

## Parents – enseignants : la divergence des modèles éducatifs<sup>1</sup>

Raymond Bénévent<sup>2</sup>

### LA MISE EN CAUSE DE LA FAILLITE EDUCATIVE DES PARENTS

La faillite éducative parentale est une perception subjective très forte chez les enseignants, qui bénéficie apparemment de nombreux renforts objectifs, mais qui mérite pourtant d'être questionnée.

Ce qui est certain, c'est qu'une très large majorité d'enseignants, dès le primaire, se retrouve sur un constat commun : leur tâche s'est objectivement *complexifiée*, et ce dans une direction très précise, pour laquelle on pourrait presque employer le concept astronomique de « *précession* »<sup>3</sup> : dans le trajet classique naissance – hominisation – socialisation – instruction, leur point d'intervention obligé recule *de plus en plus vers l'amont*. Des enseignants du primaire disent volontiers, en parlant des enfants : « aujourd'hui, avant même de pouvoir les instruire, il faut parfois commencer par les humaniser ». Dans le secondaire, les enseignants les plus anciens ne reconnaissent plus le métier dans lequel ils s'étaient, à leurs débuts, engagés. « On alourdit constamment nos tâches en direction du travail social ». Dès lors les parents se trouvent très souvent en position d'accusés, ce qui est relativement logique puisque les enseignants reçoivent en quelque sorte les enfants des familles, du moins dans le primaire : « On les reçoit comme ça » devient très vite : « Ils nous les larguent comme ça ! ». Ce schéma a le double mérite d'être simple et d'être doté de fondements objectifs solides, en particulier d'ordre sociologique.

Il mérite pourtant d'être sérieusement questionné :

Tout d'abord pour son aspect systématique, qui paraît en premier lieu être un argument pour lui : tout le monde dit cela, et donc ce doit être vrai. Mais le psychanalyste sait aussi que les moyens ou dispositifs de défense sont tristement uniformes et répétitifs dans des populations importantes de sujets, et qu'ils sont chargés de protéger de réalités trop dures par des fantasmes trop communs.

Mais plus radicalement, ce schéma de la responsabilité parentale est une « inférence » : à partir de faits, il est une hypothèse de causalité, qui a certes sa pertinence (les élèves nous viennent bien des familles), mais qui n'a aucune des caractéristiques de la preuve. D'une part parce que, si un enseignant du primaire, souvent plus au fait des réalités d'un quartier que tout autre, trouvera toujours à mettre en avant la connaissance réelle qu'il a de telle famille éducativement déficiente, on ne peut pas oublier la fragilité épistémologique qui frappe toute extrapolation du particulier au général.

---

<sup>1</sup> *Pour citer ce texte :*

Parents – enseignants : la divergence des modèles éducatifs. Raymond Bénévent.  
*Je est un Autre*, n°16, avril 2006.

<sup>2</sup> Professeur de philosophie IUFM d'Alsace

<sup>3</sup> « Mouvement rétrograde des points équinoxiaux » (*Petit Robert*). En fait, il nous faudrait fabriquer la notion barbare de *précocisation*...

On ne peut davantage oublier que la « connaissance » de la famille est souvent médiatisée par les enfants eux-mêmes, soit par leur discours sur elle, soit par des stratégies relativement construites qu'ils élaborent pour cacher à leurs familles leur éventuelle faillite scolaire (le fameux cahier de correspondance que papa et maman n'ont pas voulu signer, tout simplement parce qu'il ne leur a jamais été présenté). D'autre part parce que les déterminismes sont, en l'occurrence, multiples.

Dans une de mes contributions à un précédent colloque, j'avais, je crois, cité ce proverbe africain : « Il faut tout un village pour élever un enfant ». Il arrive, précisément, que ce soit tout un village qui « éduque » l'enfant, mais de cette éducation essentiellement désordonnée et implicite dont parlait en son temps Paul Valéry<sup>4</sup>, de cette éducation par les « choses » pour parler cette fois comme Rousseau<sup>5</sup>, à la valeur éducative incertaine, qui se donne dans toutes les rencontres de quartier, où tous les adultes ne sont pas mes parents : c'est la société tout entière qui a un « effet » d'éducation et qui construit à l'enfant une expérience parfois délétère. Et dans la société, le parent est de plus en plus un adulte parmi d'autres, l'enseignant un autre adulte parmi d'autres, tous deux éventuellement déstabilisés dans leur tâche par des psychopathologies culturelles et sociales dont on a ailleurs esquissé les traits.

Notre siècle a découvert les maladies *iatrogènes* (provoquées par l'acte même du soin) ou *nosocomiales* (transmises en milieu hospitalier). Ne serait-il pas de la plus élémentaire honnêteté pour nous enseignants, de reconnaître qu'il y a aussi des désocialisations « *pédagogènes* », engendrées ou renforcées dans l'espace scolaire ?

Enfin, pour en revenir aux reproches formulés par les enseignants, il y a très souvent polarisation unilatérale de leurs critiques sur des milieux économiquement et culturellement défavorisés, souvent d'origine étrangère. J'entends encore, dans telle école de quartier, des enseignants parlant des parents comme d'animaux, de bêtes, voire de singes, leur seule excuse étant celle d'être usés jusqu'à la corde dans des milieux difficiles, l'absence de soutien à leur soutien étant l'un des scandales majeurs de notre Éducation Nationale.

Mais ma propre expérience de vingt ans dans un lycée bourgeois m'a rendu sensible à certaines faillites éducatives beaucoup plus sournoises, mais également graves, à figure de surprotection de petits génies idolâtrés, substituts de phallus dont les parents préparaient fièrement, avec une sûreté somnambulique, la course à l'abîme : classes « bibelots » ou classes « CAMIF », remplies d'enfants dont les parents écrasaient les enseignants de leur morgue comme de vulgaires esclaves sommés de participer sans broncher à la promotion économique et sociale de leur incomparable rejeton. On dira que je suis toujours dans l'accusation des parents, en ayant simplement changé de cible... Ce n'est qu'une fausse symétrie, et j'assume de penser et de dire après réflexion que là se fabriquent en silence ou en gloire les plus graves désocialisations qui taraudent nos sociétés, dans ces classes où des

---

<sup>4</sup> « Notre vie tout entière peut être considérée comme une éducation non plus organisée, ni même organisable, mais au contraire essentiellement désordonnée, qui consiste dans l'ensemble des impressions et des acquisitions que nous devons à la vie même. L'école n'est plus la seule à instruire les jeunes. Le milieu et l'époque ont sur eux autant et plus d'influence que les éducateurs » (référence exacte non retrouvée).

<sup>5</sup> Cf. tout le début de l'*Émile*, où Rousseau repère trois sources d'éducation (la nature, les choses, les hommes) presque fatalement divergentes, dont l'une (les choses) est totalement hasardeuse et dont une autre (les hommes) n'a aucune cohérence a priori.

élèves de Terminale S méprisaient avec la caution parentale les malheureux fils d'ouvriers ou d'immigrés qui avaient eu l'outrecuidance d'y risquer leur peau, fils de ces pauvres que, justement, une majorité de la corporation enseignante accuse, souvent de bonne foi, de faillite éducative...

Nous voilà revenus à notre point de départ.

**Et si l'on interrogeait ces parents fragiles à la fois sur leur rapport à leur fonction éducative et sur ce qu'ils pensent, eux, des enseignants ?** C'est cette expérience, menée dans des quartiers bien spécifiques de Colmar, qui va être relatée ici. Elle n'est sans doute pas unique. Mais elle donne singulièrement à penser...

## L'ENQUETE COLMARIENNE DE L'ORIV<sup>6</sup>

*L'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville* est un organisme associatif reconnu par les partenaires institutionnels en raison de ses recherches en liaison avec la politique de la Ville. L'enquête, intitulée : « *Parents/Professionnels : des Modes de socialisation divergents* » et menée en 1999, obéissait à des enjeux précis qui déterminaient une méthodologie particulière.

### Principes et méthodologie

« L'ORIV souhaitait s'intéresser à ce phénomène de société qui qualifie les parents de démissionnaires, sans partir d'aucun préjugé, dans un souci de mise à plat et de déconstruction des discours (...). Pour mener à bien cette réflexion, nous voulions travailler sur un territoire géographique garantissant une « relative mixité » concernant à la fois le type d'habitat et les catégories socio-économiques des familles y résidant, afin de ne pas favoriser une quelconque stigmatisation. Les secteurs géographiques Mittelhart et Schuman, répondaient à ces prérogatives<sup>7</sup>. La « question-pilote » qui allait servir de fil rouge à l'enquête et à sa structuration était la suivante : « De quelle manière les parents assurent-ils / favorisent-ils le processus de socialisation de leurs enfants sur les secteurs Mittelhart – Schumann (ou au contraire) ? » On voit d'emblée qu'il s'agissait d'interroger le processus de socialisation, qui est plus large que le processus d'éducation, et l'enquête s'est donc intéressée aussi au travail social, institutionnel ou associatif. Mais la relative pauvreté de ces quartiers en accompagnement social a fait que les professionnels de la socialisation sollicités ont été très majoritairement des enseignants, et que la dynamique à laquelle les enquêteurs ont eu surtout accès a été la dynamique éducative dans l'espace scolaire.

Quant à la spécificité méthodologique de l'enquête, elle a consisté dans la mise en regard d'une part des données statistiques objectives (sociologie du quartier, démographie, données socio-économiques), d'autre part des dimensions subjectives vécues par d'une part les

---

<sup>6</sup> Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville, Alsace, 1 rue de la course, 67000 Strasbourg. Tél. 03 88 14 35 89. Fax. 03 88 21 98 31. Mail : [oriv.alsace@wanadoo.fr](mailto:oriv.alsace@wanadoo.fr). Site : [www.oriv-alsace.org](http://www.oriv-alsace.org). L'étude qui sert de base à cet article est actuellement épuisée. Mais l'ORIV poursuit la production de remarquables dossiers, dont les derniers portent sur les étrangers et immigrés d'une part, les gens du voyage d'autre part en Alsace.

<sup>7</sup> *Parents / Professionnels...*, pp. 9-10

parents, d'autre part les professionnels de la socialisation ; chacun (parent, enseignant), étant interrogé à la fois sur sa représentation de soi-même et de l'autre en tant qu'éducateur<sup>8</sup>.

### Les données statistiques objectives

Les quartiers colmariens considérés peuvent être divisés en deux ensembles composés en tout de cinq sous-ensembles :

- Tout d'abord un ensemble de trois sous-quartiers que les habitants voudraient fuir s'ils le pouvaient : Florimont – Bel-Air – Abbé-Lemire, où toutes les données socio-économiques sont défavorables. « Florimont, c'est la Z.U.P., les drogues, les boissons... On a un voisin qui boit et pisse dans les cages d'escalier. Pourquoi on n'a pas un bon français comme voisin ? On est dans un ghetto »<sup>9</sup>.

- Puis un ensemble de deux sous-quartiers plus favorisés selon les indicateurs socio-économiques : Millehart et Socozup. Profil « Petit bourgeois » en retraite pour l'un, dit l'enquête, et classes moyennes pour l'autre, où les habitants se sentent relativement bien, mais vivent sur la défensive, insécurisés par la contiguïté avec les trois autres sous-ensembles.

Sur l'ensemble de ces territoires, très peu de structures soutenues et soutenantes du point de vue social. Pour l'essentiel : - Un centre socioculturel « sous perfusion », pourrait-on dire, situé lui-même dans un des ghettos (Florimont) et qu'on ne fréquente pas facilement. - Une ZEP (Pfeffel) « en sommeil » au moment de l'enquête, sans dynamique, sans vrais réseaux interdégradés entre le collège, les élémentaires et les maternelles, laissant tous les acteurs dans la solitude et dans l'usure<sup>10</sup>.

Ces rapides données objectives recroisent, on va le voir, des perceptions subjectives que l'on peut résumer, pour les parents comme pour les professionnels, par un mot : abandon.

### Quelques données « intermédiaires » : l'école et les parents

Entre parents et enseignants, les relations individuelles sont jugées plutôt bonnes de part et d'autre, avec des contacts assez fréquents en maternelle, mais s'espaçant et se formalisant considérablement ensuite. Quant aux relations à dimension collective, c'est tout autre chose : peu de parents, surtout les plus défavorisés, rentrent dans l'école ou au collège à l'occasion des réunions, et c'est là que les raisons évoquées par les uns et les autres commencent à diverger sérieusement : Pour les enseignants, si les parents ne viennent pas, l'opinion majoritaire est que c'est par *désintérêt*, quelques-uns osant nuancer en disant qu'ils sont sans doute très *démunis*. Quand on interroge les parents, le son de cloche est très différent : si l'on met à part leurs contraintes professionnelles, les motifs le plus souvent invoqués sont, parfois l'intérêt pour leur seul enfant, souvent l'inadéquation de l'information écrite, et très

---

<sup>8</sup> L'échantillon de l'enquête est le suivant : 78 entretiens : 33 avec des professionnels de la socialisation (dont un peu moins des 2/3 d'enseignants ; 45 avec des parents (28 mères, 11 pères, 6 couples). Sur ces 45 personnes, 23 sont d'origine étrangère, dont 7 avec la nationalité française. Plus de la moitié sont issus de CSP défavorisées, avec deux chômeurs de longue durée, beaucoup d'intérimaires, une moyenne de trois enfants par famille avec un maximum de sept.

<sup>9</sup> *Parents...*, p. 29. Autres témoignages en ce sens p. 39

<sup>10</sup> En contraste fort avec l'autre ZEP colmarienne, plus au Sud-Ouest, tout aussi défavorisée, mais où existe un vrai travail à tous les niveaux, même si l'essoufflement guette. (ZEP Molière).

massivement leur manque d'aisance linguistique, la honte de leur inculture, et la peur d'être jugés par les enseignants comme défaillants éducativement.

On débouche ainsi au cœur du problème.

### Les données subjectives

L'originalité de l'enquête (qui s'est faite, notons-le bien, par entretiens réels et pas par questionnaires) c'est, rappelons-le, d'avoir travaillé, de part et d'autre (professionnels d'un côté, parents de l'autre) sur les *représentations*, ce qui permettait de mettre à jour des *modèles* inconscients pour une part, mais très prégnants, de socialisation et d'éducation. Mais c'est surtout d'avoir travaillé, dans chaque groupe, sur la *représentation de soi et de l'autre* : comment les parents se représentent-ils leur fonction socialisatrice en droit et en fait et celle, en fait, de l'école ? Comment les enseignants se représentent-ils, réciproquement, leur fonction éducatrice en droit et en fait, et celle, réelle, des parents ? Et c'est ce double questionnement adressé à chacun qui permet de mettre à jour une double méprise aux conséquences incalculables, qui aura la particularité d'être une méprise interprétative de la part, avant tout, des enseignants.

*Quelles sont les représentations qu'ont les enseignants des parents et d'eux-mêmes ?*

Trois traits majeurs : 1 – les enseignants partagent une représentation assez cohérente de leur modèle éducatif, qui est en même temps le « modèle éducatif ». 2 – Ils se situent très majoritairement dans l'accusation des parents. 3 – L'objet de cette accusation est clair et formulé quasiment sans nuances : il n'y a pas de processus éducatif chez les parents.

*Les représentations qu'ont les parents des enseignants et d'eux-mêmes sont totalement différentes.* Trois traits à nouveau : 1 – Aucun parent interrogé, à l'exception d'un seul (et pour une raison bien particulière : le mode et les contenus d'instruction qu'il y a à l'école ne permettent plus aux parents d'aider leurs enfants), ne met en cause les enseignants ni l'école. On pourra soupçonner de la « prudence » dans certaines réponses, mais ça ne changera rien au phénomène essentiel : l'école et les enseignants sont surinvestis avec un leitmotiv : l'école et les maîtres ont tous les droits par rapport à leurs propres enfants<sup>11</sup>. 2 – Mais quand ils donnent des exemples de ce que les enseignants ont le droit de faire, ces droits sont ceux que eux se représentent comme pertinents dans le processus éducatif tels qu'ils le pensent (on va y revenir). 3 – Enfin tous affirment et témoignent préparer le mieux qu'ils peuvent leurs enfants pour le métier d'élève, mais dans un certain désespoir.

### La naissance de la méprise

Si nous mettons face à face, en retenant simplement qu'ils sont divergents (avant de revenir plus en détail sur les contenus) ces deux systèmes de représentation, on comprend qu'ils

---

<sup>11</sup> *Parents...*, pp. 50-51 : « À l'école, le professeur a droit de tout faire, c'est un deuxième parent, il a tous les droits, même frapper les enfants, on accepte tout ce qui vient d'eux » (p. 50). « Parfois, ils ont des retenues, pour n'avoir pas fait un devoir, c'est eux qui voient les enfants tous les jours, ils savent mieux que nous » (p. 51). « Quand mes enfants ont de mauvaises notes, je m'énerve et j'explique qu'il faut travailler plus. Si le professeur punit, je lui fais confiance, lui sait, je ne conteste pas et je pousse mon fils à travailler » (p. 51).

puissent engager une double méprise<sup>12</sup>. 1 – Les enseignants, sûrs de leur modèle éducatif, exigent sa présence chez les parents. Quand ils ne le trouvent pas, ils en concluent à la *carence éducative : c'est l'accusation*. 2 – Les parents, dotés eux aussi d'un modèle éducatif cohérent et remarquablement stable, préparent leur enfants avec ce modèle éducatif *qu'ils pensent spontanément être aussi celui d'une école qu'ils imaginent plus qu'ils ne la perçoivent*, sous le double effet de la peur de s'y rendre et de l'inadaptation des processus d'information par l'école. 3 – Au point de choc de ces deux modèles, qui se produit hélas dans l'enfant, les *enseignants accusent*. Et les parents *s'accusent*, parce qu'ils pensent qu'ils n'ont rien compris. Se sentant en retour écrasés par leur *incompétence*, certains abandonnent *après le choc avec l'école* leur responsabilité éducative, ce qui va renforcer l'accusation des enseignants, face à laquelle une minorité de parents adopte un mode de défense agressif ressenti comme profondément injuste par les enseignants... La spirale de l'incompréhension est en place...

Pour comprendre mieux les enjeux et effets du choc de ces modèles éducatifs, essayons, en synthétisant et interprétant les données de l'ORIV, d'en monnayer quelque peu les données.

## LA DIVERGENCE DES MODELES DE SOCIALISATION

Tableau synthétique

	<b>Éducation parentale en milieu populaire et précaire</b>	<b>Éducation scolaire</b>
<b>Opérateur éducatif</b>	SURVEILLANCE	ACCOMPAGNEMENT
<b>Objets de la transmission</b>	SAVOIRS POSTURES	SAVOIRS VALEURS
<b>Nature du lien éducatif</b>	Lien STATUTAIRE	Lien CONTRACTUEL
<b>Vecteur du processus</b>	OBEISSANCE	AUTONOMISATION
<b>Primauté socialisatrice</b>	MERE	PERE
<b>Finalité primaire</b>	SURVIE = NON-EXCLUSION	CROISSANCE  PROMOTION

### Analyse

De chaque modèle éducatif tel qu'il est déductible de la parole des enseignants et des parents, nous avons tenté d'extraire six paramètres mettant en lumière l'existence de divergences lourdes. Il faut préciser que nous exagérons, durcissons et simplifions les oppositions pour les nécessités de la démonstration.

<sup>12</sup> À partir de maintenant, je prends mes distances par rapport à la dimension factuelle de l'enquête de l'ORIV pour proposer des interprétations plus personnelles, dont je suis le seul responsable.

1 – **L’opérateur éducatif**, à savoir l’attitude qui constitue ou en tout cas qui garantit l’action éducative c’est, pour les uns, **la surveillance** (selon une problématique du regard extrêmement forte dans les populations arabo-musulmanes<sup>13</sup>), pour les autres, **l’accompagnement**. Éduquer, pour les uns, c’est tenir l’enfant sous le regard pour vérifier qu’il pousse bien ou qu’il marche droit ; pour les autres, donner la main s’il en est besoin.

2 – **Les objets de la transmission** : L’exclusion apparente valeurs/postures peut paraître choquante dans le tableau ! Elle signifie simplement que pour beaucoup de parents de milieu populaire, les valeurs *se lisent avant tout* dans les postures : « Est-ce qu’il est sage ? Est-ce qu’il se tient bien ? Est-ce qu’il vous fait des misères », sont parmi les questions les plus fréquentes posées aux enseignants, dans le primaire ou au collège en tout cas. Mais ceci a comme effet secondaire et parfois pervers, chez les élèves, qu’il faut avoir été vu pour être jugé, et un « pas vu pas pris » qui finit par servir de norme implicite<sup>14</sup>.

3 – **La nature du lien éducatif** : Comment se définit le rapport éducatif ? Écrire, pour les parents, « lien statutaire », c’est buter sur une absence – et un paradoxe - conceptuels : ce qui définit le rapport éducatif pour beaucoup de parents des milieux populaires, c’est justement la **différence et la séparation** : il y a des places, celle du maître, celle de l’élève, et la rigoureuse distinction des « places » - concept majeur - est garante du processus éducatif. Or, à interroger une majorité d’enseignants, on est plutôt du côté de l’interaction, du contrat didactique, voire, si Jacques Lévine était davantage entendu, de l’« alliance éducative ».

4 – **Le vecteur du processus éducatif** : qu’est-ce qui vérifie et garantit que l’éducation a bien lieu ? C’est, pour ces mêmes parents, que l’élève obéit, se tait, écoute quand le maître parle (centrage autour de la *passivité réceptive*). Pour l’enseignant, c’est que l’élève participe, s’implique, parle (centrage autour de *l’activité autoconstructive*). C’est là un des points majeurs du choc : « Qu’est-ce que tu as appris ? », demandent les parents. Et quand l’élève répond : « On a fait », et surtout : « on a joué ! », il y a là plus que l’ombre d’un doute chez beaucoup de parents. C’est là que va se forger essentiellement pour eux l’incompréhension, puis la certitude de ne rien comprendre, puis la culpabilité.

5 – **La primauté socialisatrice** : Quelle est l’instance parentale qui a la charge de la socialisation primaire ? Pour les parents, c’est la **mère**, en fait, voire en droit, et on sait que c’est particulièrement prégnant dans les familles turques, où il n’y a pratiquement pas d’intervention éducative du père auprès des garçons avant l’âge de 6-7 ans. Or pour beaucoup d’enseignants, ce devrait être l’inverse : il y a à l’évidence pour eux « manque de père » dès qu’un enfant est difficile, et la surreprésentation maternelle dans les rencontres avec les parents ne vient pas le démentir...

---

<sup>13</sup> Sur cette « organisation spécifique de la vue, du regard et du reflet », cf. l’ouvrage difficile mais important de Jean-Michel Hirt : *Le miroir du prophète*, Paris Grasset 1993.

<sup>14</sup> J’ai été personnellement témoin, dans un lycée de la banlieue colmarienne, du scandale vécu par un adolescent d’origine algérienne devant le fait d’être sanctionné par quelqu’un (le proviseur) qui n’avait pas lui-même vu le délit.

**6 – La finalité primaire de l'éducation et plus largement de la socialisation** : A quoi doit servir l'éducation ? Pour les parents d'origine modeste, la réponse est massivement d'ordre « statique » pourrait-on dire : Il s'agit d'être rendu capable de « trouver sa *place* » dans la société parce qu'on aura su « *tenir sa place* » dans l'école, c'est-à-dire aussi : *ne pas se faire remarquer* pour ne pas risquer de se faire exclure : les parents des milieux les plus pauvres projettent l'angoisse et les stratégies liées à leur propre précarité quand ils pensent la finalité éducative. Pour les enseignants, le même processus est volontiers pensé sur un mode plus *actif* (s'intégrer plutôt qu'être intégré) et dynamique voire offensif.

### Commentaires

Le premier sera d'ordre personnel, même si son intérêt sera, précisément, de le décontextualiser. Quand j'ai extrait ce tableau de l'enquête, j'ai retrouvé presque exactement le contexte éducatif dans lequel j'ai baigné dans ma famille, famille pauvre économiquement et, au début, culturellement. La première colonne, c'était, sans en changer un iota, le modèle éducatif de ma mère et en partie, mais en partie seulement, de mon père. Pourquoi en partie seulement ? Parce que lui se sentait aussi de l'autre côté, et surtout, qu'il était reconnu dans cette position par l'instituteur du village (le « régent »). Mon père était à fond, mais dans son domaine, l'agriculture, dans l'idéologie du progrès des hussards noirs de la République. Issu, comme ma mère, d'un milieu modeste, voire pauvre, il était dans une dynamique de promotion, pour lui et sa famille, mais aussi pour les autres (premiers engrais, CUMA, banque du travail, etc...). Et l'instituteur était son allié, comme lui était l'allié de l'instituteur, même s'ils se parlaient assez peu, car l'instituteur était intimidant. Ce dernier avait au village son ennemi préféré, le curé et, à ses yeux en tout cas, un allié qui pouvait l'aider et que lui pouvait aider, mon père, un « pair » situé ailleurs et autrement, mais à la valeur éducatrice reconnue par rapport aux agriculteurs du village. Ainsi ma propre expérience, évidemment subjective mais un peu travaillée, valide la dimension de vérité de la recherche de l'ORIV.

Un deuxième rapprochement, plus scientifique celui-là bien que a priori surprenant, s'impose avec les expériences de Stanley Milgram, relatées dans son célèbre livre « *Soumission à l'autorité* »<sup>15</sup>. Pour dire vite, quand les adultes issus de milieux socio-économiques analogues à ceux de l'enquête de l'ORIV se sont retrouvés dans le statut d'élèves dans les expériences de Milgram qui les plaçaient dans un dilemme éthique face à une autorité, ils ont adopté spontanément les attitudes qu'on trouve dans la première colonne du tableau, et ont souvent lié cette attitude à un modèle éducatif que, cette fois en tant que parents, ils assumaient à l'égard de leurs enfants. Et la stratégie qu'ils mettaient en œuvre correspondait exactement au souci de non exclusion que nous avons vu dans la dernière ligne du tableau : une prudence pouvant confiner à l'effacement...

Enfin, si l'on met ces deux modèles face à face, et que l'on examine dans quelle situation ils mettent l'enfant, on voit immédiatement qu'ils dessinent pour lui : - soit les deux pôles d'une structure de « double bind », d'injonction contradictoire, avec ses effets d'écartèlement qu'on

<sup>15</sup> Stanley Milgram : *Soumission à l'autorité*, édition française Calmann-Lévy.



a, semble-t-il, peu étudiés jusqu'ici sur la stricte question du modèle éducatif ; - soit, et en tout cas, un « no man's land », un espace d'abandon, par où nous retrouvons un concept cher à Jacques Lévine, ou de deshérence, comme le dit souvent Thierry Goguel d'Allondans, et où la seule issue peut être la jouissance régressive de jouer les modèles l'un contre l'autre : cela aurait-il à voir avec le mélange de violence, de rancœur, de provocation et de défi dont Jacques Lévine a si bien parlé ?<sup>16</sup>

### Quelques pistes ?

Pour conclure, deux idées.

Tout d'abord, y a urgence à retravailler ensemble, parents et enseignants, *le geste par lequel les parents mettent l'enfant à l'école*, qui est devenu d'une hétérogénéité absolue, avec deux pôles extrêmes et toutes les attitudes intermédiaires. Les deux extrêmes, c'est l'apparent abandon doublé d'une confiance infinie des milieux populaires étudiés par l'enquête de l'ORIV (« voici mon fils, et si tu veux, tu peux ne m'en rendre que les os »), et de l'autre bord, les parents des élèves « bibelots » qui rêvent de capturer l'école pour la mettre tout entière au service de l'ambition qu'ils ont pour leur seul enfant. Cette polarité en effet est mortelle, précisément parce qu'elle prend la forme de la polarisation, l'espérance de promotion de son propre enfant par une famille étant en effet parfaitement légitime. Ceci implique une réflexion d'ordre proprement politique, parce qu'elle nous amènerait à mettre en question la trompeuse évidence de la notion de « *service public d'enseignement* ».

En deuxième lieu, à travers cette enquête, se dessine un lieu stratégique où tout échoue ou bien où tout peut réussir : comme ne cesse de le répéter Jacques Lévine, *c'est l'entrée des parents dans l'école* pour la voir fonctionner, pour se voir offrir un « dire » bienveillant et explicatif sur le modèle éducatif qu'elle met en œuvre, pour pouvoir « dire » soi-même un engagement éducatif dénié majoritairement par les enseignants. C'est là que quelque chose peut se mettre à bouger, à la fois dans l'imaginaire des parents pensant de bonne foi que l'école de la cité prolonge simplement celle de la famille, dans la possible confrontation des modèles, et dans l'imaginaire des enseignants à propos de la carence éducative des parents. Travailler ce maillon est à notre portée, dès que parents et enseignants sont, comme ici, en possibilité de co-réflexion.

---

#### **Pour citer ce texte :**

Parents – enseignants : la divergence des modèles éducatifs. Raymond Bénévent.  
*Je est un Autre*, n°16, avril 2006.

---

#### **Note d'information sur les droits d'auteur**

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.

---

<sup>16</sup> Jacques Lévine, Michel Develay : *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, ESF 2003, p. 26.