

# École et parentalité : socialiser l'école et la parentalité ?

**Jacques Pain**

Université Paris X- Nanterre  
Décembre 2007

Je me réfère ici aux « terrains sensibles » et multiculturels, qui sont une base de travail et de recherche pour nous, le secteur « Crise » de l'université Paris-X Nanterre, à la fois en France, en Europe, dans les DOM-TOM, ou dans d'autres parties du monde. En effet, nous pensons que la mondialisation brasse de manière incontournable et irréversible les pays, les cultures, les structures familiales, sociales et institutionnelles. Et que c'est de là qu'il faut partir pour comprendre l'avenir de nos problèmes, et nos problèmes dans l'avenir. L'évolution est rapide, violente, mais rien n'est désespéré.

Une statistique que je reprends souvent, d'experts internationaux, nous indique qu'en 2050, en Europe en particulier, une personne sur deux ne sera pas originaire du pays où elle vit... Je reviens de Guyane. Je suis allé au Japon, quelque peu au Brésil. J'ai quelque idée de l'Amérique centrale, d'autres pays encore. Je pense que cette structure de brassages multi- voire trans-culturels, fonde nos réflexions désormais sur la question de l'école, de la parentalité, des institutions sociales ; spécifiquement de la construction de la socialisation, et tout simplement de l'humanité.

Nous entendrons par parentalité un « éco-système » complexe, de liens et de références d'inscriptions identitaires et sociétales, diffus mais limité, en réseau. La « parentèle » peut ainsi transcender les parents « historiques ». Darwin déjà l'entendait ainsi. Après tout, le monde est imprévisible à deux ans.

Ce rapport de soutenance et d'ancrage critique d'une personne ou plusieurs dans la société, par d'autres, proximales ou aléatoires, mais physiquement présentes, passe par des représentations, des instances, des « institutions » sociales . Ces « greffes » sociales sont constitutives de la « parentalité » symbolique.

## ***Vers des sociétés complexes***

Désormais, la structure classique de parentalité, qui désigne des pères, des mères, qui sont théoriquement en eux-mêmes des repères de parentalisation, de parenté, donc des repères d'orientation symbolique et généalogique, condensant un historial de la « reproduction », est en pleine mutation.

C'est une dimension qui pour encore occuper une bonne partie de l'Occident, disons des structures familiales « péri-occidentales », n'est pas dépassée. Mais troublée ou « en greffe » de multiples façons dans les pays également mutants du monde actuel, au gré de la circulation des biens et des personnes à travers ce monde où la marchandise entraîne les relations, plus que l'inverse.

En Guyane, quelques 48 à 60 ethnies peuvent être dénombrées, dans un pays qui est pour la France un territoire d'Outre-mer. Tout au long du fleuve Maroni, à la frontière du Surinam et de la Guyane française, la structure sociale et familiale des Buschinengués n'est pas celle des Amérindiens, beaucoup plus bas sur le fleuve, à la frontière brésilienne. Elle n'est pas celle non plus d'autres populations, brésiennes, ni des Laotiens regroupés dans le sud-ouest de la Guyane, à Cacao, les Hmongs. Ces structures sociales et familiales ne sont pas non plus celles des premiers Martiniquais débarqués après l'éruption volcanique de la « Montagne Pelée », au début du siècle. Ni non plus celles des métropolitains, encore moins celles actuellement des populations d'immigrants, du Surinam, voire de la Guyane anglaise, la Guyana. Ou encore des îles jamaïcaines ou haïtiennes.

Je parle de la Guyane parce que nous sommes là dans un exemple, un terrain expérimental qui en fait ressemble assez fortement à ce que peut devenir une partie de nos banlieues, qui seront en elles-mêmes des « villes post-coloniales recomposées ». Partant en Guyane, j'avais demandé conseil à des linguistes et à des géographes universitaires sur la Guyane, et ils m'avaient dit : si tu connais bien la Seine-Saint-Denis tu peux t'y retrouver. Évidemment, géographiquement, physiquement, nous sommes dans d'autres pays. Cependant, ce qui compte et inscrit la culture, c'est la vie de ces populations, la manière dont elles organisent les rapports sociaux, dont elles importent et exportent leur « anthropologie ». Nous avons là quelque chose d'inédit. Car l'être humain est ainsi fait, il se défend aussi, ou même plutôt, à partir de sa culture, au sens culturaliste du terme.

Si l'Occident est resté fixé sur des dimensions familiales européennes classiques, à extension maghrébines et sub-sahariennes, si une partie des DOM-TOM par exemple pour la France s'inscrit dans ces structures culturelles finalement locales, nous avons autre chose qui est en train de se jouer. La grande mécanique de brassage voire de globalisation des identités symboliques

est en cours. Nous l'avons aperçue en Martinique et Guadeloupe, et à la Réunion, où nous en discutons avec J.-F. Reverzy.

Les repères sont différents. La question pour un enfant c'est de savoir comment il se re-père, « re-mère » aussi. Là, on voit bien que nous sommes confrontés à des déplacements de parentèles, de parentalisation, qui font qu'on ne peut les couvrir d'une seule réalité historique, en fait coloniale. Il convient là de considérer une parentalité large. Et déplacer sur le symbolique ce qui était de l'ordre du génétique et du biologique. Rendons nous à l'évidence, d'une façon ou d'une autre, la biologie sera forcément la dernière à pouvoir attester, sinon légalement, certainement jamais affectivement ou socialement, de la filiation symbolique.

On retombe là sur toute une problématique qui avait été soulevée par Engels et Marx, et qui continue d'être un débat important chez les généticiens. Prouver la filiation pour prouver l'origine de la naissance, la génétique de la naissance et la responsabilité, de la propriété « en ligne », c'est une chose, et elle doit être effectivement assurée, ne serait ce que dans la démarche égo-identitaire des nouveaux siècles. Il est hors de question d'imaginer qu'on ne puisse désormais pouvoir revendiquer la responsabilité de la filiation, de la procréation, quelle qu'elle soit, comme responsabilité « civile », et par conséquent il s'agit d'en faire quelque chose qui tient effectivement de la loi de l'être humain. Je reconnais ma responsabilité civile « génétique ».

Et là tout dépend du modèle culturel, pensons aux premiers kibboutz et aux enfants élevés par des mères « institutionnelles » - les métapelets - et des « structures » maternelles, aux préconisations de Cuba, des pays socialistes, précurseurs d'autres mondes, désaliénés des attachements à des parents pas toujours « vrais », souvent eux-mêmes des enfants perdus d'un siècle globalisé.

Ouvrir la parentalité ? Evidemment il faut l'ouvrir à autre chose. On sait bien aujourd'hui combien de pères « à l'occidentale » sont totalement déconnectés, insuffisants, mal engagés, maltraitants, combien de pères sont loin de ce qu'ils présument être de l'amour. Ils peuvent même être en amour, mais être en famille n'est plus aussi simple, c'est un processus à plusieurs, à long terme, institutionnalisé. Combien de mères aussi, parfois, moins mais autant et autrement, cassent la dépendance, pour les mêmes raisons de couples aussi, en fait d'une rencontre qui a mal tourné.

C'est ça la violence, c'est une rencontre qui n'a pas eu lieu ou qui a mal tourné, en dépit du geste et du contact. Une rencontre sexuelle sans lendemain, disait-on de mon temps. Un luxe de sociétés protégées !

Ces liaisons violentes pour les tiers involontaires en volonté de lien que sont les enfants posent problème. On sait bien aussi aujourd'hui que des enfants vont construire des identifications, à travers des rencontres avec d'autres personnes « relais » ou ressources. Pas toujours de la famille, parfois

encore de la famille, par l'oncle, la tante, les cousins, mais aussi par les amis, les pères des amis, les entraîneurs sportifs, ou progressivement, par exemple, en réseau, les maîtres d'école, ou des personnalités locales ; voire développer des prothèses identitaires par le quartier lui-même, image ambientale et niche maternelle.

La parentalité est un ensemble et un réseau de fixations symboliques, sémiotiques, de références de soutenance du sujet. La parentalité, c'est quelque chose aujourd'hui qu'il faut penser large. Il faut la penser en fonction d'accrochages identificatoires, non seulement aux personnes, mais au quartier, à des groupes, à des situations.

On sait à quel point aujourd'hui le rôle des groupes sociaux est fondamental dans la constitution de la socialité, de la socialisation, on pourrait dire de la citoyenneté. Des sociologues américains et européens montrent bien comment, lorsque les jeunes n'ont plus matière à socialisation, ils vont la chercher où ils la trouvent, c'est-à-dire par exemple dans les bandes, qui d'une façon ou d'une autre, elles, les « contiennent ».

Les bandes, il faut alors les concevoir comme des prothèses de société. Les bandes sont le lieu où viennent se réfugier par défaut les jeunes en mal de socialisation, ou les adultes asocialisés, ou désocialisés. Je pense en particulier aux maras sud-américaines, ces bandes de jeunes « grands adolescents » extrêmement violents. Ils s'élaborent à distance de leurs parents génétiques, qu'ils ont pratiquement radiés de leur arbre de vie, peut-être à l'exception, et encore, de la mère, puisque les pères sont loin, aux USA, assujettis à un travail de survie. Les maras se structurent autour de cette identification au groupe.

Nous retrouvons les kibboutz israéliens première manière. Effectivement, puisque c'était une volonté kibboutznick, et plus largement « socialiste utopique », de se détacher des parents génétiques. Mais forcément, l'être humain étant ce qu'il est, il fallait bien que dans la relation il s'identifie et s'accroche à autre chose, et le constat « scientifique » fut que ces kibboutznicks, comme les enfants des premiers kolkhozes, étaient pour autant et transférentiellement accrochés et identifiés à leurs pairs pour le reste de leur histoire.

Comme les maras, ou les yakuzas du Japon, ou les triades chinoises. On sait maintenant que les yakuzas, comme les maras, comme les kibboutznick perdus après 30 ans, ont connu à des degrés divers des lieux de socialisation par défaut, mais « parentalissants », soutenant le voyage identificatoire identitaire. Dans des lieux de la marge et du tiers, lieux d'accueil, de recueil des désidentifiés, des mal identifiés, des maltraités du symbolique, de la vie tout simplement.

Il ne faut donc jamais négliger le rôle des groupes sociaux, quels qu'ils soient et si nous retournons les constats en proposition, ce que je suis en train

d'avancer là, nous allons travailler à partir des groupes, des identifications de groupes, de quartiers, de terrains, à partir des repères identitaires élémentaires, primaires, archaïques.

Reconstruire la sécurité des biens et des personnes dans les structures de base, l'institution globalisée famille/quartier/école, la sécurité mentale de l'enfance accompagnée.

Nous allons pouvoir travailler à une large reparentalisation, avec des tuteurs, des responsables, des parrains, des marraines, des cousins, non pas fictifs, mais institutionnels, institutionnalisés. Des relais sociaux de parentification, dans le style des compagnons du tour de France, ou de Deligny et de sa grande cordée. Il y a déjà des villes, des quartiers, qui y parviennent. La démocratie s'apprend très jeune. Retournons aux collectifs et aux groupes latents du tissu social, mais « dirigés » .

### ***Savoir-faire et délégations de parentalité***

Il ne s'agit pas de tout reprendre à zéro, mais il y a par exemple un travail actuel à mettre en place pour lier la famille et l'école dans la société quotidienne.

C'est assez typique en France, où l'école a été conçue comme un lieu séparé, pour des raisons historiques. Mais ce lieu séparé ne l'est plus, et la violence à l'école manifeste cette entrée en force de la société dans le savoir et l'éducation institutionnels.

Il faut très clairement mettre en place une éducation familiale de l'école. Il faut que l'école développe son travail de base avec la famille et nourrisse les instances communes qui figurent et comptent dans la gestion de l'école aujourd'hui. Il faut même aller plus loin, et développer un travail de regroupement affectif et symbolique de l'école et de la famille. Il ne s'agit pas de faire de la confusion de rôles et de tout mélanger, mais simplement, chacun restant à sa place, de coordonner les efforts de l'école, de la famille, en direction de l'enfance, et en direction de l'éducation de l'enfance, puisqu'il s'agit là de la clé du monde de demain. Comme toujours, la clé du monde de demain passe non pas par l'éducation de l'enfance et d'enfants tout d'abord, mais par l'éducation des parents, des adultes et des enseignants, leur socialisation, là aussi.

Et en symétrie l'éducation de l'école. L'éducation de l'école et des enseignants ? Cela veut dire que les enseignants doivent discuter davantage, déspecialiser leurs interventions. Qu'ils fassent leur travail, c'est une chose, et là il n'y a aucun problème. Mais dans la gestion d'une unité de vie, d'un ensemble institutionnel, qu'est une école, une petite, moyenne, une grande école ou une université, les parents ont un rôle déterminant et les jeunes,

comme on dit, ne s'y retrouvent pas s'ils sont ou trop présents ou trop absents.

En France, nous avons par exemple un phénomène d'absentéisme, d'effondrement et de désertion des cours à l'université dans les deux premières années, qui atteint plus de la moitié des effectifs. C'est un ratage énorme. Il y a une raison simple à la chose. L'université est un lieu où un grand laxisme, encouragé par des enseignements de masse, s'installe au nom du fait que les étudiants seraient majeurs. Après le primaire et le secondaire, où un encadrement spécifique, un suivi, parfois un peu coercitif mais nécessaire, un contrôle social, il faut l'appeler ainsi, le revendiquer tel que, font que l'enfant, et la famille, sont interpellés, associés, mais par le contrôle au processus de formation du sujet social.

Retournons la proposition et associons la famille à l'école. Par exemple, nous voyons très bien comment nous pourrions à partir de là « éclater » l'école de façon plus conséquente sur les quartiers, et penser à d'autres choses qu'à ces grands établissements, fermés sur eux-mêmes et consacrés au savoir dans l'absolu. Donc, il y a à la fois une éducation familiale à développer pour l'école, mais aussi une éducation à l'école pour la famille.

Je l'avais vu en Angleterre, et dans différents pays : on peut très bien imaginer qu'à la fin de l'après-midi, le soir, en avant-soirée, ou les week-ends, les familles, des adultes, soient accueillis et participent à des activités qui ont un sens pour leurs enfants, mais qui leur permettent en plus, à elles, ces familles, d'élargir leur culture. Retourner à l'école mais à une école d'adultes, de formation permanente, comme on dit aujourd'hui, de formation tout au long de la vie. Autant il faut privilégier maintenant, entre nous, le concept de famille élargie – est-ce un concept ? – mais il faut privilégier aussi celui d'école élargie.

Ce qui comptera désormais, ce sont les relais éducatifs, les relais de ressourcement, d'enseignement. Les relais de recharge du symbolique. J'ai vu dans les quartiers sensibles, il y a déjà longtemps, quinze-vingt ans, des familles relais, des femmes relais, des pères relais, des parents relais, y compris dans certains cas sur un recrutement formalisé, rémunérés par la municipalité ou par la ville. Ces relais fonctionnaient comme des points d'appui, des supports, des médiations de travail autour de l'école et de ce lien école/parentalité. Il y a toujours un effort à faire là. Aucune famille n'est dans l'état où elle ne croit plus en rien et où elle a refusé désormais tout ce qui consiste en la scolarisation, en l'éducation, en l'école. Surtout si l'école est sur son palier, le samedi matin.

Des recherches américaines ont montré que lorsque les mères sont sensibilisées par des chercheurs à la problématique scolaire, à partir de leur propre scolarité, de leur propre vécu de l'école, ou de leur désir d'école, un retournement s'effectue dans ce qu'elles pourraient avoir pu y faire de positif,

dans ce qu'elles pourraient avoir aimé y faire et réaliser. Ce simple retournement de pensée, cette mutation affective du rapport à l'école et au savoir font que les enfants vont mieux à l'école : ils y vont plus volontiers, ils y sont beaucoup plus attentifs. Dans le meilleur des cas, épaulés à ce moment-là et suivis, ils réussissent mieux.

## ***Éducation et réseaux symboliques de parentalité***

Ce que nous essayons de développer à Paris-X Nanterre, c'est l'idée qu'il faut prendre la ville comme école. Dans la situation que nous vivons, le XXI<sup>e</sup> siècle sera le siècle, malheureusement diront certains, des très grandes villes, des mégapoles, on pourrait dire des mégalopoles. Nous n'y couperons pas. De très grandes villes vont désormais, autant que faire se peut, socialiser d'une façon ou d'une autre, des masses importantes de jeunes enfants, asiatiques, latino-américains, africains, et américains et européens, parfois et même souvent ensembles.

La ville comme école, ça veut dire effectivement qu'il faut éclater les lieux de pensée, de culture, et désacraliser, désinstitutionnaliser l'école, en lui gardant toute sa force, mais à différents niveaux de société. Il s'agit de construire une école ouverte qui bien sûr ait des universités et des lycées, des collèges, des écoles primaires, mais où, en l'éclatant, elle rayonne en réseaux et par toutes ses antennes, jusque dans le moindre quartier, dans le moindre village d'un pays ou d'un autre. Avec beaucoup de micro-écoles de quartiers, par exemple en partie spécialisées dans les « décrocheurs » d'école.

Je pense ici au Salvador, où j'étais en 73, occupé à monter un programme de formation des enseignants. Il prévoyait en particulier des stages d'un an dans les régions les plus reculées, dans les villages plus ou moins oubliés, en essayant de tenir bien entendu un certain confort, un contrôle et un encadrement. Mais où ce contact avec la population visait en somme à nouveau et plus que jamais puisque c'est encore le cas, une « deuxième alphabétisation du monde ». D'ailleurs, la première n'est pas toujours faite.

Je pense à la Guyane. Il y a un énorme effort à faire pour que tous ces enfants qui arrivent dans ces immenses pirogues, sur le Maroni, ou sur l'Oyapock, ces enfants qui font une, deux, trois heures de pirogues pour aller à l'école, et qui sont « tenus » là par les mères bushinengués, non par les pères mais par les mères. Comment faire que ces mères, ces groupes de mères, ces sociétés anthropologiques de mères, soient totalement de connivence avec nous, dans la jungle ou dans la cité ? Quand tous ces sans-papiers qui sont à Saint-Laurent du Maroni, mais qui sont aussi à Paris, dans toute la France et dans toute l'Europe aujourd'hui, comment faire que toutes ces civilisations, toutes ces populations, acceptent, intègrent, et- soutenues, permettent la

socialisation de leurs enfants ? Car il y va de l'avenir, non seulement de l'Europe mais du monde.

Je l'ai à peine ébauché, mais on l'a vu quand je citais les maras ou les yakuzas, il est sûr que parfois la solution la plus évidente et la plus non pas confortable, mais la plus rentable, entre le jour et le lendemain, c'est la violence et l'action violente. Voler est un réflexe de société. On sait que ça s'est construit à partir ou après le néolithique, selon certains chercheurs. Voler les nourritures lorsqu'elles se conservent et par conséquent sont stockées, elles sont gardées, bien sûr gardées par les femmes, qui se gardent elles-mêmes pour la reproduction, c'est faire d'une pierre deux coups : on enlève les nourritures et les femmes. Ce réflexe humanoïde archaïque est toujours inscrit, je ne crois pas que ce soit dans nos gènes, mais dans nos relations humaines et dans notre sentiment d'urgence ou d'extrémité dans la vie.

En fait, la construction de l'enfant et de l'adolescent passe par ces épiphénomènes, ces signes de conjonction qui font que sa famille tient de l'humanité ou non, dans son quartier, sa vie, dans la relation d'inscription aux registres de l'homme.

D'ailleurs, y compris dans ces coins perdus du monde de demain, il y a la TV, et il y a Internet parfois aussi. Il faudrait qu'il y ait davantage d'Internet un peu partout, pour qu'il y ait des possibilités plus générales, plus développées de rencontres, mais avec des tuteurs du Web, des moniteurs, des enseignants non spécialisés, qu'on peut appeler des « supports de passage », en fait des passeurs de société. Ces passeurs d'enfance, d'adolescence, il faut qu'il y en ait un peu partout. Ce sont des généralistes de l'âme humaine.

Les instituteurs le faisaient plutôt bien, en France. Ce n'est pas parce qu'on les a nommés professeurs des écoles, ce qui faisait rire nos experts instituteurs de la Pédagogie Institutionnelle, qu'ils ne sont plus des éducateurs. Tant mieux si leur statut s'est amélioré, mais tant pis si, étant professeur, ils en oublient cette dimension de passeur qui est dans la définition même du pédagogue, qui est celui qui accompagnait l'enfant à l'école, et n'enseignait pas, mais conditionnait en réseau la disponibilité, la vigilance, et donc l'écoute. C'est ce qui manque à l'école d'aujourd'hui, c'est qu'on enseigne – Enseigne, écrivaient Deleuze et Guattari, mais on n'accompagne pas, ou peu, ce « néoténique » être humain.

Le problème, c'est de construire, en liaison avec les parents, un accompagnement des familles, des parents, de l'école. Un accompagnement, ce n'est pas une assistance, c'est une interpellation. Quelques séquences suffisent. Un travail cadré, sévère, une aide à l'apprentissage, comme je l'ai dit tout à l'heure à propos des études américaines, un apprentissage peut débloquer une situation. C'est de la micro-pédagogie.

En pédagogie et psychothérapie institutionnelles, c'est ce qu'on appelle des « greffes identitaires ». Une greffe identitaire, c'est lorsque autour d'une



personne, d'une instance, d'un lieu, d'une institution, d'un moment, d'un temps – il faut du temps et de l'espace – se construit quelque chose qui « attache » les personnes. Imaginez de la varappe ou de l'accro-branche « mentales ». Et ces personnes attachées vont trouver matière, à la fois à se former, se renforcer dans la formation, et grandir. Grandir en s'ouvrant au savoir. Parce que, on le sait bien aujourd'hui, il y a une peur d'apprendre, une peur de savoir. Car on s'en approche toujours un peu plus, à la fois de cette richesse que nous donne la connaissance, mais aussi de ce vide que fait la connaissance lorsqu'elle est « installée ». La connaissance n'est jamais autre chose que la compréhension pour soi-même d'un concept instruit par d'autres, et la connaissance, à la limite, que ce soit dans les sciences dures, les sciences humaines, dans les sciences du corps, la connaissance, c'est le moment où on est soi-même le concept.

On est la technique, au moment où elle est nécessaire, me disait un maître d'art martial, un jour. On ne la pense pas, on l'est.

Donc, une fois que cette intégration s'est effectuée, on sait bien, là c'est proprement lacanien, à quel point la progression dans la connaissance arrête net le plaisir. Car dès après, le désir reprend sa route, cheminant sans entraves et sans prétextes, cherchant une composition, un motif, un thème, qu'il trouvera bien sûr sur sa longue route. Mais que c'est toujours à refaire et à recommencer.

Mais ce que nous savons aussi de la clé du lien école et parentalité, c'est qu'il vit lorsqu'on sait couvrir, tenir, - couvrir pas trop, juste entretenir les braises dans la nuit sociale-, maintenir, préserver, ce désir d'école. Tenir ce désir d'en savoir plus, qui passe par les autres, et ce milieu où je vis ; qui passe par soi, par cette rupture où Je suis un autre pour moi-même et où je peux analyser et juger mes propres actes, sécurisé et porté à l'analyse par le milieu.

Alors là, c'est gagné, on ne la quittera plus l'école. On ne la quittera plus, la « science », et peut-être bien que la parentalité se déplacera là pour finir, sur des pairs qui seront alors nos « indices de subjectivité », et, au-delà des groupes d'appartenance, ces fameux groupes de référence dont parle la psychologie sociale, qui constituent notre réseau de vie structurel inconscient, et en partie consenti.

La vie, disait Laborit, n'est jamais que l'intériorisation cognitive de l'ensemble de nos relations sociales. Mais Laborit, lui, n'oubliait jamais la force et la part des émotions dans la pensée. L'animal fragile que nous sommes peut beaucoup, mais il ne peut apprendre ou vivre sans l'autre, sans une histoire tutélaire, sans une antécédence .

Disons un destin, qui en partie ne lui appartient pas.

## **Bibliographie :**

Bronfenbrenner, U. (1986), *The ecology of the family as a context for human development :*

*Research and perspectives*, Developmental Psychology, 22, (3), 723-742.

Durning, P., Pourtois JP., (1994), *Education et famille*, Bruxelles, De Boeck.

Goody, E., (1982), *Parenthood and reproduction :Fostering and occupational roles in West africa*, Cambridge U. Press.

Pain, J., (2002), *La société commence à l'école, prévenir la violence ou prévenir l'école ?*, Vigneux, Matrice.

Pourtois, JP. (1979), *Comment les mères enseignent à leurs enfants (5/6 ans)*, Paris, PUF.

Reverzy, JF, (1990), *L'espoir transculturel*, Paris, L'Harmattan.

Cf. aussi, « *Profession Banlieue* », [www.professionbanlieue.org](http://www.professionbanlieue.org).