénotypes et qu'ils apprendront ça lorsqu'ils iront au collège.

Une élève me demande si la situation dans une famille où l'enfant n'a pas la même couleur des yeux que les deux parents est normale.

Un homme peut-il avoir deux femmes ? demande un autre. Je leur explique le cadre légal en France puisque cette élève a dit qu'elle connaissait quelqu'un dans cette situation et elle fait référence à son pays d'origine où elle va pour les vacances.

Un autre intervient pour dire : « *c'est nul d'avoir plusieurs femmes* ».

Je lui demande d'expliquer pourquoi ?

Comme il fait référence « aux arabes » je lui explique que ça peut exister aussi dans d'autres pays et je lui raconte le film « la forêt d'émeraude » qui se passe en Amazonie et où une tribu d'indien a été décimée par une guerre avec une autre tribu.

Et donc comme beaucoup d'hommes sont morts, à ce moment-là, le Chef leur demande d'avoir plusieurs femmes pour reconstituer la tribu alors que ça n'existait pas avant.

Un enfant dit que des hommes ont souvent beaucoup de femmes.

Et il donne comme exemple Charlemagne. Je leur demande s'ils connaissent des situations où des femmes peuvent avoir plusieurs maris

Ils ne connaissent pas et comme ils me demandent si moi j'en connais : je leur donne l'exemple de pays et de coutumes dans d'autres pays comme en Chine où ça a existé.

Je leur dis que les re familles ça a donc existées depuis longtemps comme il existe d'autres modèles que celui dans lequel nous on vit. Et que donc ce qui s'arrête ce n'est pas la famille mais les modèles de famille qui changent.

Celui qui a parlé de sa grand-mère et de ses trois couples dit que lui a donc trois tontons qui sont les demi-frères de sa mère et aucun des enfants de sa grand mère n'a le même père. Je lui fait remarqué que lui parle bien de « tonton » et pas de « demi tonton » même si ce sont les demis frères de sa mère.

Longs échanges sur ces types de situations où des demi frères et sœurs n'ont pas les mêmes papas. Et donc explication entre parents « biologique » et parents sociaux comme dans les familles d'adoption et les familles d'accueil.

La question est alors posée sur le mariage entre personnes du même sexe. Et de comment dans ce cas se font les enfants quand dans une famille il y a deux papas ou deux mamans

Questions sur les « cousins éloignés » : donc explication sur le cousinage et les cousins germains ou « petits cousins ». Recherche sur le pourquoi du terme « germain » et je leur donne l'origine de l'étymologie qui vient du latin « *germanus* ».

« On parle de cousin germain parce que ce cousin est issu du même « germe », c'est-à-dire de deux grands-parents communs. En latin, le substantif *germen* signifie “germe” ou “progéniture” ». Puis question sur le terme « bâtard » dont j'explique qu'au départ, il désignait les enfants nés « hors mariages » ou pour les animaux à la question de leur race : par exemple, un chien bâtard c'est un chien qui n'est pas de race.

#### **8-2- D : Classe CM1 Saint François :**

La séance se déroule le Lundi 10 février. Lorsque j'arrive dans la classe les enfants viennent de terminer l'activité scolaire qui leur avait été proposée et qui était un cours d'histoire sur St Louis. Muriel me dit que je peux commencer la séance.

La disposition de la classe a changé et l'AVS est présente également.

Je présente aux groupes la petite histoire en chanson.

Afin de pouvoir mieux voir l'écran, les enfants s'assoient par terre en cercle.

Les enfants : « *on peut la refaire ?* »

Je passe donc le film une seconde fois.

Les enfants regagnent leur place en commentant le film.

Je leur demande de quoi parle l'histoire : « *des familles qui se « reforment* » répondent-ils.

Puis, ils me demandent ce que veut dire « emberlificoter »

Je leur réponds et leur demande comment s'appelle les familles comme celle que l'on vient de voir : « *ce sont des familles recomposées* » disent ils

J'interroge : « *Et vous en pensez quoi ?* »

Réponse d'une petite fille : « *c'est mal car les familles recomposées ça ne fait pas plaisir aux enfants* ».

Tom, son voisin qui interviendra souvent dit « *je ne me rappelle pas bien mais mes parents se sont séparés quand j'étais tout petit. Mais je crois que c'est mieux comme ça parce qu'avant c'était la guerre .... ça je m'en souviens ...* »

Sa voisine rétorque : « *C'est mieux d'être avec des parents qui nous ont fabriqué* »

Tom n'est pas d'accord et explique que l'on peut très bien « *vivre avec des parents qui ne nous ont pas fabriqué ... Moi mon papa et ma maman se sont séparés et mon papa vit avec une autre femme et moi je vis maintenant avec ma maman et une autre maman* ».

“*Dans ta maison tu as deux mamans ?*” demande sa voisine mais les autres enfants ne sont pas surpris. En a t'il parlé avant et les autres enfants étaient-ils au courant de cette situation ?

Tom continue et raconte « *avec mes deux familles quand tout le monde se réunit ça fait beaucoup du monde : il a deux belles mères et un papa et une maman. Mais Il n'y a pas d'autres enfants ...* ».

Puis il se ravise et dit : « *la femme qui est avec mon papa avait déjà un autre enfant : une fille et que du coup j'ai une demi sœur* ».

« *Les vrais parents se sont ceux qui fabriquent les enfants* » dit à nouveau sa voisine.

Tom lui dit qu'il ne fait pas de différence et que pour lui c'est pareil ....

- « *Oui mais quand des enfants ne vivent pas avec les parents qui les ont fabriqué ce n'est pas ses vrais parents* » insiste sa voisine.

Je lui demande alors si elle pense que la famille de Tom n'est pas une vraie famille :

Sa réponse : « *c'est une famille mais ce n'est pas une vraie famille parce que sa belle mère (à Tom) ce n'est pas celle qui l'a fait naître* ».

Tom n'est pas d'accord

- - « *Ce qui fait la famille c'est le sang* » dit encore sa voisine.
- - « *Dans une famille, les enfants ont le même sang que leur parent* ».
- Tom répond que « *ce n'est pas le même sang mais les chromosomes* »
- Une autre fille dit que « *ce n'est pas le sang mais les gènes* ».
- « *On voit que ce sont les vrais parents si les enfants ont le même caractère* ».
- La question revient sur les chromosomes et je leur demande s'ils savent combien nous avons de chromosome. Comme ils ne trouvent pas la réponse : j'explique alors que l'être humain possède 46 **chromosomes** répartis en 23 paires : 22 paires d'autosomes et 1 paire de gonosomes ou **chromosomes** sexuels, appelés X et Y. Les hommes possèdent un **chromosome** X et un **chromosome** Y. Les femmes possèdent 2 **chromosomes** X. Puis j'explique que la transmission des caractères par les parents c'est celle de la question des gènes et que je leur en donne une explication rapide et qu'ils allaient apprendre tout ça au

Collège. Il faut distinguer les parents qui ont transmis les caractères biologiques que Tamina a appelé « les vrais parents » et les adultes qui vivent avec les enfants après une séparation.

Pour Tom cette question du sang des gènes et des chromosomes, ce n'est pas important : « *ce qui compte c'est que les parents aient de l'amour pour les enfants* ». Pour Tamina et d'autres, « *la vraie famille ce sont les vrais parents ce qui ont fabriqué les enfants* ». Et ajoute : « *la fille qui vit avec ton papa ce n'est pas ta sœur mais ta demi sœur* ».

Tom dit que pour lui c'est comme sa sœur.

« *Et comment s'appelle une famille quand il n'y a qu'un parent ? demande un élève .... Et est-ce que c'est une vraie famille ?* ».

Un élève explique alors : « *Dans ma famille, il y a un autre enfant celui que ma mère a eu avant moi avec un autre monsieur que mon papa, et ce n'est pas vraiment mon frère parce qu'il est végétarien et que moi non* ».

Tamina et Tom ne sont pas d'accord et Tom commence à s'agacer de l'insistance à ne pas considérer comme des vrais parents les familles où les parents « biologique » ne vivent pas avec les enfants. Je lui demande de rester calme et que chacun a un point de vue et que ni l'un ni l'autre n'ont tort. Et que comme nous l'avons vu et entendu dans l'histoire-chanson, il n'y a pas de vraies familles et des fausses familles mais des familles qui sont ou pas « recomposées ». Pour l'illustrer je leur raconte la même histoire qu'au CM2 : celle de Marius et Fanny. Pour leur expliquer que ce type de situation n'est pas nouvelle mais qu'elle a pu exister et ont existé depuis longtemps.

Pour terminer la séance les enfants me demandent de leur raconter encore une histoire : comme ils ont auparavant étudié St Louis je leur raconte la légende de St Louis qui se raconte à Sidi Bousaïd. En insistant sur le fait que ce n'est pas la « vraie histoire » mais une légende.



## *Annexe Intermède*

### *La légende de Sidi Bousaïd*

*Carthage, fut fondée par les Phéniciens. Tunis en est l'héritière ; et ce haut lieu de l'Antiquité est aujourd'hui une des banlieues chics de la capitale de la Tunisie.*

*Elle jouxte Sidi Bou Saïd, un petit village de pêcheur de la banlieue nord de Tunis.*

*Il est le passage obligé des circuits touristiques en toute saison.*

*Fondé par un pieux Musulman qui venait de Béja et qui s'y installa il a laissé son nom au village de pêcheurs. Mais certains habitants racontent une légende de la fondation qui est pour eux, plus vrai que ce que les livres d'Histoire enseignent.*

*Les petits Français apprennent dans l'Histoire de France que le roi Louis IX, mourut de la peste lors de la 8ème croisade, en l'an de grâce 1297 à Tunis. Quelle triste fin pour un roi dont l'imagerie populaire se plaît à l'imaginer rendant la justice sous son chêne ... En Tunisie, à Sidi Bousaïd on aime raconter une légende au goût d'invitation à la rêverie.*

*Le pieux Roi Chrétien serait en fait tombé amoureux d'une belle berbère et se serait convertit à l'Islam ... Pour l'amour de la belle il n'avait d'autres choix qu'abjurer sa foi chrétienne, pour embraser la religion du prophète.*

*Mais un homme d'État, et à plus forte raison, un Monarque de Droit Divin, peut difficilement franchir un tel pas.*

*Aussi, n'eut-il d'autre issue que de trouver un subterfuge. La peste s'était abattue sur Tunis en cette veille du 14 ème Siècle.*

*Il eut alors l'idée de substituer un cadavre de son acabit et de faire croire qu'il avait été victime de l'horrible épidémie.*

*Peu de ses fidèles furent mis dans la confidence et ils officialisèrent sa mort.*

*Personne ne fit le rapprochement qu'eux mêmes périrent de morts mystérieuses dans les mois qui suivirent celle de leur souverain.*

*À l'école nous apprenons sans aucune discussion, que St Louis avait pour habitude de rendre la justice sous un des chênes de la forêt de Vincennes ... Et qu'il mourut de la peste. à Tunis et la légende elle même si on la trouve belle, n'est pas l'Histoire que vous venez d'apprendre*

## ANNEXES 8 : Réponses des élèves au questionnaire (par classe)

**Tableau n°1.1 : SITUATION FAMILIALE : BOBINE CM1/CM2  
ENSEMBLE (Questions 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 9, 10, 11, 12)**

N°	Sexe	âge	Classe	Fratrie	Âge Fratrie F : frère S : Sœur	Situation conjugale nb enfants par F	Nb pièces	Chamb perso	Cat. sociale
1	G	11	CM2	2	F 19, S 16	Couple : 5 *	12	Oui	47/MF
2	G	11	CM2	1	F 15	Couple : 4	9+J	Oui	47/MF
3	G	10	CM1	3	F 12, S 15	Couple : 5	14+ J	Oui	23/35
4	G	10	CM1	1	F 14	Couple : 4	11+J	Oui	56/56
5	G	10	CM1	Famille accueil 2 ?	Famille accueil 2	Couple : 6	10+J	Oui	64/MF
6	F	11	CM2	1	F 8	Couple : 4	11	Oui	23/MF
7	F	11	CM2	7**	Famille accueil: F 25, S 13, 16, 19	Couple : 8	9	Oui	38/MF
8	F	10	CM2	3	? 19, 17,14	Couple : 6	6	Non	21/56
9	F	10	CM1	1	S 6	FR : 4	10	Oui	55/56
10	F	9	CM1	1	F 12	Couple : 4	10	Oui	68/54
11	G	10	CM1	2	F 7, S 14	FR alt : 4	15+J	Oui	62/55
12	G	10	CM1	3	24, 21, 16	Couple : 6	11	Oui	42/MF
13	G	10	CM1	2	S 7	Sep/GA : 3	5	Non	62/MF
14	G	10	CM2	2	F 2, S 6	Sep rec : 4/3	? mais J	Non	43/47
15	G	9	CM1	1	F 5	Couple : 4	6 +J	Oui	54/64
16	G	10	CM2	1	F17	Couple : 4	6+J	Oui	62/54
17	F	9	CM1	3	? 13, 16, 18	Couple : 6	10 ?	Oui	43/43
18	F	10	CM1	1	F 1	Sep rec/GA :	6J	Oui	43/48
19	F	9	CM1	2	F 12, 14	Couple : 5	9+J	Oui	11/11
20	F	10	CM1	1	S 1	Couple : 3	6 +J	Non	37/37

21	F	11	CM2	2	S 11, 15	Couple : 5	13	Oui	31/37
22	F	11	CM2	1	S 7	Couple : 4	8+J	Oui	23/37
23	F	11	CM2	3	? 15, 8,5	Couple : 6	7+J	?	56/85
	1 1G/ 1 2 F		CM2 : 10 CM1 : 13	1 : 9 2 : 7 3 : 5		3 : 2 4 : 9 5 : 4 6 : 5 8 : 1 4/3 : 1 NR : 1	J : 8 J = 13 NR : 1	Chp : 18 <del>Chp</del> : 4 NR : 1	MF : 7

Légende : j = jardin, Chb : chambre personnelle, ~~Chp~~ : pas de chambre personnelle

**Tableau n°1.2 : Situation familiale : BOBINE CM1/CM2GARÇONS**

N°	Sexe	âge	Classe	Fratrie	Âge Fratrie F : frère S : Sœur	Situation conjugale nb enfants par Famille	Nb pièces	Chamb perso	Sit pro Père/Mère
1	G	11	CM2	2	F 19, S 16	FR : 5	12	Oui	7/MF
2	G	11	CM2	1	F 15	Couple : 4	9+J	Oui	7/MF
3	G	10	CM1	3	F 12, S 15	Couple : 5	14+ J	Oui	3/35
4	G	10	CM1	1	F 14	Couple : 4	11+J	Oui	6/56
5	G	10	CM1	Famille accueil 2 ?		Couple : 6	10+J	Oui	4/MF
6	G	10	CM1	2	F 7, S 14	Couple : 4	15+J	Oui	2/55
7	G	10	CM1	3	24, 21, 16	Couple : 6	11	Oui	2/MF
8	G	10	CM1	2	S 7	Sep/GA : 3	5	Non	2/MF
9	G	10	CM2	2	F 2, S 6	Sep rec : 4/3	? mais J	Non	3/47
10	G	9	CM1	1	F 5	Couple : 4	6 +J	Oui	4/64
11	G	10	CM2	1	F17	Couple : 4	6+J	Oui	2/54
	1 1G/ 1 2 F		CM2 : 10 CM1 : 13			3 : 2 4 : 9 5 : 4 6 : 5	J : 3 J = 8	Chp : 9 <del>Chp</del> : 2 NR :	MF : 5

						8 : 1 4/3 : 1 NR : 1		0	
--	--	--	--	--	--	----------------------------	--	---	--

**Tableau n°1.3 : Situation familiale : BOBINE CM1/CM2 FILLES**

N°	Sexe	âge	Classe	Fratrie	Âge Fratrie	Situation familiale et nb enf par F	Nb pièces	Cham perso	Sit pro
1/6	F	11	CM2	1	F 8	Couple : 4	11	Oui	23/MF
2/7	F	11	CM2	7	Famille accueil: F 25, S 13, 16, 19 ...	Couple : 8	9	Oui	38/MF
3/8	F	10	CM2	3	? 19, 17,14	Couple : 6	6	Non	21/56
4/9	F	10	CM1	1	S 6	Couple : 4	10	Oui	55/56
5/10	F	9	CM1	1	F 12	Couple : 4	10	Oui	68/54
6/17	F	9	CM1	3	? 13, 16, 18	Couple : 6	10 ?	Oui	43
7/18	F	10	CM1	1	F 1	Sep/GA :	6+J	Oui	43/48
8/19	F	9	CM1	2	F 12, 14	Couple : 5	9+J	Oui	11/11
9/20	F	10	CM1	1	S 1	Couple : 3	6 +J	Non	37/37
10/21	F	11	CM2	2	S 11, 15	Couple : 5	13	Oui	31/37
11/22	F	11	CM2	1	S 7	Couple : 4	8+J	Oui	23/37
12/23	F	11	CM2	3	? 15, 8,5	Couple : 6	7+J	?	56/85
	1 1G/ 1 2 F		CM2 : 10 CM1 : 13			3 : 2 4 : 9 5 : 4 6 : 5 8 : 1 4/3 : 1 NR : 1	J: 5 J=5 NR : 1	Chp : 9 Chp : 2 NR : 1	MF : 2

**Tableau 2. : Situation familiale St François CMI**

N°	Sexe	âge	Fratrie	Âge Fratrie	Situation familiale et nb enfant par Foyer	Nb pièces	Chamb perso	Cat. soc
1	M	9	2	6 ans	Couple	6+ jardin	x	47/M F
2	M	9	0	0	Séparé	12+ jardin	x	42/42
3	M	9	1	24 ans	Couple	6+ jardin	x	54/M F
4	M	9	2	7 ans, 4 ans	Couple	7+ jardin	x	45/M F
5	M	9	1	5 ans	Couple	9+ jardin	x	53/43
6	M	9	1	13 ans	Couple	7+ Jardin	x	38/43
7	F	9	2	2 ans et 5 ans	Couple	7+ Jardin	non	37/37

Légende : j = jardin

Chbr : chambre personnelle

~~Chbr-~~

**Tableau 3.1 : St François CM2 situation familiale ENSEMBLE**

N°	Sexe	âge	Classe	Fratrerie	Âge Fratrerie	Situation familiale et nb enfant par Foyer	Nb pièces	Ch mb pers	Cat Soc.
1	G	10	CM2	1+1	F14 ans, S 2ans	Séparés	10	N R	37/5 6
2	G	10	CM2	2	20 ans , 12 ans	Couple	13+ jardin	x	22/5 5
3	G	10	CM2	0	0	Couple	9+ jardin	x	47/4 7
4	G	10	CM2	2	14 ans , 7 ans	Couple	8+ jardin	n on	47/5 4
5	G	10	CM2	2	S16 ans, 14 ans	Couple	9+ jardin	x	46/4 6
6	G	11	CM2	1	S 8 ans	Couple	9 + jardin	x	46/ MF
7	G	11	CM2	1	S8 ans	Couple	17+ jardin	x	37/ MF
8	G	10	CM2	1	7 ans	Couple	9+ jardin	x	43/ NR
9	F	10	CM2	1	6 ans	Séparés	8+ jardin	x	62/ 35
10	F	10	CM2	1	5 ans	Couple	8+ jardin	x	38/5 4
11	F	10	CM2	1	14 ans	Séparés	13+ jardin	x	11/8 5

Légende : j = jardin

Chb : chambre personnelle

~~Ch~~ : pas de chambre personnelle

**Tableau 3.2 : St François CM2 Situation familiale : GARÇONS**

N°	Sexe	âge	Classe	Frat rie	Âge Fratrie	Situation familiale et nb enfant par Foyer	Nb pièces	Ch pers	Cat Soc.
1	G	1 0	C M2	1 +1	F14 ans, S2 ans	Séparés	10	N R	37/56
2	G	1 0	C M2	2	20 ans, 12 ans	Couple	13+ jardin	x	22/55
3	G	1 0	C M2	0	0	Couple	9+ jardin	x	47/47
4	G	1 0	C M2	2	14 ans, 7 ans	Couple	8+ jardin	n on	47/54
5	G	1 0	C M2	2	S 16 ans, 14 ans	Couple	9+ jardin	x	46/46
6	G	1 1	C M2	1	S 8 ans	Couple	9 + jardin	x	46/M F
7	G	1 1	C M2	1	S 8 ans	Couple	17+ jardin	x	37/M F
8	G	1 0	C M2	1	7 ans	Couple	9+ jardin	x	43/N R

**Tableau 3.3 : St François CM2 Situation familiale : FILLES**

N°	Sexe	âge	Classe	Fratrie	Âge Fratrie	Situation familiale et nb enf par F	Nb pièces	Chb perso	Cat Soc.
9	F	10	CM2	1	6 ans	Séparés	8+ jardin	x	62/ 35
10	F	10	CM2	1	5 ans	Couple	8+ jardin	x	38/5 4
11	F	10	CM2	1	14 ans	Séparés	13+ jardin	x	11/8 5

Chb : chambre personnelle

~~Chr~~: pas de chambre personnelle



**4° - L'ÉQUIPEMENT EN MATÉRIEL : Tableau 4.1 : (Q5, 14) Bobine  
CM1/CM2 : ENSEMBLE (X : possède/ Part : partagé/ Perso : personnel)**

N°	Sexe	Sita. pro Père	Sit. Pro M	Smart phone	Ordi	Tablette	Console	TV
1	G	4	MF	0	xpart	x	x	x
2	G	4	MF	xpart	xpart	xpart	xpart	x
3	G	3	37	0	0	0	x	0
4	G	5	56	0	xpart	x	xpart	x
5	G	64	MF	x	0	x	x	x
6	F	23	MF	0	x	x	xpart	x
7	F	38	MF	0	0	x	xpart	x
8	F	21	56	x	xpart	0	x	x
9	F	55	56	0	0	x	x	x
10	F	68	54	x	0	0	NR	x
11	G	63	55	0	0	xpart	NR	x+
12	G	42	MF	0	xpart	xpart	xpart	x
13	G	62	MF	0	0	xpart	xpart	x
14	G	43	47	x	x	x	x	x
15	G	54	64	0	xpart	xpart	x	x
16	G	62	54	0	xpart	xpart	x	x
17	F	43	43	0	xpart	xpart	x	x
18	F	43	48	x	x	0	x	x
19	F	11	11	0	xpart	xpart	x	x
20	F	37	37	x	0	0	0	x
21	F	31	37	x	0	xpart	xpart	x
22	F	23	37	x	xpart	x	0	x
23	F	56	8	x	xpart	0	x	x
				9 perso 1 Part. 13 : 0	3 perso 11 Part 9 : 0	8 perso 9 Part 6 : 0	12 perso 7 Part 2 : 0 2 NR	22

**Tableau 4.2 : L'ÉQUIPEMENT EN MATÉRIEL : BOBINE CM1/CM2 GARÇONS**

N°	Sexe	Sit. pro Père	Sit. Pro Mère	Smartphone	Ordi	Tablette	Console	TV
1	M	47	MF	0	xpart	x	x	x
2	M	67	MF	xpart	xpart	xpart	xpart	x
3	M	35	37	0	0	0	x	0
4	M	55	56	0	xpart	x	xpart	x
5	M	64	MF	x	0	x	x	x
6/11	M	42	MF	0	xpart	xpart	xpart	x
7/12	M	47	46	0	0	xpart	0	x
8/13	M	63	MF	0	0	xpart	xpart	x
9/14	M	43	47	x	x	x	x	x
5 10/1	M	65	37	0	xpart	0	x	x
6 11/1	M	63	37	0	xpart	xpart	x	x+
1 Tota				2 dont 1 part	Perso : 1 part. : 6 0 : 4	Perso : 4 Part : 5 0 : 2	Perso : 6 Part : 4 0 : 1	Part : 10 Perso : 1

**Tableau 4.3 : BOBINE CM1/CM2 ÉQUIPEMENT MATÉRIEL FILLES**

N°	Sexe	Sit. pro Père	Sit. Pro Mère	Smart phone	Ordi	Tablette	Console	TV
1/6	F	23	M F	0	x	x	xpart	x
2/7	F	38	M F	0	0	x	xpart	x
3/8	F	21	56	x	xpart	0	x	x
4/9	F	55	56	0	0	x	x	x
5/10	F	68	54	x	0	0	NR	x
6/17	F	43	43	0	xpart	xpart	x	x
7/18	F	43	48	x	x	0	x	x
8/19	F	11	11	0	xpart	xpart	x	x
9/20	F	37	37	x	0	0	0	x
10/21	F	31	37	x	0	xpart	xpart	x
11/22	F	23	37	x	xpart	x	0	x
12/23	F	56	8	x	xpart	0	x	x
				Perso : 7 Part. : 0 0 : 5	2 perso : 4 Part : 5 0 : 5	Perso : 4 Part : 3 0 : 5	Perso : 6 Part : 3 0 : 2 NR : 1	1 2

**Tableau 5. : ST FRANÇOIS CM1 ÉQUIPEMENT MATÉRIEL**

N°	Sexe	Sit. pro Père	Sit. Pro Mère	Smart phone	Ordi	Tablette	Console	TV
1	M	47	MF	x	0	x	x	x
2	M	42	42	0	xpart	x	x	x
3	M	54	MF	x	xpart	xpart	x	x
4	M	45	MF	0	xpart	0	xpart	x
5	M	53	43	0	xpart	xpart	xpart	x
6	M	38	43	0	xpart	x	x	x
7	F	37	37	0	0	x	0	x
					5 Part. 2 :0	2 Part 4 Perso 1 : 0	2 Part 4 Perso 1 :0	

**Tableau 6.1. : ST FRANÇOIS CM2 ÉQUIPEMENT  
MATÉRIEL ENSEMBLE**

*Q 5&14*

N°	Sexe	Sit. pro Père	Sit. Pro Mère	Smart phone	Ordi	Tablette	Console	TV
1	G	37	56	0	0	x	xpart	x
2	G	22	47	0	0	x	xpart	x
3	G	47	54	0	x	x	x	x
4	G	47	54	x	x	0	x	x
5	G	46	46	x	xpart	0	x	x
6	F	46	MF	x	x	x	x	x
7	G	37	MF	0	xpart	0	0	x
8	G	43	NR	0	xpart	0	xpart	x
9	F	62	35	0	x	x	xpart	x
10	F	38	54	xpart	x	0	xpart	x
11	F	11	85	x	x	xpart	0	x
Total				Perso : 4  Part : 1  0 : 6	Perso : 6  Part : 3  0 : 2	Perso : 5  Part : 1  0 : 5	Perso : 4  Part : 5  0 : 2	1  1

**Tableau 6.2 : ST FRANÇOIS CM2 ÉQUIPEMENT  
MATÉRIEL GARÇONS :**

N°	Sexe	Sit. pro Père	Sit. Pro Mère	Smart phone	Ordi	Tablette	Console	TV
1	G	37	56	0	0	x	xpart	x
2	G	22	?	0	0	x	xpart	x
3	G	47	?	0	x	x	x	x
4	G	47	54	x	x	0	x	x
5	G	46	46	x	xpart	0	x	x
6	G	46	MF	x	x	x	x	x
7	G	37	MF	0	xpart	0	0	x
8	G	43 ?	43 ?	0	xpart	0	xpart	x
Tota 1				Perso : 3  0 : 5	Perso : 3  Part : 3  0 : 2	Perso : 4  0 : 4	Perso : 4  Part : 3  0 : 1	8

**Tableau 6.3 : ST FRANÇOIS CM2 ÉQUIPEMENT MATÉRIEL FILLES**

N°	Sexe	Sit. pro Père	Sit. Pro Mère	Smart phone	Ordi	Tablette	Console	TV
1	F	62	35	0	x	x	xpart	x
2	F	38	54	xpart	x	0	xpart	x
3	F	11	?	x	x	xpart	0	x
				Perso : 1  Part : 1  0 : 1	Per so : 3	Perso : 1  Part : 1  0 : 1	Perso : 0  Part : 2  0 : 1	3

## 7° : OUTILS ET LIENS DE CONTINUITÉ : (Question 22)

Tableau 7.1. BOBINE CM1/CM2 Liens continuité ENSEMBLE

N°	Sexe	Tél	Mail	Visio	Autre
1	G	0	0	0	0
2	G	x	0	x	0
3	G	0	x	0	0
4	G	x	x	0	0
5	G	0	x	x	0
1/6	F				Klassroom
2/7	F				Classeur
3/8	F	x	x	x	0
4/9	F	x	x	0	0
5/10	F	0	x	0	0
					0
6/11	G	0	x	x	0
7/12	G	0	0	0	0
8/13	G	0	x	0	0
9/14	G	0	0	0	0
10/15	G	0	x	0	0
11/16	G	0	x	0	0
6/17	F	0	0	0	0
7/18	F	x	0	0	0
8/19	F	0	0	0	0
9/20	F	0	x	0	0



10/21	F	0	x	0	0
11/22	F	0	x	0	0
12/23	F	0	x	0	0
Total		5	14	4	

**TABLEAU 7.2. BOBINE CM1/CM2 Liens continuité Garçons :**

N°	Sexe	T él.	Mail	Visio
1	G	0	0	0
2	G	x	0	x
3	G	0	x	0
4	G	x	x	0
5	G	0	x	x
6/11	G	0	x	x
7/12	G	0	0	0
8/13	G	0	x	0
9/14	G	0	0	0
10/15	G	0	x	0
11/16	G	0	x	0
		2	7	3

**Tableau 7.3. BOBINE CM1/CM2 Liens continuité *Filles***

N°	Sexe	Tél.	Mail	Visio	Autre
1/6	F				Klassroom
2/7	F				Classeur
3/8	F	x	x	x	0
4/9	F	x	x	0	0
5/10	F	0	x	0	0
6/17	F	0	0	0	0
7/18	F	x	0	0	0
8/19	F	0	0	0	0
9/20	F	0	x	0	0
10/21	F	0	x	0	0
11/22	F	0	x	0	0
12/23	F	0	x	0	0
Total		3	7	1	

**Tableau 8. St François CM1 : Liens continuité**

N°	Sexe	Tél.	Mail	Visio
1	M	x	x	x
2	M	x	x	x
3	M	x	x	x
4	M	0	0	x
5	M	x	0	x
6	M	x	x	x
7	F	x	x	x
		6	5	7

**Tableau 9.1. St François CM2 Liens continuité: Ensemble (Q : 22)**

N°	Sexe	Tél.	Mail	Visio
1	G	x	x	0
2	G	x	x	0
3	G	x	x	0
4	G	x	x	0
5	G	x	x	0
6	G	x	x	0
7	G	x	x	0
8	G	x	x	0
9	F	x	x	0
10	F	x	x	0
11	F	x	x	0
Total		1	11	0

		1		
--	--	---	--	--

**9.2. St François CM2 Liens continuité: Garçons (Q : 22)**

N°	Sexe	Tél	Mail	Visio
1	G	x	x	0
2	G	x	x	0
3	G	x	x	0
4	G	x	x	0
5	G	x	x	0
6	G	x	x	0
7	G	x	x	0
8	G	x	x	0
Total		11	11	0

**9.3. St François CM2 Liens continuité filles (Q : 22) :**

<b>N°</b>	<b>Sexe</b>	<b>Tél</b>	<b>Mail</b>	<b>Visio</b>	<b>Autre</b>
1	F	x	x	0	
2	F	x	x	0	
3	F	x	x	0	
Total		3	3		

**Tableau 10 : PRÉFÉRENCES MAISON/ÉCOLE : (Questions 16, 17,18)**

**10. 1. PRÉFÉRENCES MAISON/ÉCOLE : BOBINE CM1/CM2 ENSEMBLE**

N°	Sexe	Rés. scol	école	Maison
1	G	+	+ -	-
2	G	+	+ -	+ -
3	G	+	+ -	++
4	G	+	++	++
5	G	+ -	+ -	+ -
6	F	+	+ -	+ -
7	F	+++	+	-
8	F	+	0	+ -
9	F	-	-	++
10	F	+	+	-
11	G	+++	+ -	+ -
12	G	+	+ -	+
13	G	+	+ -	+
14	G	+	+	+
15	G	+	-	+ -
16	G	+++	+	+ -
17	F	+++	+ -	+ -
18	F	+++	+	+ -
19	F	+	+ -	+ -
20	F	- -	+ -	+
21	F	+	+ -	+ -
22	F	+++	+	-
23	F	- -	-	++
		- = 3	- = 3	- = 4
		+ - = 1	+ - =	+ - = 11

			12	
		+= 19	+= 7	+= 8

+ : Positif

+ - : Plus ou moins

- : négatif

## 10.2. BOBINE PRÉFÉRENCES MAISON/ÉCOLE : GARÇONS

N°	Sexe	Rés. scol	école	Maison
1	G	+	+ -	-
2	G	+	+ -	+ -
3	G	+	+ -	++
4	G	+	++	++
5	G	+ -	+ -	+ -
6/11	G	++	+ -	+ -
7/12	G	+	+ -	+
8/13	G	+	+ -	+
9/14	G	+	+	+
10/1 5	G	+	-	+ -
11/1 6	G	++	+	+ -
		+ - : 1, + : 8, ++ : 2	+ - : 7, + : 2, ++ : 1,	+ - : 5 + : 3 ++ : 2

			- :1	- :1
--	--	--	------	------

### 10.3 BOBINE PRÉFÉRENCES MAISON/ÉCOLE : FILLES

N°	Sexe	Rés. scol	école	Maison
1/6	F	+	+ -	+ -
2/7	F	++	+	-
3/8	F	+	NR	+ -
4/9	F	-	-	++
5/10	F	+	+	-
6/17	F	++	+ -	+ -
7/18	F	++	+	+ -
8/19	F	+	+ -	+ -
9/20	F	- -	+ -	+
10/21	F	+	+ -	+ -
11/22	F	++	+	-
12/23	F	- -	-	++
		- - : 2 - : 1 + : 5 ++ : 4	- : 2 + - : 5 + : 4 NR : 1	- : 3 + - : 6 + : 1 ++ : 2



--	--	--	--	--

+ : Positif

+ - : Plus ou moins

- : négatif

-- : Très mécontente

**Tableau 11. St François CM1 : PRÉFÉRENCES MAISON/ÉCOLE**

N°	Sexe	Rés. scol	école	Maison
1	G	+	+ -	+ -
2	G	+	+ -	+ -
3	G	+	+ -	+
4	G	++	+	-
5	G	+	+ -	+ -
6	G	+	+	+ -
7	F	++	+	-
		+= 5 ++ = 2 + - = 0 - = 0	+= 3 ++ = 0 + - = 4 - = 0	+= 1 ++ = 0 + - = 4 - = 2

++ : Positif avec commentaires

+ : Positif

+ - : Plus ou moins

- : négatif

**Tableau 12. 1. St François/CM2 PRÉFÉRENCES MAISON/ÉCOLE :  
ENSEMBLE**

N°	Sexe	Rés. scol	école	Maison
1	G	-	+ -	+ -
2	G	+ -	+ -	+ -
3	G	+ -	-	+ -
4	G	+	-	+ -
5	G	+	+ -	+ -
6	G	+	-	+
7	G	+	+ -	+ -
8	G	+	+	-
9	F	+	+ -	+ -
10	F	+	+	+ -
11	F	+ -	+ -	+ -
		+ : 7 + - : 3 - : 1	+ : 2 + - : 6 - : 3	+ : 1 + - : 9 - : 1

+ : Positif / + - : Plus ou moins / - : négatif

## 12.2. St François /CM2

### PRÉFÉRENCES MAISON/ÉCOLE : GARÇONS

N°	Sexe	Rés. scol	école	Maison
1	G	-	+ -	+ -
2	G	+ -	+ -	+ -
3	G	+ -	-	+ -
4	G	+	-	+ -
5	G	+	+ -	+ -
6	G	+	-	+
7	G	+	+ -	+ -
8	G	+	+	-
Tot al		+ = 5 + - : 2 - : 1	+ : 1 + - : 4 - : 3	+ : 1 + - : 6 - : 1

### 12.3. St François/CM2

#### PRÉFÉRENCES MAISON/ÉCOLE : FILLES

N°	Sexe	Rés. scol	école	Maison
1/9	F	+	+ -	+ -
2/10	F	+	+	+ -
3/11	F	+ -	+ -	+ -
		+ : 2 + - : 1	+ : 1 + - : 2	+ - : 3

+ : Positif + - : Plus ou moins: négatif -- : Très mécontent

### Tableau 13 TEMPS CONSACRÉ RÉSEAUX TRAVAIL

#### 13.1. BOBINE CM1/CM2 TEMPS CONSACRÉ RÉSEAUX TRAVAIL ENSEMBLE SCOLAIRE (Questions 21, 29)

N°	Sexe	Réseaux av. confinement	Réseau x pdt conf	Tps scolaire
1	G	3h	3h/5h	3/4h
2	G	1h	1h	2h
3	G	2h	NR	1h
4	G	1/2h	2/3h	1h
5	G	3h	3h	3/4h
6	F	1h	1h	3/4h
7	F	0	0	1h
8	F	5h	5h	3h
9	F	0	0	1h
10	F	2h	1h	1h
11	G	1h	2h	3h
12	G	2h	3/5h	5h
13	G	1h	1h	1h

14	G	3h	0	6h
15	G	1h	1h	3h
16	G	3h	2h	2h
17	F	0	0	1h
18	F	3h	3/5h	3h
19	F	0	3h	5h
20	F	5h	5h	3/5h
21	F	1h	1h	1h
22	F	2h	1h	1h
23	F	5h	5h	2h
M oy.		<b>1h, 40</b>	<b>2h</b>	<b>2h30</b>
		<b>0 : 4</b> <b>1h : 6</b> <b>2h : 5</b> <b>3h : 5</b> <b>5h : 3</b>	<b>0 : 4</b> <b>1h : 7</b> <b>2h : 3</b> <b>=ou+de</b> <b>3h : 8</b> <b>NR : 1</b>	<b>1h : 9</b> <b>2h : 3</b> <b>3h : 4</b> <b>+ 3h : 7</b>

**13.2. BOBINE CM1/CM2 : TEMPS CONSACRÉ RÉSEAUX & TRAVAIL SCOLAIRE : GARÇONS**

N°	Sexe	Réseaux av. confinement	Réseaux pdt conf	Tps scolaire
1	G	3h	3h/5h	3/4h
2	G	1h	1h	2h
3	G	2h	2h	1h
4	G	1/2h	2/3h	1h
5	G	3h	3h	3/4h
6/11	G	1h	2h	3h
7/12	G	2h	3/5h	5h
8/13	G	1h	1h	1h
9/14	G	3h	2h	6h
10/15	G	1h	1h	3h
11/16	G	3h	2h	2h
Moyenne		<b>1h20</b>	<b>1h30</b>	<b>2h45</b>
		<b>1h : 5</b> <b>2h : 2</b> <b>3h : 4</b>	<b>1h : 3</b> <b>2h : 5</b> <b>3h et</b> <b>+ : 3</b>	<b>1h : 3</b> <b>2h : 2</b> <b>3h : 2</b> <b>+ 3h : 4</b>

**13.3. BOBINE CM1/CM2 : TEMPS CONSACRÉ RÉSEAUX & TRAVAIL SCOLAIRE : FILLES**

N°	Sexe	Réseaux av. confinement	Réseaux pdt conf	Tps scolaire
1/6	F	1h	1h	3/4h
2/7	F	0	0	1h
3/8	F	5h	5h	3h
4/9	F	0	0	1h
5/10	F	2h	1h	1h
6/17	F	0	0	1h
7/18	F	3h	3/5h	3h
8/19	F	0	3h	5h
9/20	F	5h	5h	3/5h
10/2	F	1h	1h	1h
1				
11/2	F	2h	1h	1h
2				
12/2	F	5h	5h	2h
3				
Moy		<b>2h40</b>	<b>2h50</b>	<b>2h15</b>
		<b>0 : 4</b>	<b>0 : 3</b>	<b>1h : 6</b>
		<b>1h : 2</b>	<b>1h : 4</b>	<b>2h : 1</b>
		<b>2h : 2</b>	<b>3h : 2</b>	<b>3h : 2</b>
		<b>3h : 1</b>	<b>5h : 3</b>	<b>+ 3h : 3</b>
		<b>5h : 3</b>		

**Tableau 14. St François CM1 TEMPS CONSACRÉ RÉSEAUX & TRAVAIL SCOLAIRE**

N°	Sexe	Réseaux av. confinement	Réseaux pdt conf	Tps scolaire
1	G	0	0	3h
2	G	0	0	2
3	G	Bcp	Bcp	2h
4	G	0	0	3h
5	G	0	0	3h
6	G	0	0	2h
7	F	3h	4h	4h
		0 : 4	0 : 4	2h : 2
		NR : 1	NR : 1	3h : 3
		Bcp : 1	Bcp : 1	4h : 1
		3h : 1	4h : 1	NR : 1



**Tableau 15.1. St François CM2 TEMPS CONSACRÉ RÉSEAUX & TRAVAIL SCOLAIRE ENSEMBLE (Q 21,29)**

N°	Sexe	Réseaux av. confinement	Réseaux pdt conf	Tps scolaire
1	G	1h	1h	2h
2	G	1h	2h	5h
3	G	4h	2h	2h
4	G	5h	5h	1h
5	G	3h	3h	6h
6	F	5h	3h/5h	1h
7	G	0	0	3h
8	G	1h	3h	4h
9	F	1h	1h	2h
10	F	1h	1h	5h
11	F	2h	3h	4h
Moyenne		3h	3h15	3h15
		<b>0 : 1</b> <b>1h : 5</b> <b>2h : 1</b> <b>3h : 1</b> <b>4h : 1</b> <b>5h : 2</b>	<b>0 : 1</b> <b>1h : 3</b> <b>2h : 2</b> <b>3h : 4</b> <b>5h : 1</b>	<b>1h : 2</b> <b>2h : 3</b> <b>3h : 1</b> <b>+ 3h : 5</b>

**Tableau 15.2. St François CM2 TEMPS CONSACRÉ RÉSEAUX & TRAVAIL SCOLAIRE : GARÇONS**

N°	Sexe	Réseaux av. confinement	Réseaux pdt conf	Tps scolaire
1	G	1h	1h	2h
2	G	1h	2h	5h
3	G	4h	2h	2h
4	G	5h	5h	1h
5	G	3h	3h	6h
6	G	5h	3h/5h	1h
7	G	0	0	3h
8	G	1h	3h	4h
MOYEN NE		2h30	2h30	3h
		<b>0 : 1</b>	<b>0 : 1</b>	<b>0 : 0</b>
		<b>1h : 3</b>	<b>1h : 1</b>	<b>1h : 2</b>
		<b>3h : 1</b>	<b>2h : 2</b>	<b>2h : 2</b>
		<b>4h : 1</b>	<b>3h : 3</b>	<b>3h : 1</b>
		<b>5h : 2</b>	<b>5h : 1</b>	<b>4h : 1</b>
				<b>5h et + :</b>
				<b>2</b>

**Tableau 15.3. St François CM2 TEMPS CONSACRÉ RÉSEAUX & TRAVAIL SCOLAIRE : FILLES**

N°	Sexe	Réseaux av. confinement	Réseaux pdt conf	Tps scolaire
1/8	F	1h	1h	2h
2/9	F	1h	1h	5h
3/10	F	2h	3h	4h
MOY ENNE		1h15	1h30	3h30
		1h : 2 2h : 1	1h : 2 3h : 1	2h : 1 4h : 1 5h : 1

**Tableau 16 : ACTIVITÉS PRATIQUÉES : (Question 15)****16.1 Bobine CM1/CM2 ACTIVITÉS PRATIQUÉES : ENSEMBLE**

N°	Sexe	Sport	Art Plastiques	Musique/Chant	Théâtre	Autre	Tps
1	G	X	0	0	0	0	+ que 3
2	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
3	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
4	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
5	G	0	0	0	0	0	0
6	F	x	x	0	0	0	+ que 3
7	F	0	0	0	0	0	0
8	F	X	0	0	0	0	+ que 3
9	F	0	0	0	0	0	0
10	F	0	0	0	0	x	+ que 3
11	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
12	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
13	G	X	0	0	0	0	1 fois
14	G	0	0	0	0	0	0
15	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
16	G	X	x	0	0	0	2/3 sem
17	F	X	0	0	0	0	1 fois
18	F	X	x	0	0	0	+ que 3
19	F	X	0	0	0	0	1 fois
20	F	0	0	0	0	0	0
21	F	X	0	0	0	0	+ que 3

22	F	X	x	X	0		+ que 3
23	F	X	0	0	0	0	1 fois
		<b>17</b>	<b>4</b>	<b>1</b>			

## 16.2 Bobine CM1/CM2 ACTIVITÉS PRATIQUÉES : GARÇONS

N°	Sexe	Sport	Art Plastiques	Musique/Chant	Théâtre	Autre	Tps
1	G	X	0	0	0	0	+ que 3
2	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
3	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
4	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
5	G	0	0	0	0	0	0
6/11	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
7/12	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
8/13	G	X	0	0	0	0	1 fois
9/14	G	0	0	0	0	0	0
10/1	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
5							
11/1	G	X	X	0	0	0	2/3 sem
6							
		<b>9</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

### 16.3. Bobine CM1/CM2 ACTIVITÉS PRATIQUÉES : FILLES

N°	Sexe	Sport	Art Plastiques	Musique/Chant	Théâtre	Autre	Tps
1/6	F	x	x	0	0	0	+ que 3
2/7	F	0	0	0	0	0	0
3/8	F	X	0	0	0	0	+ que 3
4/9	F	0	0	0	0	0	0
5/10	F	0	0	0	0	x	+ que 3
6/17	F	X	0	0	0	0	1 fois
7/18	F	X	X	0	0	0	+ que 3
8/19	F	X	0	0	0	0	1 fois
9/20	F	0	0	0	0	0	0
10/2	F	X	0	0	0	0	+ que 3
1							
11/2	F	X	X	X	0		+ que 3
2							
12/2	F	X	0	0	0	0	1 fois
3							
		<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>			

**Tableau 17. St François CM1 ACTIVITÉS PRATIQUÉES Q 15**

N°	Sexe	Sport	Art Plastiques	Musique/Chant	Théâtre	Autre	Tps
1	G	X	0	0	0	0	+ que 3
2	G	X	X	0	0	0	1/sem
3	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
4	G	0	0	0	0	0	0
5	G	X	0	0	0	0	2/3 sem
6	G	x	0	0	0	0	2/sem
7	F	X	0	0	0	0	1/SEM
		<b>5</b>					

## 18.1 St FRANÇOIS/CM2 ACTIVITÉS PRATIQUÉES ENSEMBLE

N°	Sexe	Sport	Art Plastiques	Musique/Chant	Théâtre	Autre	Fréq
1	G	x	0	x	0	0	
2	G	x	x	0	0	xxx	
3	G	xxx	0	0	0	0	
4	G	xxx	0	0	0	0	
5	G	x	0	x	0	0	
6	G	xxx	0	0	0	0	
7	G	xxx	0	x	0	xxx Pêche, Anglais	
8	G	xxx	xx	x	0	Pêche	
9	F	x	xx	x	0	0	
10	F	x	0	0	0	0	
11	F	x	0	x	0	X gym	
		3 fois Sem : 5 1 fois : 6	0 : 8 2 fois : 2 1 fois : 1	0 : 5 1 fois : 6	0		



## 18.2 St FRANÇOIS/CM2 ACTIVITÉS PRATIQUÉES : GARÇONS Q

15

N°	Sexe	Sport	Art Plastiques	Musique/Chant	Théâtre	Autre	Tps
1	G	x	0	x	0	0	
2	G	x	x	0	0	xxx	
3	G	xxx	0	0	0	0	
4	G	xxx	0	0	0	0	
5	G	x	0	x	0	0	
6	G	xxx	0	0	0	0	
7	G	xxx	0	x	0	xxx Pêche, Anglais	
8	G	xxx	xx	x	0	Pêche	
		3 fois : 5 1 Fois : 3	2 fois : 1 1 fois : 1 0 : 6	1 fois 4 0 : 4	0		

### 18.3 St FRANÇOIS/CM2 ACTIVITÉS PRATIQUÉES : FILLES

N°	Sexe	Sport	Art Plastiques	Musique/Chant	Théâtre	Autre	Tps
1	F	x	xx	x	0	0	
2	F	x	0	0	0	0	
3	F	x	0	x	0	x gym	
		1 fois : 3	2 fois : 1 0 : 2	1 fois : 1	0		

## Tableau 19 Nouvelles activités : Question 32

### 19.1 BOBINE CM1/CM2 NOUVELLES ACTIVITÉS

#### GARÇONS Q 32

	Nouvelle		=	-	Arrêt	NR
Lecture	2*	*	4	2	0	2
Ecriture	1		1	2	0	5
Dessin	1		5	2	1	2
Musique	2		2	1	2	3
Cuisine	1		3	0	1	5
Soins esthétiques	0		1		4	6
Activité sportive	1		0	2	1	3
Visionnage de séries, films	3		2	0	0	1
Jeux de société	0		5	1	1	2
Jeux vidéo	2		1	1	0	0
Autre						

*Double réponse pour nouvelle et augmentation.*

## 19. 2. BOBINE CM1/CM2: NOUVELLES ACTIVITÉS FILLES

	Nouvelle	+	=	-	Arrêt	NR
Lecture	0	4	4	1	1	2
Ecriture	0	0	9	1	1	1
Dessin	0	5	7	0	0	0
Musique	1	3	5	0	1	2
Cuisine	1	8	3	0	0	0
Soins esthétiques	1	1	1	1	3	5
Activité sportive	1	2	6	0	1	2
Visionnage de séries, films	0	5	6	0		1
Jeux de société	0	2	7	1	2	0
Jeux vidéo	0	3	6	1	0	2
Autre						

### 19. 3. BOBINE : NOUVELLES ACTIVITÉS CM1/CM2

#### ENSEMBLE Q 32

	Nouvelle	+	=	-	Arrêt	NR
Lecture	2*	6	8	3	1	4
Ecriture	1*	2	1 0	3	1	6
Dessin	1	5	1 2	2	1	2
Musique	3	4	7	1	2	6
Cuisine	2	9	6	0	1	5
Soins esthétiques	1	1	2	1	6	1 2
Activité sportive	2	6	6	2	2	5
Visionnage de séries, films	2	12	8	0	0	1
Jeux de société	0	4	1 2	2	3	2
Jeux vidéo	2	10	7	2	0	2
Autre						

- Double réponse

**Tableau 20. St François CM1 : NOUVELLES ACTIVITÉS**

	Nouvelle	+	=	-	Arrêt	NR	Total
Lecture		2	4			1	7
Ecriture		2	5			0	7
Dessin		3		1	1	2	7
Musique			1		1	5	7
Cuisine	2	2		1		2	7
Soins esthétiques					1	6	7
Activité sportive		1	1	3		2	7
Visionnage de séries, films		5	1		0	1	7
Jeux de société	1	1	3	1		1	7
Jeux vidéo		2	2	1	0	2	7
Autre							

**Tableau 21.1. St François CM2 : NOUVELLES ACTIVITÉS GARÇONS**

*(Question 32)*

	Nouvelle	+	=	.	Arrêt	NR	Total
Lecture		6				1	
Ecriture		2	5			1	
Dessin		5	2		1		
Musique		1			4	1	
Cuisine		2			4	1	
Soins esthétiques			3		3	1	
Activité sportive		3	1	1	1		
Visionnage de séries, films		4	3				
Jeux de société	1	1	4		2	1	
Jeux vidéo		6				1	
Autre							

**Tableau 21.2. St François CM2 NOUVELLES ACTIVITÉS Filles Q 32 :**

	Nouvelle	+	=	-	Arrêt	NR	Total
Lecture		1	2				
Ecriture		1	2				
Dessin		2	1				
Musique			2		1		
Cuisine		2	1				
Soins esthétiques	1		1			1	
Activité sportive	1		1	1			
Visionnage de séries, films	2	1					
Jeux de société		2	1				
Jeux vidéo			2			1	
Autre						1	



**Tableau 21.3. St François CM2 ORDRE : NOUVELLES ACTIVITÉS**

**Ensemble:**

	Nouvelle	+	=	-	Arrêt	NR	Total
Lecture		7	2			1	
Ecriture		3	7			1	
Dessin		7	3		1		
Musique		1	2	1	5	1	
Cuisine		2	1		4	1	
Soins esthétiques	1		4		3	2	
Activité sportive	1	3	2	3	1		
Visionnage de séries, films	2	5	3				
Jeux de société		3	3		2	1	
Jeux vidéo		6	2	1		2	
Autre							

**22.1. BOBINE CM1/CM2 CHANGEMENT RYTHME ENSEMBLE (Q  
27,28)**

N°	Sexe	Repas Maison École	Coucher	Lever
1	G	Maison	+	+
2	G	Maison	=	=
3	G	Maison	+	+
4	G	Maison	+-	+-
5	G	=	+	+
6	F	École	=	=
7	F	École	=	=
8	F	Maison	=	=
9	F	Maison	+	+
10	F	Maison	+-	+-
11	G	Maison	=	=
12	G	Maison	+	+
13	G	École	=	=
14	G	Maison	+	+
15	G	Maison	=	=
16	G	Maison	+	+
17	F	Maison	=	=
18	F	Maison	+	+
19	F	Maison	=	=
20	F	Maison	+	+
21	F	Maison	=	+

22	F	École	+	+
23	F	Maison	+	+
	11 G/ 12 F	Maison : 18 =1 École : 4	+ : 11 =:10 +- : 2	+ : 12 =: 9 +- : 2

## 22.2. BOBINE CM1/CM2CHANGEMENT RYTHME GARÇONS (Q 27, 28)

N°	Sexe	Repas Maison École	Coucher	Lever
1	G	Maison	+	+
2	G	Maison	=	=
3	G	Maison	+	+
4	G	Maison	+-	+-
5	G	=	+	+
6/11	G	Maison	=	=
7/12	G	Maison	+	+
8/13	G	École	=	=
9/14	G	Maison	+	+
10/1	G	Maison	=	=
5				
11/1	G	Maison	+	+
6				
		Maison : 9 École : 1 =: 1	+= 6 +- : 1 =:4	+= 6 +- : 1 =: 4

**22.3. CHANGEMENT RYTHME FILLES BOBINE CM1/CM2 (Q 27, 28)**

N°	Sexe	Repas	Coucher	Lever
		Maison		
1/6	F	École	=	=
2/7	F	École	=	=
3/8	F	Maison	=	=
4/9	F	Maison	+	+
5/10	F	Maison	+ -	+ -
6/17	F	Maison	=	=
7/18	F	Maison	+	+
8/19	F	Maison	=	=
9/20	F	Maison	+	+
10/21	F	Maison	=	+
11/22	F	École	+	+
12/23	F	Maison	+	+
		Maison : 8	+ = 5	+ = 6
		École : 3	+ - : 1	+ - : 1
		= : 0	= : 6	= : 5

**Tableau 23 St François CM1 CHANGEMENT RYTHME**

N°	Sexe	Repas Maison École	Coucher	Lever
1	G	=	+	+
2	G	maison	+	+
3	G	maison	+	+
4	G	NR	+	+
5	G	maison	+	+
6	G	maison	=	=
7	F	-	+	+
		= : 1 Maison : 4 - : 1 NR : 1	+ : 6 = 1	+ : 6 =: 1

## 24.1. St François CM2 : CHANGEMENT RYTHME ENSEMBLE

N°	Sexe	Repas	Coucher	Lever
		Maison		
1	G	NR	+	=
2	G	école	+	+
3	G	Maison	+	+
4	G	Maison	+	+
5	G	Maison	+	+
6	G	Maison	+	+
7	G	Maison	+	+
8	G	Maison	+	+
9	F	Maison	+	+
10	F	Maison	-	-
11	F	École	=	=
		Maison : 8	+ : 9	+ : 8
		École : 2	= 1	- : 1
		NR : 1	- : 1	= : 2

## 24.2. St François CM2 CHANGEMENT RYTHME GARÇONS

N°	Sexe	Repas	Coucher	Lever
		Maison		
1	G	NR	+	=
2	G	école	+	+
3	G	Maison	+	+
4	G	Maison	+	+
5	G	Maison	+	+
6	G	Maison	+	+
7	G	Maison	+	+
8	G	Maison	+	+
		Maison : 6 École : 1 NR : 1	+ : 8	+ : 7 = 1

## 24.3. St François CM2 CHANGEMENT RYTHME FILLES

N°	Sexe	Repas	Coucher	Lever
		Maison		
1	F	Maison	+	+
2	F	Maison	-	-
3	F	École	=	=
	F	Maison : 2 École 1	+ : 1 - : 1 = : 1	+ : 1 - : 1 = : 1

## 25.1. BOBINE CM1/CM2 AIDES ENSEMBLE (Q 25)

N°	Sexe	Papa	Maman	Fratie	OBSERVATIONS
1	G	0	0	x	
2	G	x	x	x	
3	G	x	0	x	
4	G	0	x	x	
5	G	0	x	0	
6	F	0	0	0	N'a pas besoin
7	F	0	0	0	N'a pas besoin
8	F	0	0	x	N'a pas besoin
9	F	0	x-	0	
10	F	0	x	0	
11	G	x	x	x	N'a pas besoin
12	G	x	x	0	
13	G	0	x	0	
14	G	x	x	0	
15	G	x	x	0	
16	G	x	x	x	
17	F	x	x	x	
18	F	x	x	0	
19	F	0	x	x	
20	F	0	0	x	
21	F	x	0	x	
22	F	x	x	0	N'a pas besoin



23	F	x	x	x	
Total		<b>12</b>	<b>16(-1)</b>	<b>12</b>	<b>5 dont 4 F</b>

## 25.2. BOBINE CM1/CM2 AIDES GARÇONS

N°	Sexe	Papa	Maman	Fratrerie	OBSERVATIONS
1	G	0	0	x	
2	G	x	x	x	
3	G	x	0	x	
4	G	0	x	x	
5	G	0	x	0	
6/11	G	x	x	x	N'a pas besoin
7/12	G	x	x	0	
8/13	G	0	x	0	
9/14	G	x	x	0	
10/15	G	x	x	0	
11/16	G	x	x	x	
Tota 1		<b>7</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	

### 25.3. BOBINE CM1/CM2 AIDES FILLES Q25

N°	Sexe	Papa	Maman	Fratrerie	OBSERVATIONS
1/6	F	0	0	0	N'a pas besoin
2/7	F	0	0	0	N'a pas besoin
3/8	F	0	0	x	N'a pas besoin
4/9	F	0	x-	0	
5/10	F	0	x	0	
6/17	F	x	x	x	
7/18	F	x	x	0	
8/19	F	0	x	x	
9/20	F	0	0	x	
10/21	F	x	0	x	
11/22	F	x	x	0	N'a pas besoin
12/23	F	x	x	x	
Total		<b>5</b>	<b>7 (1-)</b>	<b>6</b>	4 (2 aidées)

### 26. St François CM1 AIDES

N°	Sexe	Papa	Maman	Fratrerie
1	G	x	x	0
2	G	0	x	0
3	G	x	x	0
4	G	0	x	0
5	G	0	x	0
6	G	0	x	0

7	F	x	x	0
Total		X : 3 0 : 4	X : 7	0 : 7

### 26.1. St François CM2 AIDES ENSEMBLE

N°	Sexe	Papa	Maman	Fratrie	OBSERVATIONS
1	G		x		
2	G	x	x		
3	G		x		
4	G	x			
5	G	x	x		
6	G		x		
7	G		x		« un peu »
8	G	x	x		
9	F	x	x		
10	F		x		« pas besoin »
11	F	x	x	x	
Total		6	10	1	

### 26.2. St François CM2 AIDES GARÇONS

N°	Sexe	Papa	Maman	Fratrie	OBSERVATIONS
1	G		x		
2	G	x	x		
3	G		x		
4	G	x			

5	G	x	x		
6	G		x		
7	G		x		« un peu »
8	G	x	x		
	G	4	7	0	

### 26.3. St François CM2 AIDES FILLES

N°	Sexe	Papa	Mama n	Fratie	OBSERVATI ONS
1/6	F	x	x		
2/7	F		x		« pas besoin »
3/8	F	x	x	x	
Total					
		2	3	1	

## Tableaux 27

### 27.1. BOBINE CM1/CM2 DIFFICULTÉS ENSEMBLE

N°	Sexe	Aucune	Pas envie	Trop	Incompréhension	Pas outil
1	G	0	x	x	0	0
2	G	0	0	0	x	0
3	G	0	0	x	0	0
4	G	nr	nr	nr	nr	nr
5	G	0	x	x	0	0
6	F	x	0	0	0	0
7	F	0	x	0	0	0
8	F	0	x	0	0	0
9	F	0	x	0	0	0
10	F	0	x	0	0	0
11	G	x	0	0	0	0
12	G	0	0	0	x	0
13	G	0	x	x	0	0
14	G	0	x	x	0	0
15	G	0	x	0	x	0
16	G	0	0	0	x	0
17	F	x	0	0	0	0
18	F	x	0	0	0	0
19	F	0	x	0	0	0
20	F	0	0	x	x	0
21	F	0	0	0	x	0

22	F	0	0	x	x	0
23	F	0	0	0	0	0
Total		<b>4</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>0</b>

## 27.2. BOBINE CM1/CM2 DIFFICULTÉS GARÇONS

N°	Sexe	Aucune	Pas envie	Trop	Incompréhension	Pas outil
1	G	0	x	x	0	0
2	G	0	0	0	x	0
3	G	0	0	x	0	0
4	G	nr	nr	nr	nr	nr
5	G	0	x	x	0	0
6/11	G	x	0	0	0	0
7/12	G	0	0	0	x	0
8/13	G	0	x	x	0	0
9/14	G	0	x	x	0	0
10/15	G	0	x	0	x	0
11/16	G	0	0	0	x	0
Total		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>0</b>

### 27.3. BOBINE CM1/CM2 DIFFICULTÉS FILLES

N°	Sexe	Aucune	Pas envie	Trop	Incompréhension	Pas outil
1/6	F	x	0	0	0	0
2/7	F	0	x	0	0	0
3/8	F	0	x	0	0	0
4/9	F	0	x	0	0	0
5/10	F	0	x	0	0	0
6/17	F	x	0	0	0	0
7/18	F	x	0	0	0	0
8/19	F	0	x	0	0	0
9/20	F	0	0	x	x	0
10/21	F	0	0	0	x	0
11/22	F	0	0	x	x	0
12/23	F	0	0	0	0	0
		<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

**Tableau 28. St François CM1 DIFFICULTÉS**

N°	Sexe	Aucune	Pas envie	Trop	Incompréhension	Pas outil
1	G	x	x	x	0	x
2	G	0	x	x	nr	x
3	G	0	x	0	0	0
4	G	x	0	0	0	0
5	G	0	x	0	1	0

6	G	x	0	0	0	0
7	F	0	x	0	0	0
		3	4	1	1	2

**Tableau 29.1. St François CM2 DIFFICULTÉS ENSEMBLE**

N°	Sexe	Aucune	Pas envie	Trop	Incompréhension	Pas outil
1	G			x		
2	G			x	x	
3	G		x	x		
4	G			x		
5	G			x		
6	G			x		
7	G	x				
8	G	x				
9	F	x				
10	F			x		
11	F	x		x		
Total		4	1	8	1	



**Tableau 29.2. St François CM2 DIFFICULTÉS GARÇONS**

N°	Sexe	Aucune	Pas envie	Trop	Incompréhension	Pas outil
1	G			x		
2	G			x	x	
3	G		X*	X*		
4	G			x		
5	G			x		
6	G			x		
7	G	x				
8	G	x				
		2	1	6	1	

**Tableau 29.3. St François CM2 DIFFICULTÉS FILLES**

N°	Sexe	Aucune	Pas envie	Trop	Incompréhension	Pas outil
1	F	x				
2	F			x		
3	F	x		x		
		2		2		

**Tableaux 30, 31, 32**

**CORRELATION PRÉFÉRENCES ÉCOLE/MAISON, RÉSULTATS SCOLAIRE ET TEMPS PASSÉ POUR LES TÂCHES SCOLAIRES PENDANT LE CONFINEMENT**

*BOBINE CM1/CM2 Tableau 30 :*

N°	Sexe	Rés. scol	école	Maison	Tps scolaire
1	G	+	+ -	-	3/4h
2	G	+	+ -	+ -	2h
3	G	+	+ -	++	1h
4	G	+	++	++	1h
5	G	+ -	+ -	+ -	3/4h
6	F	+	+ -	+ -	3/4h
7	F	++	+	-	1h
8	F	+	+ -	+ -	3h
9	F	-	-	++	1h
10	F	+	+	-	1h
11	G	++	+ -	+ -	3h
12	G	+	+ -	+	5h
13	G	+	+ -	+	1h
14	G	+	+	+	6h
15	G	+	-	+ -	3h

16	G	++	+	+ -	2h
17	F	++	+ -	+ -	1h
18	F	++	+	+ -	3h
19	F	+	+ -	+ -	5h
20	F	- -	+ -	+	3/5h
21	F	+	+ -	+ -	1h
22	F	++	+	-	1h
23	F	- -	-	++	2h
		- = 3	- = 3	- = 4	<b>2h30</b>
		+ - = 1	+ - = 12	+ - = 11	<b>1h : 9</b> <b>2h : 3</b> <b>3h : 4</b> <b>+ 3h : 7</b>
		+ = 19	+ = 7	+ = 8	

+ : Positif

+ - : Plus ou moins

- : négatif

-

**Tableau 31 CORRELATION PRÉFÉRENCES TEMPS PASSÉ St François CM1**

N°	Sexe	Rés. scol	école	Maison	Tps scolaire
1	G	+	+ -	+ -	3h
2	G	+	0	0	2
3	G	+	+ -	+	2h
4	G	++	+	-	3h
5	G	+	+ -	+ -	3h
6	G	+	+	+ -	2h
7	F	++	+	-	4h
		+= 5 ++ = 2 +- = 0 - = 0 NR = 1	+= 3 ++ = 0 +- = 3 0 = 0 NR = 1	+= 1 ++ = 0 +- = 3 = 1 - : 1 0 : 1	

**Tableau 32 - CORRELATION PRÉFÉRENCES TEMPS PASSÉ St François CM2**

N°	Sexe	Rés. scol	école	Maison	Tps scolaire
1	G	-	+ -	+ -	2h
2	G	+	+	+	5h
3	G	+ -	-	+ -	2h
4	G	+	-	+ -	1h
5	G	+	+ -	+ -	6h
6	G	+	-	+	1h
7	G	+	+ -	+ -	3h
8	G	+	+	-	4h
9	F	+	+ -	+ -	2h
10	F	+	+	+ -	5h
11	F	+ -	+ -	+ -	4h
		+ : 7 + - : 3 - : 1	+ : 2 + - : 6 - : 3	+ : 1 + - : 9 - : 1	3h15
					1h : 2 2h : 3 3h : 1 + 3h : 5

**Connu Personne touchée covid Q 20BOBINE CM1/CM2**

OUI : 11 - *ami et voisin* : 6

## ADDITIF : RETOUR EN CLASSE Ex CM1, Saint François

Ce groupe s'est retrouvé l'année qui a suivi le confinement en CM2 dans la même école.

C'est le Directeur avec lequel nous avons l'an dernier effectué nos interventions dans le groupe scolaire qui avait la responsabilité de ce groupe. En cette rentrée de septembre avec son accord et dans le respect des consignes sanitaires, nous avons pu retrouver les élèves du CM1 de l'an dernier pour évoquer le questionnaire et voir si en posant les principales questions du document dont nous n'avions eu que 7 retours, si nous aurions des réponses qui diffèrent de celles recueillies par écrit.

Contrairement à l'année d'avant où les élèves étaient répartis par petit groupe de trois ou quatre, cette année, la classe a « retrouvé » une disposition « classique » : chaque élève devant un bureau dans des espaces et alignements distancés.

La première question a été celle de savoir si elles ou ils étaient contents d'avoir repris l'école.

24 élèves ont répondu « oui » lorsqu'il a été demandé : « *qui a été content* » ?

Seulement trois élèves ont levé le doigt lorsqu'il a été demandé : « *qui n'a pas été content* » ?

L'un deux à la demande qui lui est faite sur les raisons de ce « non », a évoqué des « harcèlements » qu'il subissait à l'école. Il se trouve que cet enfant vient d'une autre école et vient d'arriver dans cette classe à cause de cette situation. Sa réponse est en lien avec un retour dans son ancienne école, mais il se dit content de son nouveau cadre scolaire.

Un autre, que nous appellerons Tom qui avait été l'an dernier, celui qui lors de la séance sur « la famille » avait présenté sa situation au sein d'une famille homoparentale, dit qu'il préfère être chez lui : « *je suis plus tranquille à la maison* » dit-il.

Compte tenu des contraintes horaires, il était difficile de demander à chacun des élèves les raisons des réponses positives. La règle a donc été de n'intervenir que pour rajouter des points qui seraient autres et différents que ceux déjà énoncés par la première élève qui interviendra. Celle qui intervient à priori, parce qu'au premier rang est celle qui était la contradictrice de Sam et qui avait défendu qu'une famille, c'était un papa et une maman avec des liens de sang. « *La maison, il y en avait marre, parce que c'était sans arrêt des disputes avec mes frères et sœurs. Là je suis contente d'avoir retrouvé mes copains* ». Dit-elle. D'autres élèves se disent en accord avec elle. Mais l'un des trois qui a déclaré ne pas être content d'être revenu dit qu'à la maison, au moins il pouvait lire tranquillement et apprendre.

D'autres élèves parmi celles et ceux qui étaient contents disent qu'à la maison, c'était difficile de pouvoir apprendre car « *ce n'était pas organisé* ».

Je demande alors si c'était parce qu'il y avait trop de travail ?

La majorité n'est pas d'accord et évoquent encore les problèmes d'organisation : « à l'école au moins c'est mieux organisé », est un avis largement partagé.

L'autre élément mis en avant est celui « de retrouver les ami.e.s ».

Il leur est demandé le temps qu'il consacrait au travail scolaire, seulement 3 disent y avoir consacré plus de 3h les autres déclarant que c'était davantage, « une heure ».

Il ressort que travailler à la maison était compliqué car il était « difficile d'avoir des explications, comme le fait le maître à l'école ».

Pourtant les élèves disent avoir été aidé par leur entourage : principalement la maman (14), papa (3), papa et maman (5) fratrie (3). Enfin, est signalé l'aide apporté par les Mamies ce qui n'a pas été évoqué dans les réponses écrites.

Sur les conditions de vie matérielle, l'ensemble déclare avoir une chambre personnelle, et à l'exception de deux élèves, les autres disent avoir des maisons avec jardin.

Leur principal outil de lien avec l'école a été l'ordinateur et/ou la tablette.

Sur les changements de rythme, un peu plus de la moitié déclare s'être couché et levé plus tard, les autres disant avoir gardé les mêmes horaires.

Pour les activités pratiquées c'est surtout le sport qui est mentionné même si 4 élèves déclarent avoir fait de la musique.

Dans les autres activités évoqués, il y a « le bricolage » avec les papas et la cuisine mais qui en fait est surtout la fabrication de gâteau et de pâtisserie.

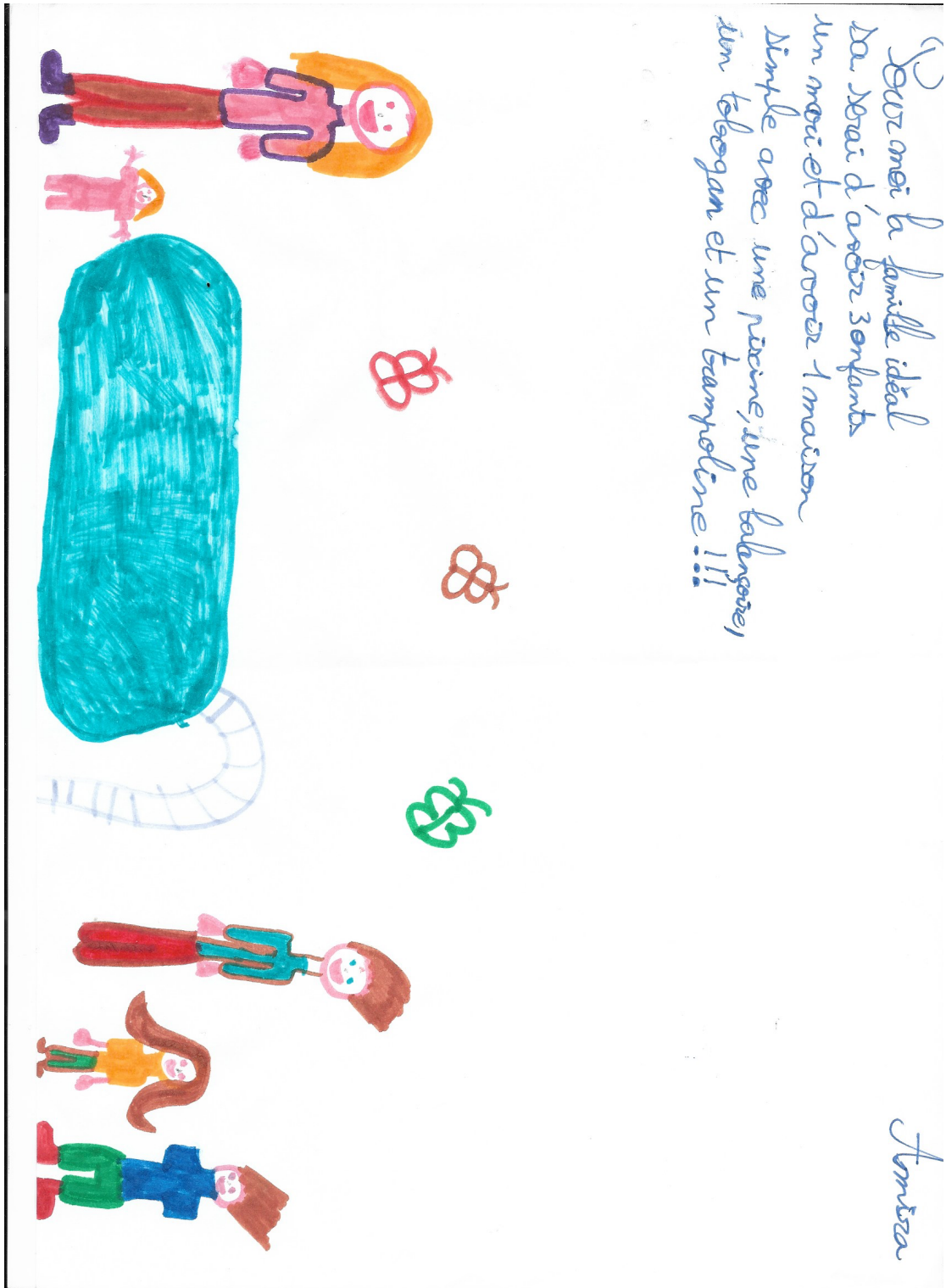
Enfin, sont aussi mentionnés, l'augmentation de temps à jouer à des jeux vidéo mais aussi celui consacré à des jeux de société.

Le constat ne contredit pas ceux fait dans le même petit groupe ou celui des autres classes. Le caractère majoritaire d'avoir été content de retrouver l'école, peut être lié au fait que la question est posée dans le cadre scolaire et en présence de l'enseignant, situation qui a peut-être induit une surreprésentation par rapport à celle faite dans les questionnaires.

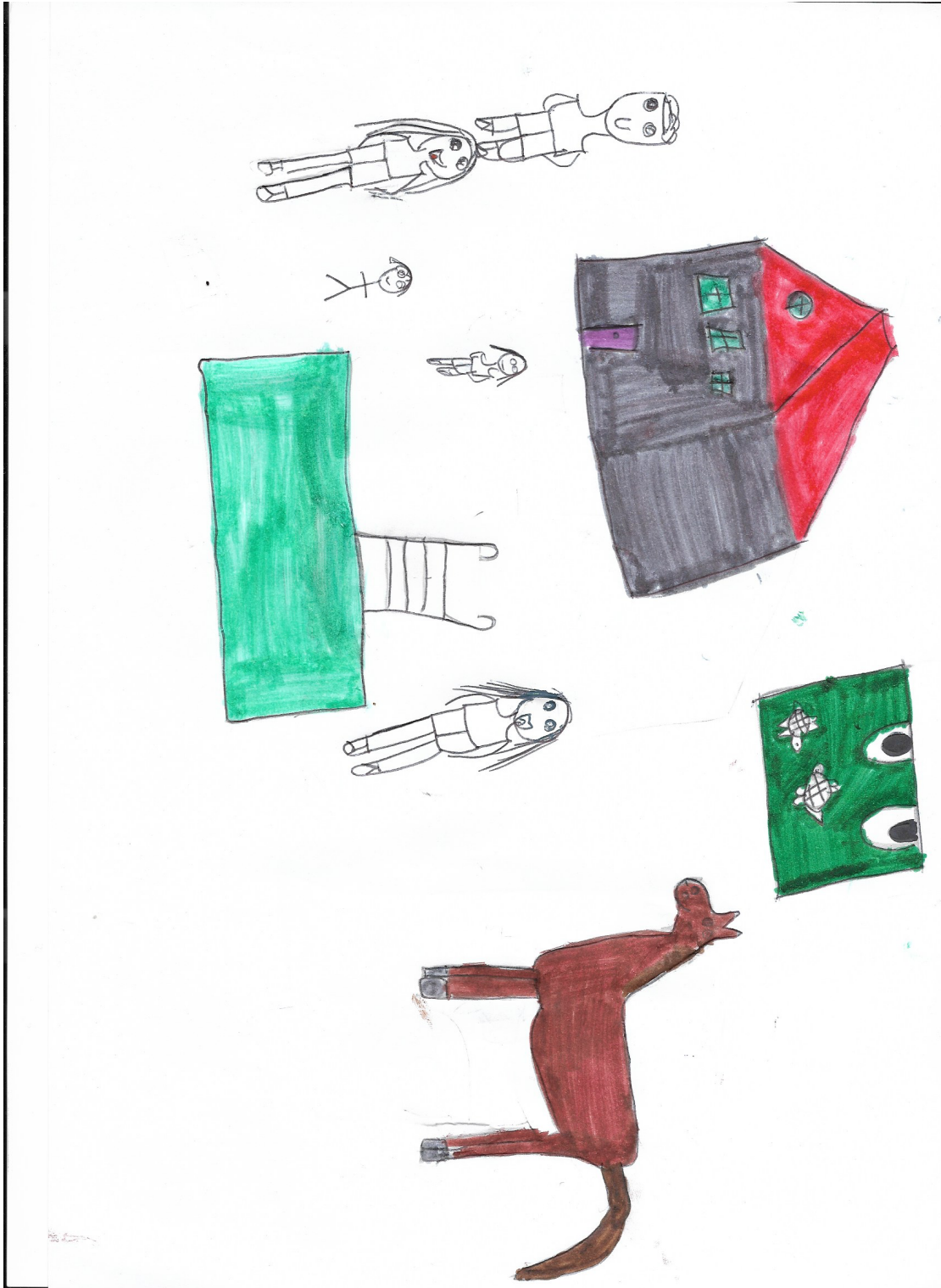




Dessin n°2 :



Dessin n°3



Dessin n°4

Amélie

Donner moi la famille idéal  
ça sera d'avoir 3 enfants  
un mari et d'avoir 1 maison  
simple avec une piscine, une balançoire,  
un toboggan et un trampoline !!!



Dessin n° 5

Thomas.

Pour moi la famille idéale, est que  
l'on soit heureux tous ensemble  
avec une bonne santé et que l'on  
puisse faire plein de chose.

( partir en vacances, s'amuser, s'aimer,

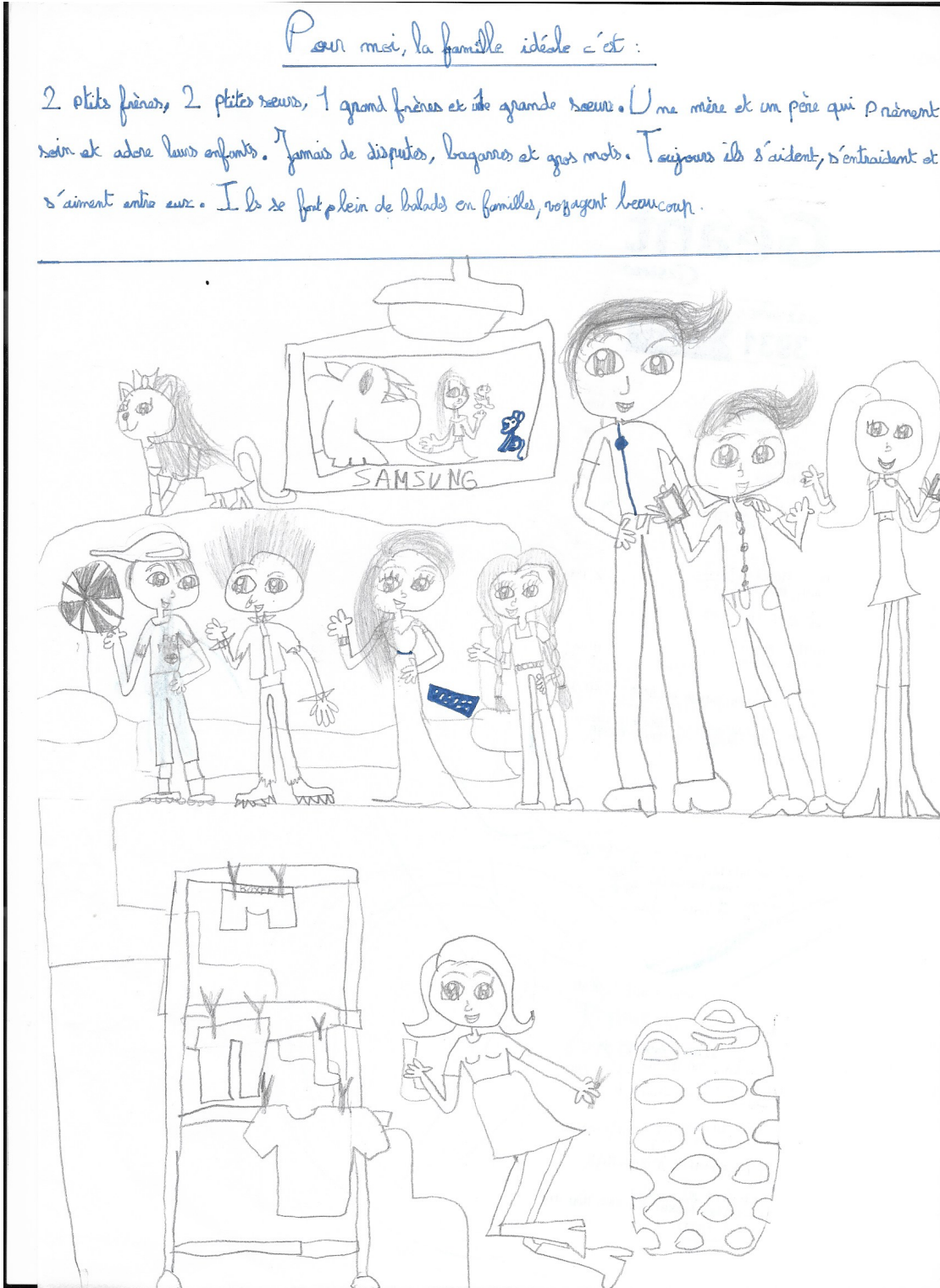


AMOUR

Dessin n° 6 :

Pour moi, la famille idéale c'est :

2 petits frères, 2 petites sœurs, 1 grand frère et une grande sœur. Une mère et un père qui s'aiment et adore leurs enfants. Jamais de disputes, bagarres et gros mots. Toujours ils s'aident, s'entraident et s'aiment entre eux. Ils se font plein de balades en familles, voyagent beaucoup.



## ANNEXES 10 : RÉPONSES DES PARENTS SUR LES RÉSULTATS ET MOTIVATIONS SCOLAIRE DE LEUR ENFANT

**TABLEAUX 11 : Tableau réponses parents n° 11.1 : (questions 1, 2, 3,5)**

PARENTS	Résultats scolaire	Motivation avant	Motivation pendant	Respect confinement	Observations
N°1	-	+ -	+ -	oui	
N°2	+	+	+	oui	
N° 3	=	+ -	-	oui	
N°4	+	-	-	oui	Bonnes notes
N°5	+	+	-	oui	
N°6	++	+ -	+ -	oui	Très bon élève
N°7	+	+	+	oui	
N°8	+	+ -	+ -	oui	
N°9	+	+ -	-	oui	
N°10	+	+	+	oui	
N°11	+	+ -	-	oui	
N°12	-	-	+	oui	
	++ : 1 + : 8 - : 2 = 1	+ : 4 - : 2 + - = 6	+ : 4 + - : 3 - : 5		

++ : Très positif + : positif - : négatif +- : Variable

**Tableau réponses 11.2 : Adultes restant au domicile et qui a assuré le suivi du travail scolaire et le temps consacré à cette activité : (Question 6,8, 9)**

PARENTS	Présent domicile	Arrêt activité professionnelle	Aide	Temps	Observations
N°1	P/M/F	Mère Foyer	Mère	2h30	
N°2	M/F	non	Mère	3h30	
N° 3	M	oui	Mère	2h	
N°4	M+B M*	oui	Mère	2h30	
N°5	P/M/F	M : Télétravail  P : partiel	Mère	4h	
N°6	P/M/F	Non	P/M	3h	
N°7	P	M : non  P : oui	Mère	-1h	<i>Le père reste au domicile mais n'aide pas.</i>
N°8	P/M/F	oui	P/M	2h	
N°9	M	oui	M/P (-)	Variable	<i>Le père aide mais moins</i>
N°10	P/M/F	Oui partiel+ chômage	M/P	2h	<i>Précise « par enfant »</i>
N°11	P/M/F	Télétravail	M/P/F	3h	

N°12	M/F	Télétravail	Mère	3h	

**Tableau réponses 11.3: Outils de liaisons parents/enseignants, organisation du temps scolaire et difficultés** (questions 11, 12, 13, 14)

Parents	Outil lien Famille école	Organisation	Difficultés Parents	Difficultés enfants	Observations
N°1	Téléphone Mail Visio	Reprise découpage scolaire	Pas difficultés mais charge importante	Motivation. Concentration	
N°2	Téléphone Mail Visio	Après midi	Aucune	Difficulté à se conduire « <i>comme à l'école</i> » au début	
N° 3	Téléphone Mail Visio	Matin 2h	oui	Motivation. Concentration	
N°4	Téléphone Mail	Reprise découpage scolaire	Non	Motivation. Concentration	Français et anglais



	Visio				
N°5	Téléphone Mail Visio	Matin 2h	Non un peu Maths ?	Motivation Concentration	
N°6	Téléphone Mail Visio	Matin	Non consignes enseignants claires et précises	Motivations Concentration	
N°7	Téléphone Mail Visio	Matin : 1h AM : 1h	Non	Non	
N°8	Téléphone Mail Wathsapp	Matin : Maths, Français  Am : autre	Non	Poésies	
N°9	Téléphone Mail Visio	Matin Bcp Am : moins	Oui mais pas le papa	Motivation Compréhension Motivation	<i>Fait référence à ses difficultés scolaires. L'enfant ne comprendait pas comment l'école pouvait se faire à la maison</i>

N°10	Téléphone Mail	Rotation	oui	Motivation Concentration	<i>3 enfants de niveaux différents</i>
N°11	Téléphone Mail	Matin et début am.	Oui parce autres enfants	Intégrer un nouveau cadre,	<i>Précise nous sommes parents pas enseignants</i>
N°12	Téléphone Mail Klassroom	Aléatoire selon les besoins	Non	Lecture, autonomie, compréhension des consignes, manque de confiance mais moins de difficultés qu'en classe	
	Téléphone Mail Visio` : 8 Téléphone & mail : 2 Téléphone, mail Klassroom : 1 Téléphone, mail wahtshapp : 1	Reprise temps scolaire : 2 Matin+ AM : 4 Matin : 3 Rotation & aléatoire : 2 Après midi : 1	Pas de difficultés : 8 Difficultés : 4	Motivation & concentration : 7 Nouveaux repères : 2 Difficultés certaines matières : 2 Aucune : 1	

--	--	--	--	--	--

**Tableau réponses 11.4: Relations parents/enseignant.e.s : (questions 15, 16, 17)**

PARENTS	AVANT	APRÈS	CHANGEMENT AVIS	OBSERVATIONS
N°1	++	=	=	<i>Je savais leur travail complexe</i>
N°2	++	=	=	<i>Admiration, meilleur privé que public</i>
N°3	+	=	Oui +	
N°4	+	oui	=	<i>Référence qualité enseignante, et admiration</i>
N°5	+	=	=	
N°6	++	+	Oui +	
N°7	++	=	=	<i>« Au contraire » renforcées.</i>
N°8	+	=	Oui +	
N°9	Pas de contact	Différentes	Oui -	<i>Relations formelles par carnet puis internet. Consignes pas claires.</i>
N°10	++	=	=	
N°11	+	=	Oui +	<i>Nous avons des fonctions différentes.</i>
N°12	+	=	=	<i>Maman enseignante.</i>
	++ : 5 + : 6 Pas de contact : 1	= : 10 Changées : 2	Chgt + : 4 Chgt - : 1 = : 7	

++ : Très bonnes    + : bonnes    = pas de changement    Oui + : changement positif

Oui - : changement négatif

**Tableau réponses 11.5 : Changement de rythme de vie (questions 18, 19)**

<b>PARENTS</b>	<b>Coucher</b>	<b>Lever</b>	<b>Repas maison</b>	<b>Observations</b>
N°1	+ ou -	+	oui	
N°2	+	+	NR	
N° 3	+	+	oui	
N°4	=	+	oui+	
N°5	+	+	=	
N°6	=	=	oui	
N°7	=	=	oui	
N°8	+	+	NR	
N°9	=	=	oui	
N°10	+	+	oui	
N°11	=	=	oui	
N°12	+	+	oui	<i>Beaucoup + stress</i>
	+ : 6 = : 5 + ou - : variable	+ : 8 = : 4	Oui : 9 = : 1 NR : 2	

+ : plus tard ou plus tôt, = pas de changement, + ou - : variable.

**Tableau réponses 11.6 Activités partagées Parents enfants (*question 20*)**

<b>PARENTS</b>	<b>lecture</b>	<b>Ecriture</b>	<b>dessin</b>	<b>Musique</b>	<b>Cuisine</b>
N°1	x	x	x		x
N°2	0	0	x	x	x
N° 3	0	0	0	0	0
N°4	x	0	0	x	x
N°5	x	x	x	0	x
N°6	x	x	0	0	x
N°7	x	x	0	0	x
N°8	x	x	x	0	x
N°9	x	x	0	0	x
N°10	x	0	0	0	x
N°11	x	x	x	0	x
N°12	x	x	x	0	0
	10	8	6	2	10

**Tableau 11.7 : Relations enfants/ parents (question 22)**

<b>PARENTS</b>	<b>Soins</b>	<b>Sport</b>	<b>Vision films</b>	<b>Jeux de société</b>	<b>Jeux vidéo</b>	<b>Autre</b>
N°1	0	0	x	x	x	<i>Jardin</i>
N°2	0	x	x	0	0	
N°3	0	x	x	x	0	<i>Jardin, promenades, apéro</i>
N°4	0		x	x	0	
N°5	0	x	x	x	0	
N°6	0	x	x		0	
N°7	0	x	0	x	0	
N°8	0	x	x	x	0	
N°9	x	x	x	x	x	
N°10	0	x	x	x	x	
N°11	0	x	0	x	0	
N°12	0	x	x	x	x	
	1	11	9	11	4	

**Tableau 11.8 ° : Relations enfants/ parents (question 22)**

**A) Avant confinement**

**Tableau réponses parents n° 11.8.1 :**

<b>PARENTS</b>	<b>Bonnes</b>	<b>Conflictuelles</b>	<b>Variables selon les jours</b>	<b>Variables selon le parent</b>
N°1	0	0	x	0
N°2	0	0	x	0
N° 3	x	0	0	0
N°4	0	0	x	0
N°5	0	0	x	0
N°6	x	0	x	0
N°7	x	0	0	0
N°8	x	0	x	x
N°9	0	0	x	0
N°10	0	0	x	x
N°11	x	0	0	0
N°12	x	0	0	0
	6	0	8	2

***B) Pendant le confinement***

**Tableau parents n° 11.8.2 :**

<b>PARENTS</b>	<b>Bonnes</b>	<b>Conflictuelles</b>	<b>Variables selon les jours</b>	<b>Variables selon le parent</b>
N°1	0	x	x	0
N°2	NR	NR	NR	NR
N° 3	NR	NR	NR	NR
N°4	NR	NR	NR	NR
N°5	0	x	0	0
N°6	NR	NR	NR	NR
N°7	x	0	x	0
N°8	NR	NR	NR	NR
N°9	0	0	x	0
N°10	NR	NR	NR	NR
N°11	NR	NR	NR	NR
N°12	NR	NR	NR	NR
	1	1	3	0



**Tableau réponses parents n° 11.8.3 :**

*C) Après le confinement*

<b>PARENTS</b>	<b>Bonnes</b>	<b>Conflictuelles</b>	<b>Variables selon les jours</b>	<b>Variables selon le parent</b>
N°1	0	0	x	0
N°2	x	0	0	0
N° 3	x	0	0	0
N°4	x	0	0	0
N°5	0	0	x	0
N°6	x	0	0	0
N°7	x	0	0	0
N°8	x	0	x	x
N°9	0	0	x	0
N°10	0	0	x	x
N°11	x	0	0	0
N°12	x	0	0	0
	8	0	5	2

## 11.9 : Relations avec la fratrie (*question 23*)

### Tableau réponses parents n° 11.9.1 :

#### *A) Avant le confinement*

	<b>Bonnes</b>	<b>Conflictuelles</b>	<b>Variables</b>	<b>Variables selon le frère ou la sœur</b>
N°1	0	x	x	0
N°2	x	0	0	0
N° 3	x	0	0	0
N°4	NR	NR	NR	NR
N°5	0	0	x	0
N°6	x	0	x	0
N°7	x	0	x	0
N°8	x	x	x	x
N°9	0	0	x	0
N°10	0	0	x	0
N°11	x	0	0	0
N°12	0	0	x	0
	6	2	8	1

**Tableau réponses parents n° 11.9.2 :**

*B) Après le confinement*

	<b>Bonnes</b>	<b>Conflictuelles</b>	<b>Variables selon les jours</b>	<b>Variables selon les frères et sœurs</b>
N°1	x	0	x	0
N°2	x	0	0	0
N° 3	x	0	0	0
N°4	NR	0	0	0
N°5	0	0	x	0
N°6	x	0	0	x
N°7	x	0	x	0
N°8	x	x	x	x
N°9	0	0	x	0
N°10	0	0	x	0
N°11	x	0	0	0
N°12	0	0	x	0
	7	1	7	

**Tableau 11.10 : Relations avec les ami.e.s : (questions 24, 25)**

	Maintien	Moyen	évolution	manque	Rupture	Nouveaux ou anciens
N°1	Oui	Visi o	=	Oui	Non	Non
N°2	Oui		=	Non	Non	Oui
N° 3	Oui	Tél. Visio	=	Oui	Non	Non
N°4	Oui*	0	=	Non	Non	Non
N°5	Oui	Tél. Visio	+	Non	Non	Oui
N°6	Oui	Visi o	+	Non	Non	Non
N°7	Oui	Tél. Visio	=	Non	Non	Non
N°8	Non	0	=	Non	Non	Non
N°9	Oui	Tél. Visio	=	Non	Non	Non
N°10	Oui	Tél. Visio	=	Oui	oui	
N°11	Oui	Tél. Visio	-	Oui	oui	Non
N°12	Oui	Tél. Visio	=	Non	Non	Non
	Oui : 11		= : 9 + = 2	Oui : 4 Non : 8	Oui : 2 Non :	Non : 10 Oui : 2

	Non : 1		- : 1		10	
--	---------	--	-------	--	----	--

## ANNEXE 11

### Réponses des enseignantes :

Compte tenu du déroulement des échanges et de l’articulation identique des questions posées, nous présenterons ces échanges sous la forme d’un dialogue :

**La première question a été de leur demander si avant le confinement, elles étaient globalement satisfaites de la progression scolaire de leurs élèves ?**

**Magali**, répond que « *Oui* »

**Sophie**, également mais ajoute, « *Oui globalement tout le monde a joué le jeu et essayé de progresser. Mais les vacances ont cassé la dynamique* ».

**Puis, je leur ai demandé si avant le confinement, elles trouvaient leurs élèves motivés par le travail scolaire ?**

Elles répondent positivement toutes les deux, même si Magali nuance, lorsqu’elle ajoute : « *dans l’ensemble* »

**Je poursuis :**

« **Et pendant la situation de la situation de confinement ?** »

**Là encore les réponses sont positives mais Sophie ajoute :**

« *Oui jusqu’au vacances pour la plupart* ».

**Ma question suivante a été de leur demander si, « lorsque le confinement a été annoncé, de me dire en quelques mots quelle a été leur réaction ? »**

Elles parlent d’effet surprise et **Magali** ajoute, « *Un mélange d’excitation due à cette situation inédite et de stress. On a eu l’impression de devoir quitter le navire précipitamment.*

*Perte de repères et panique ensuite pour tout réorganiser, ré inventer* ».

**Sophie** la rejoint en partie et dit : « *Mitigée. Mélange de soulagement puisque cela faisait plusieurs semaines qu’on voyait bien que la pandémie prenait de l’ampleur et de stress, me demandant comment j’allais pouvoir organiser le travail et les corriger...* ».

À la question de savoir si leurs élèves ont respecté le confinement, les réponses sont différentes et si **Magali** déclare : « *Oui pour la majorité* »

**Sophie** de son côté est plus nuancée : « *Plus ou moins* » répond-elle.

**Je leur demande alors si pendant le confinement elles ont eu des contacts avec les adultes qui restaient avec eux à la maison ?**

Les deux répondent que ce sont principalement et essentiellement avec les mères qu'elles ont été en contact, **Sophie** ajoute : « *souvent les mères mais lorsque les familles étaient séparées, j'avais les deux. Et pour une élève c'était la sœur* »

Si l'une n'a pas connu de personnes dans son entourage touchées par le virus, **Sophie** de son côté dit que des personnes qui lui sont proches ont été touchées : « *des Amis, et dans sa Famille* »

Pour continuer je leur demande **quels moyens technologiques ont été utilisé pour assurer la continuité pédagogique ?**

**Magali** : évoque « *l'Ordinateur, et le téléphone* ».

**Sophie** donne davantage de détails :

« *Mail pro, Whatsapp, plateforme appelée classroom sur laquelle je postais des montages vidéos de nos défis, des photos et le travail à faire. Il y a aussi un système de messagerie instantanée et les Visio conférence. Mais également, Mathéros (calcul mental où il faut faire évoluer son héros, il y a des ceintures à passer. Mon école : rallye lecture*

*Ils sont en autonomie et n'ont pas forcément besoin de leurs parents pour accéder à ces plateformes. J'ai pensé qu'il était important pour les familles que les enfants puissent avoir des temps de travail autonomes.* »

**Sur le temps qu'elles ont consacré à la continuité pédagogique et sur le fait d'évaluer s'il a t'il été plus important ou égal à celui de leur temps de travail habituel ?**

**- elles convergent sur le fait que celui-ci a été plus important :**

« *Beaucoup plus important. Aucune limite horaire et pas de jour de pause marqué* », répond **Magali**. Quant à **Sophie**, elle déclare : « *Beaucoup plus important et surtout très compliqué de mettre un cadre. Les parents avaient mon numéro de téléphones et me contactaient les week-ends. Pour mettre tout cela en place, les corrections, les plateformes, les montages vidéos pour garder le lien, cela a pris beaucoup de temps* ».

**Sur la façon qu'elles ont pu avoir de se réorganiser ?** Seule Magali a répondu :

*« Il a fallu innover. On s'est retrouvé un peu seul. Pas d'aide de nos supérieurs. Un nouveau métier à inventer.*

*C'était très déroutant et éreintant au début, puis quand on avait enfin trouvé un rythme de croisière en distanciel, il a fallu se réorganiser une nouvelle fois pour accueillir des élèves avec toutes les démarches protocolaires sanitaires à faire respecter. Double travail (distanciel et présentiel) ».*

**Je demande « comment dans la journée elles ont organisé le temps de travail scolaire ?**

**Magali :** *« On se devait d'être en permanence joignable et sollicité par les parents et les enfants, en plus de nos préparations qui ont demandé beaucoup de travail de recherche. Beaucoup trop de temps passé sur les écrans à mon goût et au téléphone.*

*Les journées étaient à rallonge et le sont encore.*

*On se doit de rester en contact permanent avec les familles pour éviter que l'enfant ne "décroche ". »*

**Sophie :** *« Je faisais des plages horaires qui correspondaient à leurs retours de travail. Je travaillais par exemple de 7h30 à 9h pour préparer les corrections, d'avancer dans le travail.*

*Puis de 10h à 11h30 corrections des retours de travaux, et réponses aux différentes questions.*

*De 14h à 15h 30 pareil retour du travail.*

*De 18h à.... Ça dépendait des jours... parfois le soir encore 1h ou 2 après manger.*

*Plus les week-ends où j'enregistrais mes dictées de la semaine ainsi que les différentes leçons si on en avait ».*

**Je leur pose une question un peu plus personnelle pour savoir « si elles avaient elles-mêmes des enfants comment elles avaient assuré leur soutien scolaire ? »**

**Seule Magali répond :** *« Par chance, j'ai des ados qui ont pu se débrouiller seuls !! »*

**Puis ma question est sur les difficultés qu'elles auraient pu rencontrer ?**

**Magali :** *« Celui de la gestion du temps : peu de temps de repos ; pas d'horaires bien définis comme en temps normal. Pas de week-end. Certains parents sollicitent n'importe quand. Beaucoup de temps devant les écrans, ce qui n'est pas mon habitude ».*

**Sophie :** *« Celui de la recherche de nouveaux outils pour faciliter l'apprentissage à distance a demandé beaucoup de mobilisation ».*

**Je poursuis pour savoir comment étaient avant le confinement, leurs relations avec les parents ?**

**Magali :** *« Fréquentes, avec différents motifs d'échanges ... Réguliers et surtout de contact direct ou cahier de correspondance ».*

**Sophie :** *« Echanges assez rares. Certains ne s'approchant même pas du portail ».*

**Je demande ensuite si celles-ci ont changé ?**

**Magali :** *« Beaucoup »*

**Et de préciser : Comment ?**

*« Les moyens ont changé ; on se devait d'être joignable par téléphone, SMS, mails, groupe Whatsapp, Visio conférence ».*

**« Pourquoi ? »**

*« Pour motiver, rassurer, aider, soutenir, consoler parfois et montrer qu'on ne les laissait pas tomber. Leur montrer qu'on n'était pas en vacances pendant qu'eux (les parents) faisaient travailler leur enfant ».*

**Sophie répond de son côté :** *« Comment ? On avait des échanges quasi quotidiens avec certains et avec d'autres hebdomadaires.*

*Cela permet de mieux se connaître. J'ai fait des défi\*s afin de garder le contact et j'ai vu que petit à petit les frères et sœurs ainsi que quelques parents participaient. Ils prenaient plaisir à faire des choses pour l'école avec leurs enfants. Ils attendaient les retours chaque jour sur classroom. J'ai l'impression que cela finalement a rapproché certains de l'école ».*

**Ne sachant pas de quoi il s'agit je lui demande de préciser ce que sont « les défis »**

*« Et bien, »* répond elle, *« il s'agissait de leur proposer chaque jour quelque chose à faire qu'ils devaient me renvoyer sous forme de photo ou vidéo puis je faisais un montage.*



*Par exemple : se prendre en photo en faisant le plus beau saut, faire rire la maîtresse, faire un dessin surprise, chaque jour quelque chose de différent. Ce qui permettait de pouvoir voir les copains et rigoler aussi. On a même chanté ... »*

**De ce fait, je poursuis alors pour savoir si elles voient les parents différemment aujourd'hui ?**

**Magali :** *« Oui on les découvre autrement. On se rapproche de certains ».*

**Sophie :** *« Je vois certains différemment mais depuis la reprise j'ai l'impression qu'on reprend la routine d'avant confinement, chacun dans son coin et je trouve cela dommage finalement ».*

**J'aborde un autre thème : « celui des activités à la maison qu'elles auraient pensé à proposer aux accompagnants d'utiliser des situations ordinaires qui pouvaient se mettre en relation avec les apprentissages scolaires ? »**

**Magali** répond que oui, puis ajoute quand je lui demande lesquelles :

*« Exemple travailler la proportionnalité en cuisine, réaliser un gâteau et le photographier pour souhaiter les anniversaires des enfants concernés, inventer une chorégraphie et se filmer pour la partager aux autres, dire la date en anglais chaque jour et se filmer, jardiner, réaliser une œuvre artistique land art »....*

**Sophie** de son côté énumère « la cuisine, la pâtisserie, constructions, plantations... ».

**Puis je les interroge sur les plages horaires pendant lesquelles elles ont été en contacts avec les élèves ?**

**Magali :** *« J'étais disponible tout au long de la journée, mais c'est plutôt le matin qu'ils demandaient de l'aide ».*

**Sophie :** *« Presque tout le temps finalement... je répondais à leurs demandes assez vite. Sur classroom j'avais la notification sur mon téléphone et j'allais voir mes mails très souvent. Il y en avait qui écrivait à 8h du matin et certains jusqu' à tard. Au début j'avais l'impression qu'il fallait absolument que je leur réponde dans la minute. Mais petit à petit j'ai réussi à me détacher pour ne pas me laisser manger par ce système ».*

**Je poursuis : « Et sur les apprentissages lesquels avez-vous privilégiés ? »**

**Magali :** *« Français et mathématiques, Histoire et Anglais ».*

**Sophie :** « *Français et mathématiques principalement. De l'histoire aussi, du sport afin qu'ils ne restent pas trop sédentaires* ».

**Et dans les relations avec vos élèves, ont-elles été plus difficiles ou au contraire se sont-elles améliorées ?**

A été ma question suivante à laquelle **Magali** répond :

« *J'ai la chance d'avoir une classe avec des enfants charmants et travailleurs cette année. Ce confinement nous a encore plus rapprochés. Je pense avoir trouver certains moyens qui nous ont permis de bien vivre cette situation inédite. (Appels vidéo, défis, rituels quotidiens partagés...)* ».

**Sophie** répond simplement : « *Elles se sont améliorées* ».

**J'essaie alors de savoir si parmi leurs élèves, certains leur parlaient de leurs camarades de classe ? Et s'ils maintenaient des échanges avec eux ?**

**Magali :** « *Certains, oui .... Et ils m'ont dit que c'est ce qui leur a le plus manqué. Mais que grâce à la technologie, ils ont pu garder et consolider des liens entre eux* ».

Sophie n'a pas répondu.

**Et je leur demande de préciser :**

« **Vous parlaient-ils des inquiétudes qu'ils pouvaient avoir ?** »

**Magali :** « *Non mais ils disaient plutôt qu'ils avaient très envie de me revoir, de retrouver la classe et leurs camarades comme avant* ».

**Sophie :** « *Non pas trop* » répond Sophie

**Enfin, « Exprimaient-ils un sentiment de solitude ? »**

**Magali :** « *Non je n'ai pas eu cette impression* ».

**Sophie :** « *Oui. Beaucoup* ».

**Pour finir, je leur demande si elles veulent compléter ce qu'elles m'ont dit :**

**C'est Sophie seule qui répond :** « *Beaucoup avaient un jardin donc le confinement n'a pas été si difficile pour ceux là. Par contre ceux qui avaient un appartement ou une maison sans extérieur, j'ai senti que c'était plus compliqué pour eux. De plus certains parents n'ont pas arrêté de travailler à l'extérieur (les soignants par exemple) et pour eux c'était compliqué aussi* ».

## ANNEXE 12 :

### ENTRETIEN AVEC UNE FAMILLE ATYPIQUE : LA MARGE ET LA NORME

**La revendication d'un particularisme comme normalité : « une autre norme est possible » ....**

La marge interroge la norme et nous avons pensé intéressant de rencontrer des parents qui avaient des singularités dans leur relation particulière vis à vis de l'institution scolaire.

**cadre familiaux particuliers et revendications de normes :**

**« une autre norme est possible » D'autres normes sont nécessaires.**

**Prise en compte d'une situation particulière et revendication de l'ordinaire : la revendication normative d'une autre normalité**

**Deux mamans et une famille qui se veut ordinaire :**

Tom est un des enfants que j'avais pu rencontrer lors de mes interventions au sein du groupe Scolaire St François. C'est celui qui avait exposé à ses camarades de classe qu'il vivait avec deux mamans. (voir : **2.4** : Classe CM1 Saint François)

Par la suite, ayant eu recours aux questionnaires, la maman a répondu qu'elle était d'accord pour me rencontrer et avoir un échange.

J'ai eu l'occasion de revoir Tom d'une part lors de sorties au Marché de notre ville, puis, lorsque à la rentrée je suis retourné dans la classe CM2 (voir *ADDITIF : RETOUR EN CLASSE Ex CM1, Saint François*) de l'école St François.

C'est à cette occasion que j'ai été informé par l'Enseignant qu'il bénéficiait d'un accompagnement par une AVS, ce que je n'avais pas remarqué lorsque j'étais intervenu en CM1. Ensuite, c'est dans le cadre d'un travail de partenariat avec l'association d'animation et de soutien scolaire de la ville, que je l'avais retrouvé dans le cadre d'un partenariat lors de l'activité jardinage au sein duquel je suis impliqué.

À chaque rencontre Tom se montrait très avenant et me demandait si j'allais revenir le voir en classe. Puis, que sa maman attendait un rendez vous pour me rencontrer.

Après échange téléphonique avec celle-ci, nous avons convenu d'un rendez vous le lundi 1<sup>er</sup> février. Aurélie, c'est le prénom fictif que nous lui donnerons m'avait demandé si elle pouvait venir avec sa compagne.

Toutes les deux sont venues à l'heure convenu : 17h. La rencontre a eu lieu dans mon domicile qui est à 200 m de l'école St François où Tom reste en étude jusqu'à 18h.

Après leur avoir présenté l'objet de mon étude et résumé mon CV, elles se présentent : si toutes les deux ont eu une formation d'éducatrice spécialisée, seule la deuxième maman que nous appellerons Perrine est en activité dans le secteur et Aurélie qui est donc la « maman biologique » a actuellement une activité artistique musicale : elle est chanteuse.

Je leur demande leur âge et depuis combien de temps elles vivent en couple :

- « Notre âge ? Perrine a 31 ans, et moi Aurélie, j'en ai 37 ; nous vivons ensemble depuis 5 ans et nous nous aimons depuis 7 ans », me répond-elle en riant.

Puis, je demande : **pourquoi l'inscription dans une école privée ?**

- « À ses trois ans, Tom a été inscrit à l'école maternelle publique de la ville où la famille vivait à cette époque ».

Mais, dit-elle « ça a été catastrophique. Les enseignants ne supportaient pas le comportement de mon fils et je n'étais pas satisfaite de la manière dont ça se passait. Comme on m'avait dit que dans le privé les enfants étaient mieux accompagnés, je l'ai inscrit à l'école privée et du coup, j'ai continué dans ce choix lorsque nous avons déménagé ici ».

Dans ses relations avec les différentes structures scolaires, elle précise qu'elle a toujours présenté la situation particulière du contexte familial et que celle-ci n'a jamais fait l'objet d'un jugement moral.

- « Dans sa classe », (de l'école publique) ajoute t'elle, « il n'était pas bien et du coup, je n'étais pas bien non plus. Maintenant dans le privé c'est mieux. J'ai demandé à ce que l'AVS ne soit pas en permanence à faire à sa place. Elle en faisait trop. »

Je lui dis que lors de mes interventions dans la classe je n'avais pas du tout repéré qu'il était suivi par une AVS, et ajoute qu'au Centre de Loisir où je l'ai également rencontré, il n'a pas d'accompagnement particulier. En fait, les animatrices m'ont confié qu'il faisait une fixation sur les serrures et les portes et qu'il en collectionnait des images.

Ensuite, je leur demande si elles pensent que le respect des règles de vie à l'école et à la maison sont pour lui une difficulté :

- « Non de toute façon, Tom pose toujours des questions sur “pourquoi je dois faire ça”, et donc à la maison il nous demande pourquoi on lui demande de faire ça ou ça ...
- En fait, il teste pour voir ce que nous pensons et nous dit que les règles sont plus dures à l'école qu'à la maison, et l'enseignante nous a dit qu'à l'école il dit le contraire et que les règles sont plus dures à la maison ; mais finalement, il accepte les règles et sait s'y adapter ».

Elle ajoute : « de manière générale, il n'oppose pas l'école et la maison, par contre il le fait entre ce qu'il peut faire quand il est chez son père ou avec nous, même s'il sait que son père et moi nous sommes en accord sur les exigences de l'école. Pour moi, c'est important car l'autorité des Enseignant est trop souvent dévalorisée par des parents. En ce qui nous concerne nous ne la remettons jamais en question dans nos discussions avec Tom. Par contre si nous avons un désaccord nous irions en parler directement à son Enseignante ».

Elle revient sur cette question et insiste : « je trouve que des parents qui remettent en question l'autorité des Enseignants, ça ne peut que perturber les enfants. Nous ne sommes pas Enseignants et c'est à nous de comprendre la logique des règles qui sont imposées en classe ».

Je lui demande si elle a trouvé que l'école d'aujourd'hui est plus difficile ou moins que ce qu'elles ont connues ?

- « Je ne sais pas mais j'ai quand même l'impression ou plutôt qu'on leur demande des comportements qui sont pour eux difficiles à tenir : par exemple passer une journée assis à écouter.
- Et puis on leur demande des choses que je ne comprends pas toujours, moi, je n'apprenais pas comme ça ...»

Comme elle m'interroge sur ce que j'en pense, je lui explique que, entre autre, l'école est aujourd'hui dans la transmission d'une double logique, « **celle de compréhension et de restitution** » que j'illustre par des exemples.

Puis je reviens à la question des « oppositions au règles », en demandant si Tom comprend toujours le sens des règles et si il n'y a pas des situations où il les met en opposition.

- « Quand il ne comprend pas, il ne s'oppose pas mais pose des questions sur le pourquoi et essaie d'argumenter pour exprimer son désaccord. Pour nous c'est important mais s'il

*réagit comme ça c'est parce que nous sommes autant que nous le pouvons à son écoute. Mais c'est vrai qu'à l'extérieur tous les adultes ne sont pas comme ça. Tom, d'ailleurs s'attache beaucoup aux adultes qui sont attentifs à ce qu'il dit et ce qu'il fait. D'ailleurs, il m'a parlé de vous ....*

- *Mais quand je lui ai demandé ce que vous aviez fait ensemble, il est resté très évasif : il m'a dit que vous étiez venu en classe et qu'il avait aimé parlé avec vous mais sans préciser de quoi ni ce que vous aviez fait ensemble ».*

Je lui présente alors la thématique des deux séances sur le thème de la famille pour lesquelles j'étais intervenu en classe.

- *« Maintenant que vous me dites ça, je comprends pourquoi, je ne sais plus quand, il nous a demandé si on était ou pas une vraie famille .... Nous lui avons bien sûr dit que oui, et d'ailleurs puisque nous en parlions, nous lui avons dit que nous allions nous marier et avoir un autre enfant ».*

Je leur pose alors la question : *« Et comment a t'il réagit ? »*

- *« Il nous a dit que ce n'était pas possible parce que deux femmes ne pouvaient pas faire un enfant .... Nous lui avons présenté les différentes possibilités qui pourraient nous le permettre mais il n'était pas d'accord. Pour faire un enfant il faut un papa et une maman, a t'il dit . »*

- Nous abordons un sujet qui peut nous éloigner de l'objet de l'entretien, mais je me permets de leur dire que de mon point de vue, sa réaction est compréhensible puisqu'il est enfant unique depuis quand même une dizaine d'année et que donc –et c'est aussi le cas dans des familles hétéro- l'arrivée d'un petit frère ou d'une petite sœur suscite souvent un sentiment de jalousie.

J'ajoute que lors de la séance sur les familles « recomposées », il avait argumenté en disant que ce qui fondait la famille c'était *« d'abord l'amour des enfants et que des parents s'aiment et ne s'engueulent pas toute la journée comme lui l'avait connu ».*

Je me permets de dire que je pense qu'il s'agit simplement d'un sentiment de jalousie « compréhensible ».

Elles manifestent leur accord et ajoutent : *« c'est vrai, il nous a dit que de toute façon, il ne voudra pas partager sa chambre avec... Et puis il n'a pas de tabou, il a raconté à l'école*

*avant même que nous allions en parler avec l'enseignante que ses mamans allaient se marier ».*

Je renforce leur point de vue en disant que lors de la séance, il avait parlé de sa situation particulière de manière posée et que le reste des élèves avaient été à l'écoute sans émettre de jugement de valeurs sur ce qu'il racontait.

Je leur dis que j'avais personnellement été surpris que ce type d'expression se soit faite dans une école privée ouvertement de confession catholique. Puis je leur demande :

- *« Mais peut-être que la religion y est peu présente ?*

Elles me répondent que sans être présente de manière permanente, l'ambiance religieuse l'est : *« D'ailleurs »* ajoutent-elles, *« on ne comprend pas comment cela se fait que des familles musulmanes inscrivent leurs enfants dans cette école ».*

Je leur réponds que cette situation n'est pas exceptionnelle. Les parents de confessions musulmanes font finalement comme beaucoup d'autres familles qui ne sont pas des catholiques pratiquants, le choix de les inscrire dans ce type d'école.

Puis je leur demande :

- *« D'ailleurs vous, est-ce par conviction religieuse que vous l'avez mis dans cette école ? »*

Elles rient de ma question et me répondent *« non bien sûr, on vous l'a dit c'est pour le suivi que l'on trouve plus sérieux ».*

Je leur demande alors si elles pensent que faire l'école à la maison, comme cela s'est passé par exemple pendant le confinement, était une solution qu'elles trouveraient plus en phase avec ce qu'elles appellent « le suivi » ?

- *« Non », me répondent-elles, « ça peut paraître bien sur le moment, mais des années après des enfants qui n'auraient connus que la famille, n'auraient pas la même ouverture au monde. Ce serait très mauvais : c'est important pour des enfants de connaître d'autres personnes que celles de leur famille. L'école amène ça : mieux connaître le monde pour apprendre et savoir ce qui s'y passe ailleurs. Et ça, ça va permettre à l'enfant de pouvoir faire plus de choix ».*

- Je reprends : *« vous pensez que l'une des fonctions de l'école est d'apprendre à faire des choix ? »*

- « *Oui, en fait dans sa famille l'enfant est toujours un enfant. À l'école il n'est plus l'enfant d'une famille mais un élève parmi d'autres* ».

Je réinterroge : « *vous pensez que l'élève n'est plus un enfant dans la classe ?* »

- « *Non, mais ce n'est plus le même que celui qui est dans la famille* » me répondent-elles.

Puis Aurélie ajoute : « *Tom, il est particulier, mais si je l'envoie à l'école c'est pour qu'il apprenne à être un peu comme les autres* »

- Je relance : « *C'est à dire ?* »

- « *Pour moi, je veux qu'il soit pris en charge, normalement .... Et c'est pour ça que je demande que l'AVS ne soit pas en permanence à faire à sa place* ».

- Je reprends ce que j'ai déjà dit précédemment sur le fait que dans la classe du moins lorsque j'étais intervenu lorsqu'il était en CM1, que l'AVS était tellement en retrait que je ne l'avais pas remarqué.

- J'ajoute : « *pour être franc, je ne me suis rendu compte qu'il était accompagné d'une AVS que lorsque je suis retourné l'année suivante dans le CM2 avec le Directeur* ».

- « *C'est vrai,* » me répond-elle, « *maintenant ce n'est plus comme avec en CMI et du coup, comme l'AVS, elle est toujours présente, un lien plus fort, s'est peut-être créé ... Il était très attaché à son enseignant du CMI .... Mais là, je pense que la présence de l'AVS a facilité son adaptation à cette situation* » ...

Je leur demande si elles pensent qu'il faudrait pour lui comme pour les autres « *un enseignement plus individualisé* » ?

- « *Non, justement, on voudrait que l'école ne renforce pas l'individualisme : par exemple, en début d'année on nous fournit la liste du matériel scolaire : et du coup, par exemple, pour les feutres on est obligé de marquer sur tous le nom de l'enfant !*

- *Ce serait plus simple de faire un pot commun de tout et que les enfants apprennent à partager. Mais bon, par exemple ce qui est bien maintenant c'est que pour les anniversaires, ils ne sont pas systématiquement fêtés de manière individuelle, mais que chaque mois on regroupe l'ensemble des anniversaires et donc c'est mieux pour apprendre à partager* ».

Je relance et leur demande : « *Vous considérez vous comme des partenaires et comment est votre relation avec l'école ?* »



Un petit temps de silence et de réflexion et Aurélie répond : « *Oui ...Mais en fait, je reconnais que je ne m'investis pas trop, et que j'ai du mal et des difficultés à m'impliquer davantage par rapport à d'autres parents que je trouve très présents* ».

Je reprends : « *vous pensez que le fait que les parents choisissent d'inscrire leurs enfants dans une école privé, fait qu'ils vont davantage s'impliquer dans la vie scolaire ?* ».

- « *Je n'ai pas d'avis là dessus* » me répond-elle.

Puis elle ajoute : « *si j'avais eu les moyens et plus de choix, je pense que je l'aurais inscrit dans une école comme celles où se pratique la pédagogie Montessori. Comme je vous l'ai dit, c'est compliqué de demander à un enfant de rester assis toute la journée* ».

Je me fais un peu « l'avocat du diable » et lui dit :

- « *oui, c'est difficile de rester assis, mais pourtant, chez eux, beaucoup d'enfants passent beaucoup de temps assis, devant la télé ou des jeux vidéos* ».

- « *Pas chez nous* », me répond elle, « *nous n'avons pas d'écran ni de jeux vidéo, et la télé on la regarde quasiment pas .... Il nous le reproche d'ailleurs, parce que chez son père c'est le contraire* ».

Je leur demande alors si le père s'investit dans la scolarité de Tom.

Elle me répond que non puis, avec une pointe d'humour ajoute :

- « *D'ailleurs, il ne s'investit pas dans beaucoup de choses* ».

Je relance en demandant si elles pensent que : « *chez elles, les règles en place c'est une bonne chose pour la scolarité de Tom?* ».

- « *Oui, parce que nous avons fait l'expérience, si par exemple on le laissait regarder un dessin animé à la télé, après c'était impossible qu'il apprenne une poésie. De toute façon, on le préserve : par exemple on ne le laisse jamais regarder les informations ....c'est trop violent ! D'ailleurs, il nous le reproche : "il s'est passé ça ou ça, et tout mes copains le savaient et moi je ne savais rien" ... Du coup, on va peut-être revoir ça maintenant qu'il est plus grand et qu'il va aller au collège.* »

Je leur donne l'exemple des familles où les enfants regardent le feuilleton avant 21h ...

« *Tom se couche beaucoup plus tôt et il lit avant de dormir : d'ailleurs, il aime ça et lit beaucoup* ».

Pour finir, je leur demande comment la famille a vécu le confinement :

*« J'ai adoré ! Mais c'est vrai que nous étions dans une situation privilégié : notre maison a un jardin et j'étais seule avec Tom .... » Répond Aurélie ....*

*« Je pense que pour les familles où il y a plusieurs enfants et des maisons plus petites ça devait être difficile, surtout si la maman travaillait ...*

*Tom au début a été un peu angoissé mais c'est vrai que moi-même j'ai appréhendé cette situation, mais comme je ne travaillais pas, nous étions beaucoup ensemble, et il était content : il disait que l'école ne lui manquait pas, mais que c'était surtout son enseignante qui lui manquait ...*

*Et quand il est retourné en classe, il était très content ».*

## ANNEXE 13

### **Entretien avec une première famille qui a fait le choix de l'Instruction en Famille (IEF) La maison à l'école ou l'école dans la maison :**

L'entretien, se déroule en début d'après-midi du mois de février à son domicile. Celui-ci est dans un petit lotissement en périphérie du bourg. Il me reçoit dans le salon-salle à manger, une grande pièce plus longue que large, au fond de laquelle il y a une grande table de ferme sur laquelle se trouve un ordinateur. Le reste de la pièce est occupé par des canapés.

Son fils Noël est devant son ordinateur. Nous nous asseyons autour de la table et commençons notre échange.

Ma première question est celle sur « les raisons » de ce choix de scolarisation à la maison.

*« Au départ, c'est un choix contraint ... Lorsque nous nous sommes installé ici, il n'y avait plus de place dans les écoles ... Avant nous étions en Bretagne, et nous l'avions inscrit dans une école Diwan ....*

*Oui je suis Breton, et même si je sais que le Breton est une langue parlée par une population limitée, je pensais que ce serait bien. C'était une petite école, et il se disait que la pédagogie y était bienveillante. Puis, nous sommes parti de Bretagne où j'étais Directeur-Adjoint d'un Établissement médico-social qui a fermé .... Il coûtait trop cher ! ...*

*Et j'ai donc été licencié. J'ai trouvé un poste dans la Région et nous sommes venus nous y installer. Pour l'inscription à l'école on m'a dit qu'il n'y avait plus de place, que les classes étaient surchargées, dans l'école publique comme dans l'école privée et que je ne pouvais pas l'inscrire.*

*Enfin, nous avons pu l'inscrire dans une petite école privée, dans un village voisin .... Mais il fallait le mener le matin, le récupérer le midi pour le repas puis le ramener pour l'après-midi et enfin aller le chercher le soir. C'était lourd, et c'est Colette qui ne travaillait pas qui s'en occupait. C'était fatiguant et en plus compte tenu de ses problèmes de santé qui nécessitaient des hospitalisations fréquentes, il était souvent absent.*

*Mais nous étions relativement satisfaits. Noël était angoissé et avions aussi des angoisses compte tenu de sa santé fragile qui font que c'est un enfant très vite fatigable. À la fin du*

*CM2, nous l'avons inscrit sur les conseils de notre entourage dans un collège privé d'une ville voisine ».*

Je lui demande si ce choix est lié à ses convictions religieuses.

*« Pas du tout, je suis Breton mais pas croyant .... C'est nos amis qui nous avaient dit que c'était un bon collège .... Au début, il a été très content d'y aller : il se sentait plus autonome, pouvait prendre le car pour y aller ...*

*Mais très vite nous avons rencontré des difficultés ... Vu sa pathologie .... Il s'essouffle vite, il ne pouvait pas participer pleinement aux activités d'éducation physique .... Il est très vite fatigable ... »*

Je demande à Noël qui est devant son ordinateur et qui a levé les yeux vers nous à ce moment là, si c'est pour cette raison qu'il avait voulu faire l'école à la maison.

C'est son père qui prend alors la parole pour répondre : *« non, c'est parce qu'en fait il a été harcelé, c'est ça hein ? Tu veux que je raconte ou tu racontes toi ? »*

Noël raconte : *« à la sortie du collège, on allait acheter des bonbons à la boulangerie à coté et des enfants de ma classe me demandaient d'en acheter pour eux et si je ne le faisais pas, il me prenait les miens » ...*

- *« Tu étais "racketté" par tes camarades ? »* est la question que je lui pose.

- *« Oui »*, me répond-il.

Son père reprend la parole : *« Là, ce n'était pas acceptable, et ça nous a amené à nous poser la question de faire l'école à la maison. Déjà nous y avons pensé lorsqu'il était en CM1 et CM2 où il nous disait qu'il était très isolé dans sa classe ... »*

Je lui demande : *« tu n'avais pas de copains ? »*

C'est le père qui répond : *« Si, il avait des copains, mais c'était difficile, il était souvent absent car on devait lui faire des opérations et il avait de longues périodes d'hospitalisation .... 3 mois ! »*

Je relance la discussion autour de la situation de harcèlement.

Le père reprend la parole : *« à ce moment là j'étais à la PJJ, je travaillais avec "de sales gosses " donc je connais un peu comment ils se comportent ... »*

Je le coupe :

*« Ce n'était plus avec des IMC »*

*« Non, j'avais quitté l'Établissement .... J'étais en conflit avec la Présidente de l'association, c'était une association de parents ....tyranniques ».*

Je reprends la parole pour demander à Noël ce qu'il s'est passé avec les élèves qui le harcelaient.

*« Ça a dégénéré », me répond-il. « Surtout à la sortie de l'école »*

Je lui demande : *« Ils t'ont frappé ? »*

*« Non, ils m'insultaient » ...*

Le père reprend la parole : *« je sais comment ça se passe ....c'est d'abord les insultes, et ensuite, c'est les coups ... Et ça c'est inacceptable. Et je ne voulais pas que ça arrive ...*

*En plus il ne se sentait pas bien, on l'a mené en consultation chez un Psychologue, parce que nous étions désemparée et lui aussi. Il ne voulait plus retourner à l'école. Pourtant on a essayé de l'y maintenir, et on a rencontré les responsables ... Le Directeur et celui qui fait office de CPE. Les Profs disaient ne pas être au courant de ces agissements.*

*En fait, personne ne prenait la situation au sérieux .... Faut dire que le CPE et le Directeur, n'étaient pas loin de leur retraite et ne voulaient pas faire de vagues. Ils étaient déjà en retraite », ajoute t'il, ce qui fait rire Noël qui reprend :*

*« Oui, ils étaient déjà à la retraite .... »*

Le père reprend la parole : *« on a demandé à rencontrer la psychologue de l'Établissement, ça s'est bien passé et c'est même elle qui nous a dit que la solution de l'école à la maison était peut-être la meilleure solution ».*

Il s'interrompt puis reprend.

*« Je lui ai dit que c'était des signes d'alertes et que je n'avais pas de réponses de la part de la hiérarchie. Bon, j'ai quand même des Diplômes et donc mon point de vue n'est pas une volonté de dénigrer l'école .... Ce n'est pas mon idéologie. Non, ce que je ne pouvais pas accepter c'est la maltraitance et le harcèlement dont était victime mon fils ....*

*En plus, quand il est resté à la maison et que nous n'avons plus voulu qu'il retourne à l'école, on a pu constater qu'il avait de grosses lacunes du point de vue des connaissances scolaires et que sa scolarité dans le primaire n'avait pas été au top ... On s'est dit qu'on*

*aurait dû le faire avant : par exemple, il ne savait pas en 6<sup>e</sup> ce qu'était et à quoi sert une division ! ».*

Il continue : *« Pour rattraper le retard on est parti de loin et maintenant, il bien rattrapé son retard ».* Il va alors chercher le dernier bulletin scolaire de Noël qu'il me montre ....

Je le regarde et effectivement, aucune des notes n'est en dessous de 16/20. Puis, il demande à Noël de me montrer et de m'expliquer le travail qu'il est en train de faire.

Il explique à ce moment là, sa difficulté de répondre à la question qui est posée dans l'exercice.

*« Tu demanderas à ta mère »,* répond Sébastien, *« tu sais que ce type de travail, c'est elle qui le suit. Pas moi .... ».*

**Silence :**

*« Moi, c'est les maths »* lui dit-il, puis il me parle d'un " tuto " de maths qui est *« vachement bien. Au départ, c'est un truc en anglais mais maintenant il a été traduit.*

*Moi et lui on a accroché avec ça ... »*

Je relance alors sur les relations que Noël peut avoir avec d'autres enfants.

Sébastien prend la parole : *« il a beaucoup d'activités extra scolaires. Mais du fait de ses problèmes de santé, son activité sportive est réduite ».*

Je demande alors si ça se passe bien avec les copains dans ce cadre.

C'est encore le père qui répond : *« oui, il n'y a qu'à l'école qu'il avait de mauvais traitements. Je les connais ces types de jeunes .... Là au collège, ils n'étaient pas cadrés. Quand je travaillais à la PJJ, on les envoyait à l'école mais s'ils se manquaient, on n'attendaient pas qu'ils soient exclus : on les retiraient ! D'ailleurs un de garçons qui le harcelait, j'ai appris, ils ont fini par l'exclure ... Comme quoi .... ».*

*« Donc le collègue n'a pas assuré ? »* je lui demande ...

*« Les profs, oui à la limite, mais le CPE je l'ai dit, il était démissionnaire »*

Je relance : *« il n'était pas garant des règles ? »*

*« Peut-être, je ne sais pas, mais je pense qu'il n'y était pas du tout dans son travail ! »,* me répond-il.

Noël reprend : *« oui, il était déjà à la retraite ... »*

Le père ajoute : « *là, c'est une question d'éthique tant qu'on est au boulot on doit assurer, quand même pour un responsable ! Mais au final, ils ont fini par l'exclure ce gamin !* »

- Silence, puis Sébastien reprend : « *Finally, nous on n'a pas eu d'autres solution que de le garder à la maison et d'assurer la scolarité* ».

Je demande alors à Noël : « *Et toi alors, les règles, tu les respectes ?* »

Il me répond : « *oui, bien sûr, et je crois que c'est cela qui énervait les autres : moi, je les respecte, à l'école et à la maison.* »

Je relance: « *à la maison et à l'école, les règles elles sont pareilles ?* »

« *Non, ....* »

Je lui demande : « *Et donc qu'est-ce qui n'est pas pareil ?* »

« *Ben, par exemple, à l'école, si j'ai un exercice à faire je dois rester assis sur ma chaise, là je peux bouger si je veux et aller le faire sur le canapé* », me répond-il.

Son père reprend la parole : « *en fait, à la maison, il y a des règles mais ce sont des règles "paradoxales" ... Je veux dire on fait preuve de plus de souplesse. Le matin, il se lève, quand il veut ... En général c'est 9h. Puis, il va jouer sur l'ordinateur ....Mais il ne joue pas seul : ils sont un réseau, ils font des jeux, et ils en inventent ... Oui, ils construisent de jeux* ».

J'interroge alors : « *du coup le matin, il n'y a pas de travail scolaire ?* »

« *Si* » me répond Sébastien, « *environ, 1h30* ».

Noël veut me montrer ce qu'il est en train de faire : « *zut ça a disparu ...* »

« *Tu ne l'as pas enregistré ?* »

« *Oui, mais je ne le trouve plus !* » me répond-il.

« *Et c'était quoi ?* »

« *J'avais fait une affiche d'annonce, mais bon je vais recommencer* » me dit-il.

Le père reprend la parole : « *maintenant on travaille directement avec le CNED. D'ailleurs, moi j'ai fait une partie de mes études de cette manière ...*

*Et c'est très exigeant : ils nous envoie un programme ....* »

Il va le chercher et me le montre et je le regarde : « *oui, ça a l'air chargé* » lui dis- je.

Il poursuit, « *je ne suis pas un marginal, enfin, je veux dire dans ma jeunesse, je n'étais pas dans les maos et les trotskos ....Non, j'étais plutôt, retour à la nature et vie en communauté ...* ».

Je l'interromps et lui demande s'il pense que le CNED, ce n'est pas l'intrusion du cadre scolaire au sein de la maison ?

« *Peut-être* » me répond-il, « *c'est vrai que le savoir, c'est l'ordre ... comme la nature qui a son ordre ... ça c'est un peu la mouvance dans laquelle je suis. Et le CNED pour la progression pédagogique, c'est bien pour ça* ».

Il reprend son exemple des maths et me demande si c'était mon fort ...

Je réponds : « *Pourquoi ? Pas vraiment, d'ailleurs les maths, il paraît que c'est le point fort des pères ?* »

Il ne me répond pas mais continue : « *avec le CNED, c'est comme à l'école, on a un carnet de note et donc on peut assurer un suivi régulier, d'ailleurs depuis qu'il est inscrit, je constate une grosse progression et il a de meilleurs notes que lorsqu'il allait à l'école. Il a 17/20 de moyenne.*

*Avant le CNED, comme il n'allait plus à l'école et que j'avais dit qu'il était scolarisé à la maison, j'ai pu rencontrer les inspecteurs d'Académie qui voulait vérifier. Un est venu à la maison et lui a posé des questions et il a été impressionné par ses réponses. On a eu un échange sympa ....*

*Il lui a posé une question sur le Moyen-Orient : ça devait être un ancien prof d'Histoire Géo : et il a demandé à Noël de résumer en un seul mot à quoi cette région le faisait penser : Noël a répondu "le monothéisme" ....Il a été impressionné.*

*Enfin au moins à la maison, il est tranquille. Par exemple, s'il veut caresser le chat qui traverse le salon, il le caresse ... On a quatre chats .... Et ça circule ... Mais c'est vrai qu'il ne voit pas beaucoup de copains ....même si en ce moment c'est un peu particulier vu la situation. Mais avec eux quand ils se voient, il n'a pas de relations conflictuelles.*

*Moi, je n'envoie pas mon enfant à l'école pour qu'il se fasse frapper .... Et dans ses activités extra-scolaires, il n'y a pas ce problème de violences ».*

Je reviens à la répartition du temps scolaire : « *Nous avons parlé du matin, mais l'après midi alors ?* »



- « *Oui, l'après-midi, là c'est à peu près 3h à 4h que nous consacrons aux travaux scolaires* » me répond le père, et il complète : « *et 6 jours par semaine. Quand je dis heures c'est des heures en vrai ....En classe quand les élèves ont deux heures de maths ce n'est pas deux heures ....*- *Entre le chahut, les explications, la discipline, c'est quoi ....Vingt minutes au plus ... Et en plus dans cette ambiance, celui qui n'arrive pas à suivre ....Le prof ne peut pas s'en occuper ... Ici, il a un travail à faire et il doit le faire du début à la fin, et recommence s'il n'y arrive pas jusqu'à ce qu'il y arrive* ».

Je demande s'il pense que Noël retournera un jour à l'école ?

« *S'il veut retourner il retournera, mais s'il ne veut pas non, il ne retournera pas* », me dit Sébastien

Je regarde Noël qui fait non avec la tête en riant.

Je l'interroge : « *Et toi pourquoi tu préfères rester à la maison ?* ».

Il se lève et va sur le canapé et me répond : « *c'est plus confortable* »

**Silence.**

Je prends la parole

« *D'accord .... Mais c'est tout ?*

« *Non* », ajoute t-il, *il n'y a plus de trajet à faire ....* »

Le père intervient : « *C'est deux heures en moins ... enfin, ou en plus de pas perdues qu'il peut passer à la maison* ».

Je lui demande alors si le fait d'avoir pris sa retraite n'a pas permis de mettre en place cette solution ?

Il me répond : « *c'est peut être un contexte d'opportunité .... Mais il n'y a pas de corrélations. Même si je constate maintenant que c'est finalement mieux. En tout cas, il a rattrapé son retard. Et il est plus équilibré* ».

Je lui demande si c'est lui qui assure la totalité du suivi scolaire ou si son épouse intervient également.

Il me fait alors état de la répartition entre lui et la maman.

« *Colette assure, le Français, l'Anglais ... Moi c'est les Maths, la Physique-Chimie, les SVT, la technologie, l'Histoire et l'Italien* ».

Je relance : « *Et donc Colette, elle fait quoi .... Vous avez une division plus ou moins sexuée dans le partage ?* »

« *Non, elle assure aussi la Géographie, quoique dans les programmes, l'Histoire et la géo ça se mélange un peu, et les arts graphiques et l'éducation à la musique ... C'est vrai que les maths moi, je préfère mais elle ....elle connaît aussi, elle a quand même une licence de Sciences éco ...* ».

« *En fait, pour vous, le confinement n'a rien changé finalement ?* » lui dis-je.

« *Non* », répond-il, « *mais, je n'ai rien contre l'école, s'il veut retourner, il y retournera ... C'est lui qui décidera ... Peut-être en seconde .... En tout cas nous on veut qu'il soit scolarisé jusqu'à 18 ans, c'est l'âge où il passera le Bac. Oui de toute façon la scolarité, c'est jusqu'à 18 ans ... Et dans cette situation on a droit à toutes les prestations sociales, allocation de rentrée .... Mais l'important c'est qu'il réussisse ...* »

Il revient sur l'importance et les progrès de Noël en Maths et que le CNED « **vraiment assure de ce côté-là** » ...

« *Par contre pour l'Italien, c'est plus compliqué pour moi ... j'apprends avec lui ...* » ajoute t'il. Je reprends la parole : « *Du coup, dans cette matière, vous êtes dans une relation plus horizontale peut-être ?* »

« *Non, pas vraiment* » me dit-il, « *c'est plutôt comme le dit Vigotsky de l'étayage ....* » guettant mon approbation ....

J'élude et lui demande pour l'Italien s'il peut bénéficier d'une aide extérieure :

« *l'an dernier pendant un moment, il y avait une jeune fille qui pouvait venir, mais là, elle est partie et a disparue alors nous avons arrêté de faire appel à une intervention extérieure, car il s'était attaché à elle ....* »

Noël ne dit rien lorsque je le regarde pour guetter sa réaction.

L'entretien qui a duré une heure s'arrête là .... Sébastien insiste sur la discrétion que je dois avoir sur celui-ci. Je lui confirme que de toute façon, tous les éléments seront anonymes.

Sur le pas de la porte, je lui demande comment il vit d'avoir fini sa carrière : « *Oui les dernières années, c'étaient dur et j'avais dû reprendre mon métier d'infirmier psy ... Là, avec un copain, on va ouvrir un cabinet de Psycho .... Je reprends une activité que je voulais réaliser depuis longtemps.*

## ANNEXE 14

### **Entretien avec une deuxième famille qui a fait le choix de l'Instruction en Famille (IEF) Des choix contraints au choix transmis**

#### **Pourriez vous vous présenter ?**

*Je m'appelle Marylise , J'ai 69 ANS Je suis professeur de Français à la retraite depuis maintenant 6 ans.*

#### **Quelle est la raison pour laquelle vous vous êtes engagée sur la défense de l'Instruction en famille ?**

*Ma première réaction a été celle à l'affirmation du Ministre de l'Éducation qui affirmait que l'école et l'obligation scolaire était bonne pour tous les enfants.*

*J'ai réagi à un double titre :*

- D'une part en tant qu'enseignante pendant 40 années dans l'Education Nationale.*
- D'autre part en tant que maman d'une enfant, qui est maintenant une adulte, porteuse d'une maladie invalidante qui nous a poussés à avoir recours à l'école à la maison.*

*J'ai exercé mon métier avec beaucoup de passion. Durant les vingt premières années de mon exercice, ce n'était que bonheur partagé !*

*Et puis petit à petit, nos conditions de travail se sont dégradées et c'est « la boule au ventre » que je retrouvais mes têtes blondes. Ne nous étonnons pas que les études PISA de l'OCDE, montrent que la baisse du niveau intellectuel n'est plus à remettre en doute. Je vous fais grâce de toutes les études à ce sujet, Je ne suis pas là pour analyser les causes de cette dégradation. Tout au long de ma carrière, j'ai suivi de très près ce problème et je pense être très au faite des études sorties sur ce douloureux constat.*

*Nous les Enseignants, avons vécu cette transformation de plein fouet en en prenant conscience avant même qu'elle ne soit officialisée puisque nous étions sur le terrain à essayer de nous adapter avec un sentiment croissant d'impuissance.*

*Bien sûr, on ne peut pas comparer l'école d'il y a 20 et 30 ans à celle de maintenant. La société a changé, je ne suis pas là pour vous expliquer cette évolution que devez connaître..*

**Vous évoquez là ce qui a été pour vous une dégradation dans l'exercice de votre métier ?**

*Oui mais, Je suis obligée de dire toutes les souffrances auxquelles les élèves sont confrontées et pour lesquelles l'institution n'a pas de réponse. Outre le point plus personnel que je vais développer, je pourrais vous parler de la souffrance des enfants « harcelés, les « boucs émissaires » les laissés- pour- compte ... Il y a tellement à dire !*

*Je parlerai de ceux qui perdent l'envie d'apprendre car les méthodes ne leur conviennent pas, de ceux qui se sentent « nuls » parce qu'on le leur dit !*

*Je voulais exprimer mon sentiment d'abandon pour ces élèves qui étaient différents et qui ont grossi nos rangs depuis quelques années .... fort heureusement d'ailleurs pour l'égalité des chance .... Je veux parler de tous les « dys » (dyslexique-dysorthographique.) qui avaient besoin d'une attention particulière, les enfants qui s'ennuyaient en classe et que l'on punissait parce qu'ils osaient dessiner pendant que nous parlions alors qu'en fait c'était un moyen pour eux de se concentrer ou tout simplement parce qu'ils avaient compris bien avant les autres ! Et j'ai tellement d'autres cas à vous décrire. Vous pensez ! 4 niveaux de Français (collège et Lycée) par an avec une moyenne de 30 élèves par niveau depuis 40 ans cela fait un nombre impressionnant d'élèves !*

*Malgré l'apparition dans nos classes de tout ce qui était mis en place pour ces enfants différents comme les supports informatique par exemple, malgré la présence des A.V.S. qui les accompagnaient quelquefois 3 ou 4 par classe et qu'il fallait « caser » dans une salle déjà surchargée, sans dédoublement des classes et dispositions particulières, malgré cela, le manque de temps et de moyens humains ont entraînés des situations ubuesques dans nos cours. Par manque de moyens matériel et humain !*

**C'est un constat terrible !**

*Oui, je perdais des élèves ...Nous perdions des élèves. Nous les laissions au bord de la route ....*

*Je les voyais avec ce petit air de chien battu, cet œil désespéré, cette somnolence ou cette agitation insolente et provocatrice à notre égard ... en fait, ce n'était qu'un appel au secours.*

*Ils ne suivaient plus .... et c'est avec un désarroi terrible qu'on était obligé de constater qu'on ne pouvait rien pour eux.*

*Que faire devant une classe de 25 à 30 gamins .... Des gamins dont on sait bien maintenant que leur capacité à tenir en place n'est pas leur fort.*

*Que faire donc en 55 minutes de cours pour s'occuper de celui qui a bien compris et qui veut avancer plus vite, de celui qui a moyennement compris mais qui est distrait par celui qui s'ennuie et qui fait le clown et qu'on ne peut pas interpeller parce qu'on s'occupe de celui qui n'a rien compris du tout et à côté duquel on s'est assis parce qu'il n'arrive pas à écrire ou tout simplement à comprendre les consignes ?*

*Alors non, « l'école n'est pas bonne pour tous les enfants ..... »*

**C'est un constat « à charge » ?**

*Plutôt l'expression d'un vécu pour montrer le « flot » de problèmes qui nous submergeaient. Alors, on fait de notre mieux ! On appelle cela niveler ... par le bas ? Par le milieu ? Par le haut ?*

*On attend que le dernier ait compris ..... On perd les autres ! On avance plus vite .... on en perd aussi ! J'estime, et je n'ai pas peur de le dire, que dans ma vie d'enseignante, j'ai ainsi perdu de nombreux élèves par manque de moyens humain et matériel et que pour ces enfants perdus, « L'Ecole n'était pas bonne pour eux ! »*

*Et que dire des collègues qui face à cette situation, font ce qu'on appelle maintenant un « burn-out » car nous n'en sommes pas épargnés comme dans toutes les autres professions.*

*Mais dans ce cas précis, nous touchons à l'enfant, à un être en devenir et cela est encore plus dramatique !*

*Ces professeurs bousculés, dévalorisés, insultés quelquefois, et qui perdent leur sang froid face à des enfants démotivés pour toutes les raisons que je viens de décrire, et qui traitent les enfants de « feignants », « d'incapables », « de bons à rien » et d'autres noms d'oiseaux ....*

*Dire que ces situations n'existent pas, c'est mentir !*

*Quel traumatisme pour ces jeunes ! Vous rendez vous compte à quelle extrémité en sont réduits ces pauvres enseignants malades de l'EN ?*

*La maltraitance des élèves est connue ! Mais a-t-on bien analysé le pourquoi ?*

*La souffrance de l'Enseignant, la prend-on en compte ?*

*Les parents qui récupèrent leur enfant en pleurs le soir à la sortie de l'école, que disent-ils face à l'Enseignant qui a osé maltraiter leur petit .... et c'est normal qu'ils réagissent ! Alors qu'est ce qu'on fait ? Peut-on dire que « l'Ecole est bonne pour eux ? Pour ces enfants qui sont déjà en échec et qui sont rabaissés parce qu' ON NE PEUT PAS S'OCCUPER D'EUX ?*

*Pouvons nous dire que l'école publique est un lieu d'épanouissement où tous les enfants vont de bon cœur ?*

*Ces insomnies, ces maux de ventre, disons le, cette dépression de l'enfant Où en sont les causes ?*

*Pouvons nous dire que l'école publique est le « fameux creuset républicain » dans lequel chaque enfant peut s'affranchir des contraintes sociologiques qui pèsent sur son destin social quand on sait très bien que les notes d'un élève sont directement liées au capital culturel et social de sa famille ?*

*D'ailleurs, les Hauts fonctionnaires de notre Ministère et autres, où leurs enfants vont-ils à l'école ? Quel genre d'école fréquentent-ils ? Vont-ils à l'école publique de leur quartier ou dans une bonne école privée bien cotée ...*

*Il existe une solution alternative grâce à la Liberté d'instruction dont nous disposons en France depuis la loi sur l'instruction obligatoire du 28 mars 1882.*

*Mais, cette liberté d'instruction risque d'être amputée ! Cette alternative pour les enfants dont je viens de parler et qui ne rentrent pas dans « un régime d'autorisation » qui prévoit « des dérogations à l'interdiction de l'IEF » ne pourra même plus être envisagée ! Et ce, « dans l'intérêt supérieur de l'enfant » !*

**Nous abordons un aspect qui me semble davantage politique ....**

*Peut-être, mais, je vais en venir maintenant à la deuxième partie de mon témoignage en tant que maman d'une enfant malade dès l'âge de 4 ans.*

*Ma fille suivait un lourd traitement à base de cortisone qui avait pour effet secondaire de bloquer sa croissance et de développer un surpoids important.*

*Outre ses douleurs, elle supportait avec beaucoup de courage ces effets secondaires.*

*Vint le moment de l'école !*

*Nous pensions aussi à l'époque, que l'école était un lieu où elle pourrait rencontrer d'autres enfants, échanger, voir d'autres horizons bref, **un lieu de « sociabilisation »***

*Donc, en fonction de son état de fatigue, nous l'aménions à l'école le plus possible, à l'école primaire **« dans son intérêt supérieur »***

*Mais, c'était sans compter sur la cruauté des enfants. Oui, les enfants sont cruels entre eux, ce n'est pas une nouveauté ! Notre petite fille était moquée par ses petits camarades, mise à l'écart !*

*Elle pleurait et nous n'avons pas compris tout de suite !*

*Nous n'avons pas compris tout de suite également que l'on voulait qu'elle fasse le même travail que les autres enfants et qu'elle soit « évaluée » sur les mêmes critères ....*

*Il a fallu la garder à la maison et c'est là que nous avons pris son instruction en main.*

*Vint le collège ...*

*Nous avons fait une autre tentative ....qui ne fut guère plus concluante !*

*Les aller-retour dans les différentes salles de classe, le travail qu'on exigeait d'elle, bref le manque d'aménagement que cela nécessitait et le manque de bienveillance à son égard ont eu raison de son courage et de notre patience.*

*Notre fille souffrait physiquement et moralement de cette différence.*

*Je ne peux pas croire que les collègues professeurs étaient indifférents ! Je sais que le manque de moyens est à l'origine de cette situation et qu'il leur était difficile de mettre en place un dispositif **pour une élève !***

*J'ai donc pris en main son instruction. Pour le lycée, ce fut l'inscription au C.N.E.D. J'étais son professeur.*

*Et grâce à des cours particuliers dispensés par des collègues pour certaines matières spécifiques, elle obtint son bac du « premier coup » !*

*Je sais que le cas de notre fille malade comme ceux qui pourraient se poser aujourd'hui du même ordre, rentreraient dans le cadre des « systèmes de dérogations » pour l'IEF.*

*Je voulais simplement dire que nous avons naïvement cru que « l'école était bonne pour les*

*Enfants » et que ce lieu pouvait l'aider à la « **sociabilisation** » et à l'épanouissement.*

*Malheureusement, il n'en fut rien !*

### **Et qu'est-elle devenue ?**

*Notre fille a pu avoir deux enfants. Ayant tellement souffert à l'école, elle a décidé d'assurer leur instruction en famille avec des résultats formidables : les contrôles annuels sont toujours excellents.*

*L'inspecteur d'Académie est toujours impressionné par la culture et l'ouverture d'esprit de ma petite fille lors de ces visites régulières, et le socle de connaissances et de compétences sont mis en valeur dans les rapports d'inspection.*

*Je peux vous certifier parce que je suis très proche d'eux, que mes petits enfants sont ouverts, dynamiques pleines de vie.*

*Ils ne sont pas enfermés entre quatre murs, mais au contraire en contacts hebdomadaires avec d'autres enfants ; Ils sont très ouverts sur le monde qui les entoure grâce aux multiples activités culturelles, manuelles et sportives lors de divers ateliers. Ils se rendent régulièrement à la médiathèque fréquentent les musées, et d'autres lieux culturels.*

*Ma petite fille pratique la danse classique et l'étude du piano à l'Ecole de Musique*

*La maman, ma fille, est très soucieuse de leur instruction et elle est très engagée dans la protection des valeurs républicaines. L'IEF demande un fort engagement parental. Il permet d'avoir des relations privilégiées entre parents et enfants et l'ouverture à une socialisation de qualité ;*

*Le lien qui est fait entre l'IEF et la radicalisation est pour le moins choquant voire offensant. Les groupes radicaux extrémistes utilisent des structures clandestines, et cela n'a rien à voir avec l'IEF !*



*Ce sont les pratiques séparatistes qui doivent être sanctionnées et non pas des milliers de familles qui pratiquent l'IEF en toute légalité dans l'intérêt supérieur de l'enfant et dans le respect des valeurs de notre République.*

**Là encore ce que vous dites est très politique ...**

*Peut-être mais je crois que le projet de loi se trompe de cible, et va priver des familles qui ont fait le choix de l'I.E.F sans les arrière pensées politiques qui leurs sont prêtées parce que tout simplement elles veulent vivre en accord avec leur conviction pédagogique. Que ce soit pour « récupérer » un enfant en souffrance, ou pour lui permettre de s'épanouir grâce à une palette de pédagogies adaptées ou encore parce qu'ils refusent les valeurs de compétition de l'école, ces parents ont des valeurs qui sont nobles et ne méritent pas d'être mis à l'index !*

**Que voulez vous dire par cette expression de mise à l'index ?**

*Au delà des choix éducatifs, philosophiques ou religieux des parents qui instruisent en famille, il existe une autre raison dont on parle peu, un enjeu sociétal qui est peu médiatisé. Nous les premiers, avant d'y être confrontés, nous n'imaginions pas cela possible...*

*Et pourtant, bon nombre de parents pratiquent l'IEF pour extraire leurs enfants de situations dangereuses, vécues au sein même de l'école. Dans certaines situations, la déclaration d'instruction en famille est, aussi, une solution d'urgence face à l'inertie, au déni, voir aux menaces de l'Éducation Nationale. Pour l'avoir vécu, il règne une sorte d'omerta et certains sujets restent tabous.*

*Comme si la violence et les dangers, n'existaient pas au sein de l'école et que quoi qu'il arrive, les apprentissages avaient plus de poids que la sécurité et l'épanouissement. Selon nous, tant que ces sujets n'apparaîtront pas sur la place publique, il manquera une donnée à l'équation ! Quand on sait ce qu'il se passe, trop souvent, dans les établissements scolaires, ne pouvons nous satisfaire d'un argument tel que "l'école c'est bon pour les enfants" !*

*Alors, nous avons bien conscience de soulever une épine, pour ne pas dire un tronc, dans le pied de l'Éducation Nationale qui, à la fois, initie des campagnes de sensibilisation contre la violence et le harcèlement, et en même temps veut rendre l'école obligatoire au nom des droits et de l'intérêt supérieur de l'enfant.*

*Des enfants s'épanouissent à l'école, certains y sont même plus en sécurité que dans leur famille, c'est un fait. Mais reconnaissons aussi, qu'il existe, des dysfonctionnements dans l'enceinte des établissements scolaires, qui mettent bon nombre d'enfants en danger.*

*Notre fille a écrit : « **En fait, l'IEF ça peut nous sauver** ». En effet, c'est ce qui lui a permis de se reconstruire après chaque traumatisme infligé par l'école. En 6 ans de scolarité, notre fille a connu, pour le plus grave, une institutrice maltraitante en CP et un camarade de classe très perturbé sexuellement en 6ème. Dans les deux cas, les faits étaient connus des établissements, de l'académie et mettaient en danger tous les élèves. Dans les deux cas l'Éducation Nationale laissait faire, sans mesure de protection. Est-ce là le lieu incontournable du « vivre ensemble », le vecteur de valeurs puissantes de citoyenneté, dont on nous vante les mérites ? Est-ce que les parlementaires qui défendent l'école obligatoire et veulent voter en ce sens, peuvent garantir que chaque enfant y sera protégé ? Au delà du débat sur l'instruction, il en va aussi de la sécurité de tous les enfants ! N'est-ce pas, d'ailleurs, un des objectifs visés par ce texte de loi ?*

*Les enfants ne méritent-ils pas mieux ? Pourquoi restreindre les options, et pénaliser certains pour en protéger d'autres, au lieu d'inventer de nouvelles solutions pour le bien de tous ? Répondre à la multiplicité des besoins et des situations demande de la créativité et de la coopération, n'en sommes nous pas capables ?*

*Liberté, Égalité, Fraternité, n'est-ce pas là la devise républicaine dont nous voulons conforter les valeurs ? Conscients que les enfants construisent le monde de demain, nous prenons nos responsabilités de parents au sérieux.*

*Nous exigeons d'avoir les moyens légaux d'assurer nos devoirs, et la garantie de pouvoir respecter leurs droits.*

***Silence et attitude pensive.***

***Je lui propose de clore l'entretien***

## SIGLES

**INSEE** : *Institut national de la statistique et des études économiques* qui est chargé de la production, de l'analyse et de la publication des statistiques officielles en France, depuis 1946.

**SEGPA** : *Section d'enseignement général et professionnel adapté*

Dans le système éducatif français, au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté « SEGPA », accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables.

**IEF** : acronyme *d'Instruction en Famille* est un droit. L'instruction en famille est donc un mode d'instruction légal. Dans le code de l'éducation, La loi Jules Ferry de 1882 énonce qu'en France « l'instruction est obligatoire...

## GLOSSAIRE PERSONNES :

**Jacques Ardoino**, né le 6 mars 1927 à Paris et mort dans la même ville le 20 février 2015, est un pédagogue français, professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris 8. Il est l'auteur d'ouvrages d'éducation et est l'un des premiers à théoriser le rôle d'accompagnateur professionnel.

**Jean-Pierre Astolfi** est professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. Chercheur en didactique des sciences à l'INRP, spécialiste de la formation des adultes et du développement des savoirs. Il veut faire passer un message essentiel auprès des formateurs de l'Éducation nationale : la possibilité d'un enseignement authentiquement scientifique à l'école, en tenant compte de la polyvalence nécessaire des maîtres.

**Franco Basaglia** est un psychiatre italien critique de l'institution asilaire et fondateur du mouvement de la psychiatrie démocratique. Durant les années 1960, il est l'organisateur à Trieste et à Gorizia des communautés thérapeutiques qui défendent le droit des individus psychiatisés.

**Alfred Edouard Louis Antoine Binet**, né le 8 juillet 1857 à Nice et mort le 18 octobre 1911 à Paris, est un pédagogue et psychologue français. Il est connu pour sa contribution essentielle à la psychométrie.

**Fernand Berthoin** fut Ministre du Général De Gaulle dans les premiers gouvernements de la 5<sup>e</sup> République. Pour faire face aux besoins économiques, il prend deux mesures importantes : il fait passer la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réforme l'organisation du système éducatif. Les Cours Complémentaires deviennent ainsi des Collèges d'Enseignement Général (CEG) et les Centres d'Apprentissage, des Collèges d'Enseignement Technique : il existe quatre possibilités : deux filières générales, courte ou longue, et deux filières techniques, courte ou longue. Il rejoignit par la suite le Parti Radical de Gauche et le mouvement des Radicaux de Gauche avec Robert Fabre.

**Alain Bentolila** est un linguiste français né le 21 avril 1949 à Relizane. Auteur d'une vingtaine d'ouvrages concernant notamment l'illettrisme des jeunes adultes et l'apprentissage de la lecture et du langage chez l'enfant, il est professeur à l'université Paris-Descartes

**Louis Bolk** (né le Overschie, 10 décembre 1866, mort à Amsterdam, 17 juin 1930) est un anatomiste et biologiste néerlandais du XIX<sup>e</sup> siècle et du XX<sup>e</sup> siècle. Il est resté célèbre pour sa théorie de la fœtalisation selon laquelle l'homme serait un primate ayant conservé des caractères fœtaux, comme l'important rapport neurocrâne-face, alors que celui-ci s'inverse avec la croissance chez le gorille et le chimpanzé, avec lesquels l'homme partage un ancêtre commun. Ainsi, ce sont les rythmes de croissance intra-utérins de cet ancêtre commun, avec un cerveau se développant plus longtemps que la face, qui ont été conservés jusqu'au stade adulte.

**Désiré Magloire Bourneville**, Elève de Louis Delasiauve à la Salpêtrière, Bourneville est pendant dix ans interne dans le service de Charcot (où il dirige avec Paul Regnard la publication de l'importante "Iconographie photographique de la Salpêtrière") jusqu'en 1879, année où il est nommé au concours de médecin des hôpitaux de Paris. Comme neurologue, il a laissé son nom à une phacomatose héréditaire dont il a fait la première description : la Sclérose Tubéreuse de Bourneville. Nommé à Bicêtre, il se voue à la prise en charge médico-pédagogique des "idiots et épileptiques" dont il organise le service, et plus tard dirige la Fondation Vallée à Gentilly jusqu'à son décès. Il est considéré comme l'un des tout premiers pédo-psychiatres..

**John Bowlby**, né le 26 février 1907 à Londres et mort le 2 septembre 1990 sur l'île de Skye, en Écosse, est un psychiatre et psychanalyste britannique, célèbre pour ses travaux sur l'attachement, la relation mère-enfant. Pour lui, les besoins fondamentaux du nouveau-né se situent au niveau des contacts physiques.

**Jérôme Carcopino**, universitaire républicain et historien renommé, accède pour la première fois, en 1940, à des responsabilités politiques lorsqu'il accepte de servir l'administration et le régime de Vichy. Nommé recteur intérimaire de Paris le 13 novembre 1940, puis secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse le 24 février 1941.

**Christophe Darmangeat** Maître de conférences (habilité à diriger des recherches), Université de Paris. Laboratoires LADYSS et Sophiapol. il enseigne à l'université Paris Diderot. Docteur en économie, il s'est orienté par la suite vers l'anthropologie sociale.

**Fernand Deligny**, né le 7 novembre 1913 à Bergues et mort le 18 septembre 1996 à Monoblet, est un éducateur et un animateur socioculturel français, une des références majeures de l'éducation spécialisée.

**Gilles Deleuze** est un philosophe français né à Paris dans le 17<sup>e</sup> arrondissement, le 18 janvier 1925 et mort par suicide dans la même ville et même arrondissement, le 4 novembre 1995.

**Annie Ernaux**, née Duchesne le 1<sup>er</sup> septembre 1940 à Lillebonne, est une femme de lettres française, professeure de lettres. Son œuvre littéraire, pour l'essentiel autobiographique, entretient des liens étroits avec la sociologie.

**Erik Homburger Erikson**, né le 15 juin 1902 à Francfort et mort le 12 mai 1994 à Harwich est un psychanalyste germano-américain et un psychologue du développement. Il est l'auteur d'une théorie du développement psycho-social reposant sur huit stades psycho-sociaux successifs.

**Jules Ferry**, né le 5 avril 1832 à Saint-Dié (Vosges) et mort le 17 mars 1893 à Paris, est un homme d'État français. En 1870, après la chute du Second Empire, dont il était opposant, il est membre du gouvernement provisoire et, pour quelques mois, maire de Paris. C'est dans le cadre de cette dernière fonction qu'il fait réprimer les insurgés de la Commune de Paris. Plusieurs fois ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts entre 1879 et 1883, il est l'auteur des lois restaurant l'instruction obligatoire et gratuite. Ainsi vu comme le promoteur de « l'école publique laïque, gratuite et obligatoire », il est considéré, plusieurs décennies après sa mort, comme l'un des pères fondateurs de l'identité républicaine.

**Christian Fouchet**, Ministre de l'éducation en 1968 : La **réforme Fouchet des universités** dite **réforme Fouchet** de l'enseignement supérieur, en référence au ministre français de l'Éducation nationale Christian Fouchet, est une réforme administrative de l'Université qui réforme la licence, le diplôme phare de l'époque, en supprimant la Propédeutique et instaurant notamment la création des instituts universitaires de technologie et du diplôme d'études universitaires générales (DEUG) d'abord appelé « diplôme universitaire d'études littéraires » (DUEL) ou « diplôme universitaire d'études scientifiques » (DUES)<sup>1</sup>, préparés en deux ans après le baccalauréat, dont la formalisation et la mise en place sous forme de

« diplôme d'études universitaires générales » (DEUG) sera opérée sous le ministère de Joseph Fontanet, en 1973. Les décrets d'application importants datent de 1966 et le texte de loi de 1963, élaboré en coordination avec l'évolution dans l'enseignement secondaire dans un but clairement « utilitaire », pour assurer la formation d'ingénieurs ou techniciens, et de scientifiques<sup>2</sup>, tandis que les décrets, qui permettent plus de souplesse, le seront avec les laboratoires de recherche des universités<sup>3</sup> ».

**Eduardo Galeano**, né le 3 septembre 1940 à Montevideo et mort le 13 avril 2015 dans la même ville, est un écrivain, journaliste et dramaturge uruguayen, célèbre pour avoir écrit *Les Veines ouvertes de l'Amérique latine*.

**Gabriel García Márquez**, né le 6 mars 1927 à Aracataca (Colombie) et mort le 17 avril 2014 (à 87 ans) à Mexico, est un écrivain colombien. Romancier, nouvelliste, mais également journaliste et militant politique, il reçoit en 1982 le prix Nobel de littérature. Affectueusement surnommé « **Gabo** » en Amérique du Sud, il est l'un des auteurs les plus significatifs et populaires du XX<sup>e</sup> siècle<sup>5</sup>. Son œuvre se démarque par un imaginaire fertile et constitue une chronique à la fois réaliste, épique et allégorique de l'Amérique latine dans laquelle se recoupent son histoire familiale, ses obsessions et ses souvenirs d'enfance.

**Marthe Gautier**, née le 10 septembre 1925 à Montenils, morte le 30 avril 2022 est une femme médecin française, pédiatre, directrice de recherche honoraire à l'INSERM spécialisée en cardiopédiatrie qui a joué un rôle majeur dans la découverte, en 1959, du chromosome chromosome surnuméraire responsable de la trisomie 21 en collaboration avec Jérôme Lejeune et Raymond Turpin chef de laboratoire

**Félix Guattari**, né le 30 mars 1930 à Villeneuve-les-Sablons et mort le 29 août 1992 à la clinique de La Borde à Cour-Cheverny, est un psychanalyste et philosophe français.

**Souâd Guellouz**, née en Tunisie le 30 décembre 1937 à l'Ariana (Grande Banlieue de Tunis) et originaire de Metline, est une enseignante, romancière et poétesse tunisienne d'expression française.

**René Haby**, Ministre de l'Éducation nationale dans les gouvernements de Jacques Chirac puis de Raymond Barre (sous la présidence de Valéry Giscard-d'Estaing) de 1974 à 1978, il fut l'auteur d'une réforme du système éducatif dite du « collège unique » (1975). Cette

*réforme avait pour objectif d'accroître l'égalité des chances en donnant à tous les élèves la même formation secondaire et en repoussant l'orientation à la fin de la classe de troisième ; elle mettait fin aux filières de ventilation des élèves à la sortie de l'école primaire entre les premiers cycles des lycées, les collèges, les collèges d'enseignement (CEG) et prévoyait que tous les élèves issus du cours moyen seconde année (CM2) devaient entrer en sixième dans un collège unique et dans des classes hétérogènes destinées à éviter les effets de ségrégation, souvent sociale. Selon l'article 7 de la loi du 11 juillet 1975 : « Des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévues au profit des élèves qui éprouvent des difficultés.*

**Édouard Herriot**, né le 5 juillet 1872 à Troyes (Aube) et mort le 26 mars 1957 à Saint-Genis-Laval (Rhône), est un homme d'État français. Membre du Parti radical, il est une figure centrale de la III<sup>e</sup> République. Ministre au sein de nombreux gouvernements, il préside la Chambre des députés sous la III<sup>e</sup> République, puis l'Assemblée nationale sous la IV<sup>e</sup> République. Président du Conseil des ministres à trois reprises, il est l'un des chefs du Cartel des gauches, coalition gouvernementale et parlementaire des années 1920.

**Françoise Héritier**, née le 15 novembre 1933 à Veauce dans la Loire et morte le 15 novembre 2017 à Paris, est une anthropologue, ethnologue et militante féministe française.

**Yvan Illich** né le 4 septembre 1926 à Vienne en Autriche et mort le 2 décembre 2002 à Brême en Allemagne, est un prêtre devenu philosophe, un penseur de l'écologie politique et une figure importante de la critique de la société industrielle.

**Jean Itard**, né le 24 avril 1774<sup>1</sup> à Oraison en Provence et mort le 5 juillet 1838 à Paris est un médecin français du XIX<sup>e</sup> siècle, spécialiste de la surdité et de l'éducation spécialisée. Il s'est rendu célèbre par son travail sur le cas de l'enfant sauvage, Victor de l'Aveyron. Pionnier de l'oto-rhino-laryngologie, il est considéré comme le créateur de la première école française d'otologie. Il est aussi le fondateur de la psychiatrie de l'enfant

**Bruno Latour** est un sociologue, anthropologue et philosophe des sciences français né le 22 juin 1947 à Beaune. Après avoir été assistant de Jean-Jacques Salomon au CNAM, puis avoir enseigné à l'École des mines de Paris, de 1982 à 2006, il est depuis septembre 2006 professeur à l'Institut d'études politiques de Paris.



*Ronald David Laing* fait partie du mouvement antipsychiatrique au Royaume-Uni avec *David Cooper*, *Aaron Esterson* et *Joseph Berke*. Il écrit entre autres, avec *Esterson*, *L'Équilibre mental, la folie et la famille*. Il condamne la pratique de la psychiatrie sous ses formes institutionnelles et médicales.

*Down Landon*, Médecin britannique le premier, a décrit les similarités typiques de ces personnes dans un article publié en 1866. Ce sont leurs yeux bridés qui ont fait dire, pendant de nombreuses années, que ces gens ressemblaient à des Orientaux ; c'est pourquoi le docteur Down les a appelé « Mongoliens » et leur état le « mongolisme ».

On rencontre fréquemment dans la littérature médicale le terme « Syndrome de Down » le terme « syndrome » se réfèrent aux groupes caractéristiques de personnes, et « Down » du nom du médecin qui les a décrits. Presqu'un siècle plus tard, c'est-à-dire en 1959, le Docteur Jérôme Lejeune découvrit que les personnes atteintes du syndrome de Down avaient un chromosome de plus..

**Paul Langevin**, né à Paris 18<sup>e</sup> le 23 janvier 1872 et mort à Paris 5<sup>e</sup> le 19 décembre 1946<sup>1</sup>, est un physicien, philosophe des sciences et pédagogue français. Il est connu notamment pour sa théorie du magnétisme, sa théorie du mouvement brownien, l'invention du sonar, l'introduction de la théorie de la relativité d'Albert Einstein en France, le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement Le **plan Langevin-Wallon** est le nom donné au projet global de réforme de l'enseignement et du système éducatif français élaboré à la Libération conformément au programme de gouvernement du Conseil national de la Résistance (CNR) en date du 15 mars 1944. Ce projet global fut élaboré par les membres de la « Commission ministérielle d'études pour la réforme de l'enseignement » nommés le 8 novembre 1944 par René Capitant, ministre de l'Éducation nationale du gouvernement provisoire de la République française présidé par Charles de Gaulle. Commission successivement présidée par deux grands intellectuels liés alors au PCF — Paul Langevin puis Henri Wallon — et qui devait projeter pour la France un grand système éducatif démocratique pour lui permettre de rattraper son retard dans ce domaine décisif de la compétition avec les autres pays développés (États-Unis, Royaume-Uni...). Mais ce projet global de réforme fut remis trop tardivement en juin 1947 à un 2<sup>e</sup> gouvernement Paul Ramadier qui, ayant exclu les ministres communistes, venait de prendre en compte le nouveau contexte de « guerre froide » planétaire et le financement par l'inflation de la guerre d'Indochine comme du développement

économique avec l'aide américaine du Plan Marshall. Il semblait ainsi mort-né en juin 1947 mais, paradoxalement, il a servi depuis de référence.

**Jérôme Lejeune**, né le 13 juin 1926 à Montrouge et mort le 3 avril 1994 à Paris, est un médecin et professeur de génétique, français. Il est le co-auteur de la découverte de l'anomalie chromosomique responsable de la trisomie 21, en collaboration avec Raymond Turpin et Marthe Gautier.

**Pierre Guillaume Frédéric Le Play**, né à La Rivière-Saint-Sauveur le 11 avril 1806 et mort à Paris le 5 avril 1882, est un ingénieur, homme politique et réformateur social français. Ingénieur des mines, il développa à partir des observations tirées de ses voyages professionnels, à pied sac au dos et bâton en main, à travers toute l'Europe et jusqu'à la Turquie centrale, une méthode comparative d'études des sociétés s'appuyant sur le droit coutumier et les modes d'héritage au sein des familles, devenant l'un des pionniers de la sociologie française

**Konrad Lorenz**, né le 7 novembre 1903 à Vienne et mort le 27 février 1989 dans cette même ville, est un biologiste et éthologue-zoologiste autrichien titulaire du prix Nobel de physiologie ou médecine en 1973. Lorenz a étudié les comportements des animaux sauvages et domestiques.

**Henry-René-Albert-Guy de Maupassant** romancier et journaliste littéraire français né le 5 août 1850 au château de Miromesnil à Tourville-sur-Arques et mort le 6 juillet 1893 à Paris.

**Jean Oury** est un psychiatre et psychanalyste français né le 5 mars 1924 et mort le 15 mai 2014. Figure de la psychothérapie institutionnelle, il est le fondateur de la clinique de La Borde qu'il a dirigée jusqu'à sa mort. Il a également été membre de l'École freudienne de Paris, fondée par Jacques Lacan.

**Mona Ozouf**, née Mona Annig Sohier le 24 février 1931 à Plourivo ou Lannilis, est une historienne et philosophe française. Elle est directrice de recherche émérite à l'École des hautes études en sciences sociales et spécialiste de l'éducation et de la Révolution française.

**Talcott Parsons**, né le 13 décembre 1902 à Colorado Springs, Colorado et mort le 8 mai 1979 à Munich, est un sociologue américain. Il est considéré comme l'un des sociologues les plus

*influent depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale jusque dans les années 1960. Il a développé la théorie de l'action et a fortement contribué au courant du structuro-fonctionnalisme, même si vers la fin de sa carrière, il considère que cette description de sa pensée n'est pas adéquate.*

**Blaise Pascal**, né le 19 juin 1623 à Clermont (aujourd'hui Clermont-Ferrand) en Auvergne et mort le 19 août 1662 à Paris, est un mathématicien, physicien, inventeur, philosophe, moraliste et théologien français.

**Marylène Patou-Mathis**, née le 16 juin 1955 à Paris, est une préhistorienne française, spécialiste des comportements des Néandertaliens et des San. Directrice de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), elle est rattachée au département Préhistoire du Muséum national d'histoire naturelle (MNHN).

**Pascal Picq**, né le 22 janvier 1954 à Bois-Colombes (Hauts-de-Seine), est un paléanthropologue français. Il a été maître de conférences au Collège de France à partir de 1991,

**Platon**, né en 428 / 427 av. J.-C. et mort en 348 / 347 av. J.-C. à Athènes, est un philosophe antique de la Grèce classique, contemporain de la démocratie athénienne et des sophistes qu'il critiqua vigoureusement.

**Édouard Séguin**, né le 20 janvier 1812 à Clamecy (Nièvre), mort le 28 octobre 1880 à New York, auteur<sup>1</sup> et pédagogue français. Il est à l'origine, en France puis aux États-Unis, de l'éducation des personnes handicapées mentales. Il est surtout connu, dans les deux pays, pour ses travaux avec des enfants ayant des troubles cognitifs.

**Alan David Sokal**, né le 24 janvier 1955, est un physicien et épistémologue américain. Il est professeur de mathématiques à l'University College de Londres et professeur de physique à l'Université de New York. Il a écrit et fait publier le canular à l'origine de ce qui est devenu « l'affaire Sokal » (1996).

**François Tosquelles**, est un psychiatre et psychanalyste naturalisé français en 1948. Il est l'un des inventeurs de la psychothérapie institutionnelle.

**Henri Wallon**, né le 15 juin 1879 à Paris, ville où il meurt le 1<sup>er</sup> décembre 1962, est un psychologue, médecin et homme politique français. Il est directeur d'études à l'École pratique des hautes études et professeur au Collège de France. Son nom est associé au plan Langevin-Wallon, projet de réforme du système éducatif français (1947).

**Xénophon** (en grec ancien *Ξενοφῶν* / *Xenophōn*) est un historien, philosophe et chef militaire de la Grèce antique né à Erchia près d'Athènes vers 430 av. J. -C. ... Outre l'*Anabase* et la *Cyropédie*, il a écrit une suite à l'*Histoire de la guerre du Péloponnèse* de Thucydide intitulée *Les Helléniques*.

**Jean Zay**, né le 6 août 1904 à Orléans et mort assassiné par la Milice le 20 juin 1944 à Molles (Allier), est un avocat et homme politique français. Il est sous-secrétaire d'État à la présidence du Conseil, ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-Arts, député du Loiret et conseiller général. Pendant ses quarante-quatre mois au gouvernement du Front populaire, Jean Zay institue<sup>2</sup>, au titre de l'Éducation nationale : les trois degrés d'enseignement, l'unification des programmes, la prolongation de l'obligation scolaire à quatorze ans, les classes d'orientation, les activités dirigées, les enseignements interdisciplinaires, la reconnaissance de l'apprentissage, le sport à l'école<sup>3</sup>, les œuvres universitaires<sup>4</sup> ; et au titre des Beaux-Arts : le CNRS, le Musée national des arts et traditions populaires, le Musée d'Art moderne, la Réunion des théâtres lyriques nationaux, le festival de Cannes.

---

**Titre :** Des normes prescrites à l'identité dynamique

**Mots clés :** École, Famille, Normalité, normativité, identité, socialisation.

**Résumé :** Les actions éducatives participent à une socialisation qui doit prendre en compte l'émergence d'identités premières particulières de l'enfant afin de lui permettre la construction d'une identité secondaire par des apprentissages scolaires. C'est un processus que nous appelons "normativité" qui va permettre une équilibration et une accommodation au sens piagétien des termes, pour lui apprendre à conjuguer les différentes normes auxquelles il sera confronté. Le cadre familial où se fait la socialisation primaire impose des normes qui lui sont propres. L'institution scolaire inculque de manière implicite ou explicite des normes à dimension collective et en lien avec les apprentissages aux savoirs. L'École va imposer des formes de relations avec des règles qui lui sont spécifiques. Cette situation ne permet pas spontanément à l'enfant qui doit devenir élève, d'adopter et d'adapter des comportements et

des attitudes acquises en famille. Peut également se poser la primauté de l'autorité sur l'enfant entre les parents et les enseignants. C'est à partir d'une étude menée durant la période de pandémie du COVID, en zone *rurbaine*, dans une petite ville ardéchoise que nous avons recueilli des données pour voir comment l'interaction entre normes familiales et normes scolaires s'établissaient. Nous avons fait le choix de faire cette étude avec des enfants qui sont à l'âge de la période de latence. Ce sont des élèves en classe de Cours Moyen (CM1, CM2) où ils finalisent leur scolarité dans l'enseignement primaire. Cette étude nous a permis de faire le constat de la construction d'une identité dynamique à partir d'un processus de normativité dans un contexte où les enfants qui ont dû adopter et adapter au sein du cadre familial, les apprentissages scolaires.

---

**Title:** From prescribed norms to dynamic identity

**Keywords:** school, family, normality, normativity, identity, socialization.

**Abstract:** The school institution implicitly or explicitly inculcates norms with a collective dimension and in connection with the learning of knowledge and skills. The school will impose its own specific forms of relationships and rules. This situation does not spontaneously enable the child who is becoming a pupil to adopt and adjust behaviours and attitudes acquired at home. The question of the primacy of authority on the child between parents and teachers may also arise. Based on a study conducted during the period of the COVID pandemic, in a small town in the Ardèche (France), we collected data

to see how the interaction between family and school norms was established. We chose to conduct this study with children who are at the age of the latency period. These are pupils in Year 5 and 6 (CM1, CM2 in France) class where they are completing their primary education. This study has enabled us to observe the construction of a dynamic identity based on a process of normativity in a context where children who had to adopt and adapt school learning within the family framework.