

Belisario Sánchez Martín

Relations entre les
familles et l'école.
Une expérience

Traducteur : Frère Édouard Bergeron

Frères des Écoles Chrétiennes
Via Aurelia 476
00165 Rome, Italie

Septembre 2007

Présentation

On ne pouvait omettre de publier dans cette collection un cahier qui aborderait un des aspects décisifs qui touche quotidiennement la mission éducative lasallienne, qui se révèle l'un des éléments essentiels dans le contexte actuel et qui le sera bien davantage à l'avenir. Celui qui lit habituellement les cahiers MEL a découvert progressivement une multitude de facettes d'une réalité unique, la mission éducative lasallienne, qui ne peut être considérée comme une simple accumulation d'activités et d'expériences, mais qui fait partie d'une sorte de pierre précieuse dont les mille et une facettes étincellent, à condition qu'un rayon de lumière les frappe. Les relations réciproques entre la famille et l'école constituent sans aucun doute l'une des facettes privilégiées de cette pierre précieuse.

À propos du titre du cahier - j'en aurais, avec l'autorisation de l'auteur, choisi un plus explosif, plus provocant, plus incisif... tout d'abord parce qu'il semble que l'on va y raconter une expérience et, ensuite, parce que la richesse du contenu déborde largement un titre trop ordinaire. Bien sûr, on parle dans le cahier d'une expérience, certes digne de louanges. Toutefois, même sans raconter cette expérience, le cahier n'en serait pas moins justifié ni nécessaire. Le titre pourrait être, par exemple, en paraphrasant Martin Luther King Jr., *Pourquoi l'espoir est-il impossible ?* ou *Une séparation qui tue à petit feu*, ou toute autre chose que le lecteur déciderait de donner au cahier après l'avoir lu.

À une époque habituée aux alliances dans les domaines de la macroéconomie, des finances, du marché et autres alliances, il semble qu'il faille s'allier à d'autres ou mourir. La famille et l'école sont deux des structures sociales qui, malgré leur proverbiale ancienneté, ont une formidable capacité d'adaptation, de résistance et de créativité face à des menaces de toutes sortes. Nous constatons aujourd'hui très clairement que la famille prend de nouvelles formes et que l'école ne cesse de produire des modèles impensables auparavant. En sœurs inséparables, la famille et l'école connaissent en même temps les mêmes joies et les mêmes difficultés. Si l'une d'elle éprouve un problème, l'autre en est immédiatement affectée. Par ailleurs, il semble évident que la

séparation à l'amiable entre les deux se retrouve dans presque toutes les cultures et les civilisations, même dans les pays les plus industrialisés. On nous répète, dans le texte, que les deux institutions ont la même fin ultime. S'il en est ainsi, pourquoi les relations entre les deux sont-elles si froides, si distantes, si calculées, et même hostiles ? D'après l'auteur du cahier, on a répondu aux principales questions, sauf à la plus délicate : COMMENT... ?

Se placer à l'avant-garde des organisations qui apprennent, en apprenant à apprendre, en donnant des chances à l'humilité du haut de la chaire, sont quelques-unes des principales manières d'avoir une école renouvelée et à la page. Changer le paradigme de l'école est ce que prétendent faire les voix les plus autorisées et ceux qui ont les rêves les plus profonds. Comme d'habitude, les dieux détestent la routine et les sentiers battus et ils s'allient aux intrépides.

Le présent cahier nous invite, dans une gentille synthèse, à revoir très rapidement le passé, à penser aux réalités actuelles, qui faisaient figure d'utopies lorsqu'on les annonçait il y a quelques décennies, et à nous élancer vers un avenir plein de surprises. L'auteur nous a présenté rapidement des personnages prophétiques, dont Skinner, Fukuyama, Senge et Illich, pour n'en citer que quelques-uns, ainsi que leurs théories et leurs visions.

Et, pour demeurer fidèle au titre du cahier, l'auteur décrit l'origine, le contexte et le déroulement de l'expérience. Certains pourraient la considérer comme insuffisante, mais les entreprises les plus audacieuses se construisent peu à peu. Pour aider les Lasalliens à avancer d'un pas assuré, on nous propose des attitudes, des stratégies et des expériences pratiques qui nous seront utiles dans le contexte de l'école traditionnelle et dans d'autres cadres éducatifs moins conventionnels.

Introduction

En octobre 2002, plus de cent conseillers d'orientation des centres lasalliens de l'ARLEP ont tenu leur septième rencontre régionale, qui portait sur les **relations avec les familles et l'attention aux familles**. Tous les participants étaient particulièrement attentifs à la nécessité de relations souples et efficaces entre la famille et l'école, en même temps qu'ils avaient l'impression que de telles relations n'avaient pas trouvé un environnement propice à leur réalisation. Nous étions conscients du fait que, à partir de l'école, de nombreuses voies de communication s'offraient, mais que les familles n'étaient pas satisfaites. Nous sentions que la famille et l'école défendaient des milieux particuliers d'intervention et qu'elles excluaient réciproquement l'autre partie, ce qui nous plongeait dans des difficultés, des conflits et des désaccords. Nous percevions la nécessité d'intensifier les interactions entre la famille et l'école et d'attirer l'attention sur la nécessité d'exploiter les voies de collaboration existantes et d'en explorer de nouvelles.

La septième rencontre s'est tenue, avec ces attentes, à San Lorenzo del Escorial, Madrid. Le thème central fut présenté par la *docteur Raquel Amaya Martínez*, de l'Université d'Oviedo, qui fut aidée par trois collègues du même département, surtout pour le travail par groupes. Le développement du thème fut réparti entre divers modules : 1^o *Les familles et les centres scolaires comme agents d'éducation et de socialisation* ; 2^o *Domaines et effets de la coopération entre la famille et le centre éducatif* ; 3^o *Le processus de communication et son potentiel éducatif - Facteurs qui entrent en jeu dans le processus de communication* ; 4^o *Capacités sociales et capacités de communication pour les parents* ; 5^o *But, objectifs et principes de l'orientation des familles en matière d'éducation* ; 6^o *Révision et conception de programmes de formation des parents* ; 7^o *Le conseiller d'orientation comme agent de relations - Rôle du conseiller d'orientation en éducation dans l'élaboration des programmes de formation.* (Notez que, dans ce texte, le terme « éducation » s'applique presque toujours à l'éducation en milieu scolaire.)

Pendant la rencontre, nous avons pris conscience de l'importance des facteurs familiaux et de la coopération entre la famille, l'é-

cole et les agents communautaires dans l'éducation des élèves, puisqu'ils conditionnent leur comportement scolaire et personnel. Les données découlant de l'enquête nous démontrèrent que, lorsque les parents coopèrent avec le centre éducatif, le rendement scolaire s'améliore, et les enfants acquièrent des attitudes et des comportements positifs qui enrichissent leur personnalité. Nous avons constaté à quel point cela était encore plus évident chez les élèves du cours primaire, chez ceux qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage et ceux qui provenaient de familles de faible niveau socio-économique.

Les conseillers d'orientation des centres éducatifs du district de Madrid furent particulièrement attirés par l'idée de relier les divers milieux dans lesquels se déroule la vie des personnes jusqu'à constituer une tribune ouverte au dialogue et à la participation démocratique de nombreux participants. Notant les avantages de la coopération, nous avons voulu contribuer à la récupération du sentiment de former une communauté éducative en favorisant les rencontres, le dialogue et la participation des familles à l'éducation de leurs enfants.

C'est ici qu'a jailli la lumière de la créativité et que nous avons pensé aux **diptyques des relations entre l'école et les familles**. En réfléchissant sur ces diptyques, nous avons compris que l'éducation dans la famille et l'éducation à l'école ne pouvaient continuer à suivre des chemins divergents. D'un côté comme de l'autre, il faudrait commencer à bâtir des ponts qui relieraient les deux milieux. Nous percevions ces diptyques comme les pierres d'un pont destiné à favoriser les rencontres, le dialogue et la réflexion commune sur l'éducation des enfants des uns, élèves des autres.

Tous les conseillers d'orientation du district de Madrid, que nous félicitons et remercions très sincèrement pour leur professionnalisme et leur esprit lasallien dans le domaine de l'orientation scolaire, spécialement en communications, en formation et en orientation familiale, ont consacré temps et savoir-faire à la conception des diptyques, à leur mise au point avec les professeurs titulaires et au suivi de leur exposé ainsi que de leur étude par les familles. Les auteurs de ce travail sont *Justino Hernández, Marta Peinado, David Arias, Lucía Pérez, Pepita González, Faina Toledo, Manuel González, Yeya Jorge, Juan Alberto Pérez, Belén Riesco, Adela Vilches, Laura Villacorta, Mariam Zambrana, Coral Revilla, José*

Antonio Ruiz, Óscar J. Hernando, Inmaculada González-Pola, María Isabel Delgado, Luis García Mediavilla, Joaquín Sánchez-Cabezudo et Fernando Soto.

Toute l'équipe voit dans les diptyques une possibilité d'interaction efficace entre les parents et les éducateurs, grâce à la mise en commun à tout moment des intérêts des uns et des autres, mais en tenant compte de la façon dont les diptyques peuvent s'appliquer dans les centres éducatifs.

Du modèle unique aux divers types de familles

Le terme « **famille** » désigne une organisation sociale aussi ancienne que l'humanité et qui a subi des transformations qui lui ont permis de s'adapter aux exigences de chaque société et de chaque époque. La famille a été pesée, mesurée et quantifiée par les sociologues et les économistes ; elle a été disséquée et analysée au microscope par les anthropologues ; elle a été habilement orientée par les psychologues ; elle a été idéalisée et chantée par la religion ; ces dernières années, la science médicale elle-même s'est chargée de l'étudier en fonction de son propre point de vue.

Dans la société traditionnelle et préindustrielle occidentale, les types prédominants de familles furent la « **famille élargie** » ou « **famille patriarcale** » (plusieurs frères mariés vivant avec leur épouse respective et leurs enfants ainsi que leurs parents), formée de plusieurs « **familles nucléaires** », ou la « **famille polygame** ». Le développement economico-industriel et l'urbanisation ont désorganisé ces types de familles, favorisant la généralisation de la « **famille nucléaire** » (père, mère et enfants).

Pendant les dernières années du XX^e siècle, dans la société de l'information, sont survenus une série de changements vertigineux qui sont parvenus à modifier considérablement le modèle familial généralisé. Ont aussi contribué à cette dernière métamorphose de la famille les facteurs suivants : contrôle de la procréation, accès de la femme au marché du travail, hausse des niveaux d'études et développement d'une culture égalitaire. Quelqu'un a résumé ce changement en disant que la famille a cessé d'être une unité de production pour devenir une unité de consommation, mais la caractéristique la plus significative est qu'il n'existe plus un modèle unique de la famille, qu'il n'y a plus la famille, mais les familles.

La famille a changé tout au long de l'histoire, pas seulement depuis le milieu du XX^e siècle, et elle a su adapter son organisation aux événements socio-culturels, économiques et même politiques. Malgré tous ces changements, elle existe encore comme communauté humaine, même sous des formes différentes, et elle

demeure essentielle pour la société et pour l'être humain. Pourquoi demeure-t-elle si importante si nous n'osons plus dire que *la famille est la cellule de base de la société* ?

Nous sommes d'accord avec Ricardo Montoro¹ qui, au deuxième congrès de la famille dans la société du XXI^e siècle, tenu en 2004, a déclaré que les familles, en dépit de leurs formes variées, revêtent une grande valeur sociale parce qu'elles sont l'unique institution sociale qui règle simultanément six aspects de la vie en société.

- Elle règle le comportement sexuel.
- Elle règle la procréation.
- Elle règle les comportements économiques de base et les plus élémentaires.
- Elle se charge d'éduquer les enfants.
- Elle règle et canalise les affections et les sentiments.
- Elle règle les relations entre les générations.

Aucune institution sociale autre que la famille, sous ses multiples formes, n'est capable de nous réunir et de nous faire fonctionner à l'unisson et dans le même espace. Considérée ainsi, nous dit encore Montoro, la famille est une institution qui économise passablement sur les moyens, qui réalise beaucoup de choses avec peu de ressources. C'est peut-être pour cela qu'elle a toujours existé et qu'elle existera toujours, parce qu'elle est, tout simplement, irremplaçable.

1^o Changements annoncés

En Occident, si pendant le XIX^e siècle, s'est développée la famille fondée sur l'affection, sur le système patriarcal et sur le modèle de la femme dispensatrice de soins, c'est tout au long du XX^e siècle que la famille va s'effriter peu à peu, jusqu'à devenir une institution fragile.

Les psychologues prétendent que les prophéties se réalisent parce qu'elles ont été énoncées. Déjà en 1945, B. F. Skinner, concep-

¹ Montoro, Ricardo, *La familia en su evolución hacia el siglo XXI*, Conferencia pronunciada en el II Congreso sobre "La Familia en la Sociedad del siglo XXI", Madrid-Valencia y Sevilla, 2004.

teur du conditionnement opérant et de l'enseignement programmé, avait publié, dans une vision dirigiste radicale de la psychologie, son unique roman, intitulé *Walden Deux*², utopie élaborée pour expérimenter une façon de vivre distincte de la manière habituelle. Il y déclarait que le trait le plus significatif de notre époque est l'affaiblissement constant de la famille. *Walden Deux* supprime la famille, non seulement comme unité économique mais aussi, jusqu'à un certain point, comme unité sociale et psychologique. La nouvelle communauté dont parle Skinner veut que ses membres soient heureux, qu'ils produisent ce dont ils ont besoin sans travailler trop fort et qu'ils puissent élever les enfants d'une manière plus efficace.

Des années plus tard, en 1970, Alvin Toffler publia sa première oeuvre, *Le choc du futur*³, où il précisait les raisons de la rapidité des changements sociaux. Il consacrait le chapitre XI à la « famille en lambeaux » et reprenait diverses opinions sur la famille, dont certaines lui paraissaient pessimistes, comme les suivantes : *cette institution est sur le point de s'éteindre complètement* (F. Lundberg) ; *la famille est morte, si ce n'est pendant les deux premières années de la vie d'un enfant; ce sera le seul rôle qui lui restera* (W. Wolf). Se référant aux opinions optimistes, il élargit sa réflexion en disant que *puisque'elle (la famille) a toujours existé, elle continuera à le faire; que son âge d'or l'attend; que ses membres passeront davantage de temps ensemble (loisirs)*. Il conclut en formulant sa propre opinion : « *Il se peut que la famille ne s'évanouisse ni n'entre dans un nouvel âge d'or. Il est beaucoup plus probable, et de loin, qu'elle se brisera, qu'elle volera en éclats pour réapparaître ensuite sous une forme bizarre et inattendue.* »

Alvin Toffler déclare que l'homme de l'ère postindustrielle sera obligé de faire l'expérience de nouvelles structures familiales et que, pour le moins, la famille subira une forte réduction du nombre de ses membres. Il consacre tout le chapitre à nous convaincre des nouvelles structures et pratiques familiales qui s'approchent et qui permettront à chacun de mesurer ce qui aura été accompli, et que Toffler résume dans les neuf structures suivantes :

² SKINNER, B.F., *Walden Deux*.

³ TOFFLER, Alvin, *Le choc du futur*, Éd. Denoël, Paris, 1971.

<i>Couple sans enfants</i>	Réduction spectaculaire de la taille de la famille nucléaire jusqu'à ce qu'il ne reste plus qu'un homme et une femme qui se considèrent incapables de s'acquitter de la mission d'éduquer des enfants ⁴ .
<i>Parents professionnels</i>	Les parents professionnels ne seraient pas des thérapeutes, ils formeraient des unités familiales véritables chargées d'élever les enfants qui auraient d'autres parents biologiques. Groupes multigénérationnels diplômés dans l'éducation des enfants. Celle-ci requiert de la compétence ⁵ .
<i>Procréation différée</i>	Solution de compromis consistant à différer la procréation plutôt qu'à refuser d'avoir des enfants.
<i>Familles communautaires</i>	Union d'adultes et d'enfants dans une seule famille. Les adultes éduqueraient les enfants en commun et retireraient des avantages économiques et fiscaux. (Modèle de Walden Deux).
<i>Familles monoparentales</i>	Familles composées d'un homme ou d'une femme adulte, célibataire ou divorcé(e), et d'un ou plusieurs enfants, adoptés ou confiés à la garde de l'adulte.
<i>Couples âgés</i>	Familles composées de personnes âgées recherchant compagnie et assistance dans la vie en commun.
<i>Parents homosexuels</i>	Familles reposant sur des couples homosexuels qui adopteraient des enfants ⁶ .

⁴ Dans cette supposition, nous pouvons parler de couple ou de mariage, comme le fait Toffler, mais jamais de famille puisque, d'un point de vue anthropologique, la famille commence avec l'apparition d'un enfant. Toffler en vient à indiquer que la procréation se limitera à des couples déterminés, tandis que d'autres ne souhaiteront pas avoir de descendance. Il cite, à l'appui, l'anthropologue Margaret Mead, selon laquelle la paternité et la maternité seront limitées à un nombre restreint de familles ayant pour fonction principale de procréer.

⁵ Pendant les années 1980, l'État d'Israël a créé le KIBBOUTZ, où les enfants sont éduqués par des institutions de cette communauté, qui ont reçu une formation à cette fin.

⁶ Les mariages homosexuels ou gays sont reconnus aux Pays-Bas, en Belgique, en Espagne, au Canada et dans l'État du Massachusetts aux États-Unis. On n'y

<i>Polygamie</i>	Situation plus fréquente qu'on ne le croit. On note un relâchement progressif des interdictions à son égard.
<i>Familles reconstituées</i>	Familles fondées sur les relations entre membres de couples divorcés qui ont contracté une nouvelle union et dans lesquelles tous les enfants font partie d'une seule grande famille.

2^e Changements vécus

Il ne sert à rien de vouloir se bander les yeux et de soutenir que le seul modèle valable est celui de la famille nucléaire, dans lequel la majorité d'entre nous sommes nés et avons grandi. Je suis né et j'ai été éduqué dans une famille correspondant au modèle nucléaire catholique : père, mère, six enfants, bonnes relations avec grands-parents, oncles et tantes, cousins et cousines. Mes frères et sœurs ont reproduit ce modèle, mais progressivement plus réduit et plus distant des autres membres de la famille : une de mes sœurs eut cinq enfants ; deux de mes frères en eurent trois, même s'ils cherchaient à avoir le couple garçon et fille ; mes deux frères plus jeunes eurent un seul enfant. Mes neveux et nièces vivant en couple, sauf une, se sont mariés canoniquement ; une nièce mère de deux filles, a divorcé et vit maintenant avec un autre homme ; un neveu vit en couple avec une jeune femme qui a eu un enfant d'un autre homme avec lequel elle a cohabité brièvement sans se marier. Même si ce tableau regroupe plusieurs des changements annoncés, il correspond à l'une des réalités familiales les moins éloignées du modèle traditionnel. Beaucoup d'autres situations sont en train de former une mosaïque des divers modèles de familles.

Ma famille m'a offert une grande expérience d'amour. Elle a été la première école où je me suis préparé à mon épanouissement et

envisage pas toujours l'adoption d'enfants. Avant la polémique engendrée par la légalisation de cette forme d'union, quelqu'un déclarait : « Je connais des couples d'homosexuels dont je suis persuadé qu'ils s'occuperaient d'un enfant beaucoup mieux que certains couples hétérosexuels. Mais il est d'abord question de droits et d'égalité. » La Conférence épiscopale espagnole déclarait, avant la loi adoptée en avril 2005, que celle-ci introduirait un grave danger de dissolution de l'institution matrimoniale et, avec elle, du bon ordre social.

à la vie. C'est là que j'ai balbutié mes premiers mots, fait mes premiers pas, appris à distinguer le bien du mal. Elle a été ma première communauté croyante puisque mes parents ne m'ont pas seulement transmis la foi, mais ils l'ont vécue avec moi et avec mes frères et soeurs.

À la télévision espagnole, un téléroman sur une famille de 1968, *Cuéntame cómo pasó* (*Raconte-moi comment cela se passait*), a obtenu la plus forte cote d'écoute des dernières années. Il reconstitue fidèlement la vie de cette époque dans une famille de classe moyenne constituée d'un couple, de quatre enfants et de la grand-mère maternelle. Le téléroman est parvenu à réunir toute la famille devant le petit écran et il a amené les aînés à se reconnaître dans les personnages. La vraisemblance des situations a suscité des douzaines d'anecdotes. En regardant le téléroman, on comprend comment la famille affronte la situation politique, sociale, religieuse et économique du moment et comment elle se sent appelée à changer, y compris à adopter une nouvelle façon d'être.

Javier Elzo⁷ déclare que *les familles ne peuvent se soustraire à la réalité sociale qui les entoure et que, selon lui, les familles vivent une période de bouleversements historiques provoqués par trois facteurs : la mondialisation, la révolution technologique et le nouveau rôle des femmes, ce qui donne lieu à une évolution des valeurs où prime la recherche du bien-être en fonction du paradigme de l'individualisation.*

Depuis la fin des années 1960, une perte des valeurs s'est produite (certains déclarent que d'autres valeurs se sont révélées), un vide d'autorité (certains disent que c'était de l'autoritarisme), de nouvelles manières de vivre en famille (couples sans enfants, foyers monoparentaux, familles reconstituées, unions de fait, couples homosexuels), et certains déclarent que ce sont des signes annonciateurs de la disparition de cette institution.

À la fin du XX^e siècle, Francis Fukuyama⁸, signalait que, pendant les cinquante années précédentes, les pays économiquement

⁷ Elzo Imaz, Javier, *La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro*, Conferencia pronunciada en el II Congreso "La Familia en la Sociedad del siglo XXI", 2004.

⁸ Fukuyama, Francis, *Le grand bouleversement : La nature humaine et la reconstruction de l'ordre social*, Éditions de La Table Ronde, Paris, 2003.

avancés s'étaient transformés en société de l'information ou étaient passés à l'ère post-industrielle (Alvin Toffler parlait de transition de troisième vague) et que ce changement a été spectaculaire, supposant un grand bouleversement des valeurs sociales qui dominaient la société industrielle au milieu du XX^e siècle : détérioration des conditions sociales ; augmentation de la délinquance et des désordres sociaux ; relâchement des liens de parenté ; baisse des taux de fécondité ; diminution des mariages et des naissances ; augmentation des divorces ; naissances hors mariage, et le reste.

Fukuyama estime, dans son livre, que les principaux changements des normes sociales qui constituent le grand bouleversement se rapportent à la procréation, à la famille et aux relations entre les personnes des deux sexes. Il affirme que la révolution sexuelle et l'essor du féminisme ont touché presque toutes les personnes et institutions du monde occidental et industrialisé, que le grand bouleversement a même conduit la famille nucléaire vers une longue pente. Il démontre comment la famille a perdu de l'importance dans presque toutes les sociétés en voie de modernisation, puisqu'on lui a enlevé presque toutes ses fonctions, et il est conscient que presque tout le monde connaît les changements survenus dans la famille occidentale, changements consignés dans les statistiques sur la fécondité, la nuptialité, les taux de divorce et l'éducation des enfants nés hors mariage. Enfin, il semble se prononcer en faveur de la famille nucléaire et soutenir, en s'appuyant sur l'anthropologie, que le lien monogamique et la famille nucléaire ne sont pas des inventions récentes, apparues après l'industrialisation, comme certains le suggèrent, et que la famille nucléaire, bien qu'elle ne soit pas universelle, a dominé tout au long de l'histoire humaine comme l'institution domestique la plus importante.

Gilles Lipovetsky⁹ consacre quelques pages aux thèmes de la famille chérie et de la famille à la carte. Il commence par y reconnaître qu'un revirement de 180 degrés s'est produit dans l'estime accordée à la famille. Alors que l'on adressait antérieurement toutes sortes de reproches à la famille (Famille, je te hais !), elle figu-

⁹ Lipovetsky, Gilles, *L'Éthique postmoderne, le crépuscule du devoir. La Modernité ou les bases d'une morale indépendante des dogmes religieux.*

re actuellement au palmarès des valeurs¹⁰, seule institution pour laquelle la grande majorité des Européens seraient disposés à tout sacrifier. Il est surprenant que les jeunes habitent de plus en plus longtemps avec leurs parents et que les adolescents déclarent s'entendre convenablement avec eux.

Après cette constatation, il nous avertit que la réhabilitation de la famille ne signifie absolument pas un retour aux obligations traditionnelles prescrites par la morale bourgeoise et religieuse. À son avis, le culte de la famille s'est vidé de ses anciennes obligations au bénéfice de la réalisation intime et des droits des individus libres. D'après lui, les concepts traditionnels de filiation, de paternité et de maternité ont été perturbés, puisque nous n'assistons pas à la réapparition de l'ordre familial, sinon à sa dissolution post-moraliste. Loin d'être une fin en elle-même, la famille est devenue une prothèse pour les individus. Les parents reconnaissent qu'ils ont certains devoirs envers leurs enfants, mais pas au point de sacrifier leur existence personnelle. La famille post-moraliste se construit et se reconstruit librement et elle s'est transformée en une institution souple et fondée sur les émotions.

Ulrich Beck et Elisabeth Beck-Gernsheim¹¹ parlent d'un parcours de plusieurs étapes menant vers une « famille post-familiale » : une étape de bataille autour de la famille (Berger et Berger, 1983), à la fin des années 1960, provoquée par les mouvements étudiants et féministes ; une nouvelle étape, au début du XXI^e siècle, alors que le débat devient confus. De nombreux théoriciens percevaient l'existence de changements massifs et, peut-être, la fin de la famille traditionnelle ; d'autres trouvaient que l'on parlait trop de crises et déclaraient en même temps que l'avenir résidait dans la famille ; un troisième groupe préférait parler de tendance à la pluralité des formes. Les auteurs voyaient le passage d'une communauté dictée par la nécessité à un type de relations choisies. Par conséquent, la famille n'était pas en train de craquer mais d'acquiescer une nouvelle forme historique et de devenir la « famille post-familiale ». Pour eux, la famille devient de plus en plus une relation choisie, une association d'individus où chacun apporte ses intérêts, ses expériences et ses plans, et elle est soumise à divers contrôles, risques

¹¹ Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth, *La individualización. El individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Paidós, Barcelona, 2003.

et conditionnements, en somme une famille où les liens deviennent plus fragiles et sont plus exposés à se rompre.

Après tous ces dilemmes, nous constatons que la famille demeure, même si elle se transforme, s'acquittant de ses différentes fonctions, et que le modèle traditionnel n'a pas disparu parce que d'autres modalités ont surgi, vu que la proportion des familles nucléaires n'a pas baissé sous les 50 % dans aucun pays industrialisé ou occidental. Même si elle a beaucoup changé ces derniers temps, la famille a sa raison d'être et son explication, elle continue à résister à la culture ambiante et elle survit aux nombreux ouragans qui ont tenté de l'anéantir. C'est pourquoi nous nous rallions à l'opinion suivante de Bohannan (traduction libre) : « La famille est la plus adaptable de toutes les institutions humaines. Elle évolue et elle s'ajuste à chaque exigence de la société. La famille ne se brise pas sous le coup d'un ouragan, comme le chêne ou le pin, mais elle plie au vent comme le bambou des contes orientaux, puis elle se redresse¹² ».

3^e Changements bénéficiant d'un accompagnement

Il est certain que le modèle traditionnel de la famille a connu, dans un grand nombre de cas, ses problèmes internes, ses mauvais ajustements et ses tensions, et même la suprématie de l'homme sur la femme. C'est un modèle qui, s'il n'est pas destiné à disparaître, est appelé à être remanié en profondeur, chose qui s'est réalisée, croyons-nous, avec les modèles apparus récemment et qui visaient une adaptation, réussie ou non, aux nouvelles conditions sociales, aux nouveaux rôles de l'homme et de la femme dans la famille et aux réclamations de plus en plus fortes des enfants pour être autonomes et vivre leurs propres valeurs.

Les grands changements qui se sont produits dans la famille ont une explication, même si, selon certains analystes, ils fragilisent les familles et rendent les liens familiaux plus vulnérables. Nous devons être conscients que ces changements s'insèrent dans la recherche d'une plus grande liberté, pour parvenir au bonheur, dans la mesure du possible, et jouir d'un bien-être supérieur.

Selon Javier Elzo, la plupart des modèles de la famille pour maintenant et pour un proche avenir se caractérisent par la recherche

¹² Bohannan, Paul, *Todas las familias felices*, 1985. (All the Happy Families).

de compromis : compromis à l'intérieur du couple ; compromis entre la vie familiale et l'ascension sociale de l'homme et de la femme. [Il parle de] familles avec des tensions, qui se cherchent mais n'ont pas de modèles à suivre, qui cherchent à se dégager de ce qui existe, qui créent de nouveaux moules, qui ont des incertitudes, mais [il ajoute que] celles qui réussiront à traverser l'épreuve de l'adaptation à la modernité permettront aux nouvelles générations de s'intégrer, avec de meilleures garanties de succès, dans la société future. [Il parle aussi de] familles qui tentent de s'adapter et qui courent le risque de se briser à cause de malentendus entre les parents et les enfants, de même qu'à l'intérieur du couple.

Qu'est-ce que tout cela nous dit à nous, professionnels de l'éducation et évangélistes ? Quelle attitude pouvons-nous adopter devant cette nouvelle situation des familles ? Pouvons-nous affirmer que seuls leurs enfants, nos élèves, nous intéressent, sachant que la recherche de pistes de solution à un problème scolaire demande une vision globale et qu'il faut, entre autres éléments, tenir compte de la famille.

La **première attitude** que nous devons avoir en tant que Lasalliens consiste à chercher à connaître, à comprendre et à évaluer les nouvelles structures familiales ainsi que les défis qu'elles rencontrent. Les familles demeurent un bien social de notre culture, et nous devons tous les protéger. Relativement à cette première attitude, il faut louer l'initiative qu'a eue le Chapitre général de 1993 de tenir cinq colloques qui ont contribué à préparer le 43^e Chapitre général, tenu en 2000. Le premier colloque, tenu à Rome en 1994, qui coïncidait avec l'Année internationale de la famille, décrétée par les Nations Unies, avait pour thème *Les familles d'aujourd'hui et la mission de l'Institut*¹³. Par sa mission, l'Institut devenait conscient du fait que la famille, sous de multiples formes, demeure essentielle pour l'avenir des individus et des sociétés et qu'elle nous affecte tous au plus profond de nous-mêmes. Ce colloque visait à connaître et à scruter la situation actuelle des familles et leurs responsabilités, sans rester indifférents à quoi que ce soit.

¹³ Bulletin de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes, n° 245, 1999, pages 8 et suivantes. Cahier MEL n° 1, *Cheminer vers 2006 : Assemblée internationale de la mission éducative lasallienne*, pages 30-33.

La **deuxième attitude** est une attitude chrétienne d'admiration discrète devant le miracle continu de la naissance, entre deux personnes, d'un amour qui est toujours image et sacrement de Dieu. Nos yeux clairs de chrétiens doivent voir Dieu dans les familles puisque Dieu est amour et qu'il se trouve là où il y a de l'amour. Bien qu'il soit évident que l'évolution des familles s'est produite en marge de la religion, nous devons savoir découvrir le terreau catholique qui les alimente. Les sentiments de loyauté, de fidélité, d'amour fraternel, l'instinct maternel, le don de soi sont d'origine religieuse. Si un nombre considérable des familles de nos centres sont éloignées de la religion, ne sont pas reliées à des paroisses et n'ont que de rares références explicites au christianisme, nous devons nous demander pourquoi, sans les juger ni les condamner. Demandons-nous aussi quelles sont les caractéristiques d'une famille vraiment chrétienne.

Les dirigeants de l'Église catholique continuent à proposer leur vision de la famille et du mariage, bien conscients des changements sociaux profonds qui ont affecté ces institutions, sans se montrer indifférents ni être de simples spectateurs. Surtout, ils sont conscients de la diminution de l'étendue de la vie familiale, des références religieuses et des valeurs éthiques qui en découlent. Ils ne cherchent pas à s'ingérer dans la vie familiale, mais à servir l'humanité en défendant ce qu'ils croient être la vraie nature de la famille et la voie vers le plein épanouissement des personnes¹⁴.

La **troisième attitude** est celle de l'appui externe, de l'accompagnement. Étant très proche des conseillers d'orientation des centres éducatifs, je découvre à quel point les familles consultent et demandent de plus en plus d'aide chaque jour. Les statistiques révèlent que près d'un parent sur dix se trouve impuissant et qu'un père sur trois et deux fois plus de mères se sentent seuls face aux difficultés posées par les relations familiales (note de presse, 2002). Plus qu'une orientation scolaire, qu'ils demandent aussi, ils demandent en priorité une orientation familiale.

¹⁴ Sont importantes, dans ce sens, la vision du Synode des évêques sur la famille (1980), celle de Jean-Paul II dans l'encyclique *Familiaris consortio* ainsi que dans les quatre rencontres mondiales des familles qui ont déjà eu lieu : à Rome en 1994, à Rio de Janeiro en 1997, à Rome en 2000 et à Manille en 2003. Une cinquième s'est tenue à Valencia, du 4 au 9 juillet 2006, sous le thème de la transmission de la foi dans la famille, avec la participation du Pape Benoît XVI.

Conscientes de l'intérêt que les thèmes relatifs à la famille ont suscité dans les milieux de l'éducation, María de Codés Martínez et Beatriz Álvarez donnent des cours d'orientation familiale à l'intérieur du programme d'éducation sociale et orientent le savoir-faire de la famille dans divers contextes. Elles nous présentent la conception suivante de l'orientation familiale en matière d'éducation : processus systématique d'aide qui vise, en définitive, à faciliter une dynamique familiale positive, la résolution des problèmes et la prise de décisions ainsi qu'à renforcer les ressources éducatives appropriées. Cela signifie fournir appui, sécurité et affection ; affronter et résoudre des problèmes ; produire et utiliser des biens ; créer des services aux personnes ; transmettre des valeurs et exercer une influence dans les groupes de référence ou d'appartenance... Cela comprend l'étude de la famille comme contexte de socialisation et d'apprentissage pour ses membres et comme milieu d'intervention éducative tout au cours de la vie. Cela signifie que l'orientation familiale est un domaine d'interventions multidisciplinaires et multiprofessionnelles. Il est important pour nous d'étudier comment nous pouvons mettre l'orientation familiale¹⁵ en oeuvre dans nos centres éducatifs¹⁶, depuis la participation des associations de parents et le relèvement professionnel du rôle de l'éducateur social, qui est présent dans de nombreux centres lasalliens.

Alors que de nombreux spécialistes de la psychologie, de l'éducation, de l'éducation sociale, de l'aide sociale et du droit aident les familles aux prises avec des problèmes de toutes sortes, il est certain que, comme centres chrétiens, nous pouvons offrir dévouement, aide et pastorale familiale puisque ce qui importe n'est pas la doctrine enseignée mais l'attitude et la rencontre personnelle¹⁷.

¹⁵ Il est intéressant de consulter García Mediavilla, Luis y Martínez González, María de Codés, *Orientación educativa en la Familia y en la Escuela. Casos resueltos*, Dykinson, Madrid, 2003, sur les questions habituelles dans le travail d'orientation des familles et à l'école.

¹⁶ Le douzième chapitre du district de Madrid a approuvé en 2001 la proposition n° 20, qui disait : L'équipe de direction de chaque centre éducatif, en collaboration avec le département d'orientation organisera et mettra en oeuvre au cours des trois prochaines années, d'une façon adaptée au contexte, l'orientation familiale : réunions, entrevues, ateliers, formation des parents, cours sur un sujet particulier, etc.

¹⁷ Cela découle des paroles adressées par Jean-Paul II aux curés de Rome pour leur recommander de consacrer la plus grande partie de leur activité pastorale aux familles. Son discours fut publié par *L'Osservatore*.

Notre aide peut se centrer sur les grands problèmes qu'éprouvent actuellement les familles : crises, ruptures¹⁸, violence contre les femmes¹⁹, agressions et abus sexuels contre les enfants²⁰...

La législation allemande a récemment défini la famille comme une relation à l'intérieur de laquelle il y a des enfants, légitimant ainsi toutes les structures familiales, sauf celles qui sont centrées exclusivement sur le couple et dont les partenaires déclarent : « *Nous sommes bien ainsi. Nous n'avons pas besoin d'enfants.* » Nous ne doutons pas que les enfants et leur éducation soient des biens inestimables. Peut-il exister dans la famille un bien supérieur ? Par conséquent, le défi de l'avenir des familles consistera à concilier l'éducation des enfants avec l'insertion sociale de la femme et la co-responsabilité du père à l'égard de la famille. Pour cela, nous devons savoir, comme éducateurs, comment accompagner et aider les familles.

¹⁸ Psychiatres et psychologues ont diagnostiqué chez les enfants un trouble directement relié aux séparations conflictuelles, le syndrome de l'aliénation parentale (SAP), qui se produit quand un des parents rabaisse systématiquement l'autre devant les enfants. (Voir *El País*, le lundi 22 août 2005.)

¹⁹ L'ONU a établi qu'une femme sur trois est victime de mauvais traitements. En Espagne, 72 femmes ont été tuées par leur conjoint ou ex-conjoint en 2004. En France, on dit que 10 % des couples sont affectés par la violence.

²⁰ Les statistiques sur les abus physiques contre les enfants sont alarmantes. Nous devons tous nous appliquer à construire un monde meilleur pour les enfants. L'Institut a pris conscience de cette nécessité et il a considéré que l'engagement envers les droits des enfants, le respect de ces droits et l'élaboration de protocoles dans les cas de mauvais traitements constituent un aspect important de sa mission (voir 43^e Chapitre général).

L'école face à la demande de changements

En septembre 2004, j'ai participé au quatrième congrès international sur la direction des centres éducatifs, organisé par l'Université de Deusto. Peter M. Senge²¹ fut l'un des conférenciers. Dans son communiqué, il a osé brosser quelques traits de l'organisation des écoles de son pays et nous demander dans quelle mesure ils ressemblaient aux façons de faire des écoles de nos pays. L'homogénéisation du modèle scolaire du monde occidental se révélait clairement à notre esprit. Le monde vers lequel nous nous dirigeons est évidemment, dit-il, bien différent de celui qui a vu naître l'école occidentale, école de la période moderne ou industrielle. Par conséquent, se fondant sur la déclaration selon laquelle *tout enseignant doit être prophète*, puisqu'il éduque les enfants pour un avenir différent, un avenir d'adulte, il osa prédire que *l'école, telle que nous la connaissons, aura disparu dans moins de 50 ans*. Il a terminé en disant que *l'école sera peut-être l'institution sociale la plus difficile à changer*.

Il est certain que nous sommes plongés dans l'une des transitions les plus critiques de l'histoire de l'humanité, que certains ont qualifiée de « changement du système de valeurs de la société occidentale » ou de « changement de mentalité²² », mais il est difficile de partager l'avis de ceux qui osent déclarer que, si quelqu'un du XIX^e siècle revenait dans notre monde au début du XXI^e siècle, la seule chose qu'il reconnaîtrait de son époque serait l'école.

Stoll et Fink²³ nous racontent que, pendant un voyage vers l'Ukraine, le guide et interprète a montré une usine énorme et a dit que *cette usine avait belle apparence*, ajoutant en souriant, après une pause, pour 1965. Ils transposent cette expérience à la

²¹ Senge, Peter M., *La cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, Les Éditions générales FIRST, 1991.

²² Harman, Willis, *El cambio de mentalidad. La promesa del siglo XXI*, Editorial Centro de estudios Ramón Areces, 2001.

²³ STOLL, L. y FINK, D., *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro, 1999. pág. 31. (L. Stoll and D. Fink, *Changing our schools : Linking school effectiveness and school improvement*, Philadelphia, PA : Open. University Press, 1996.)

situation des écoles et affirment (traduction libre) : « *Beaucoup de nos écoles seraient bonnes si nous étions en 1965. Elles sont demeurées ainsi parce que la société tient à prédire l'avenir en regardant dans le rétroviseur.* » Ils n'hésitent pas à citer l'historien Gustavson (1955), qui a affirmé (traduction libre) : « *Les innovations radicales effraient les gens, en partie parce qu'ils préfèrent ce qu'ils connaissent et en partie parce que les intérêts personnels de beaucoup se rattachent normalement à leurs intérêts antérieurs. Il faut ajouter à cela la résistance qu'opposent au changement ce que nous pourrions appeler l'inertie des institutions, une prédisposition à conserver le fonctionnement antérieur des mécanismes, à moins que ne surgisse une forte pression en faveur du changement.* »

Dans *Qui a piqué mon fromage ?* Spencer Johnson, M.D.²⁴, nous raconte une fable amusante où il prétend nous conseiller dans l'art difficile de surmonter les craintes les plus ataviques du changement. Avec un scénario d'apparence absolument infantile, il présente un bref récit par lequel il prétend nous enseigner comment nous adapter aux changements dont notre existence dépend. C'est un conte rempli de maximes et de situations par lesquelles l'auteur nous ouvre les yeux pour que nous puissions lutter contre la fatalité d'un monde en changement perpétuel d'où le sédentarisme doit être banni, où la stabilité et la sécurité ne sont pas garanties et où chaque matin doit être considéré comme le commencement d'une journée à la recherche d'un succès raisonnable. C'est aussi un mini-cours intensif pour les enseignants puisque certains ont réussi à surmonter toutes les craintes tandis que d'autres continuent de s'obstiner à se nourrir toujours du même fromage.

Me reportant à la situation de l'école face à la demande de changement, je ne prétends pas réaliser une entreprise d'une telle ampleur dans ces pages, mais m'arrêter simplement à quelques aspects que j'ai le goût de souligner par rapport à l'expérience à présenter. Il s'avère impossible, dans cet espace, de saisir dans une main le fil de l'histoire pédagogique des 50 dernières années et de résumer ses réponses aux défis que le temps lui a présentés. De multiples stratégies ont été élaborées pendant cette période

²⁴ Johnson, Spencer, *Qui a piqué mon fromage ?*

pour arracher l'école à son immobilité afin qu'elle soit en mesure de relever ses propres défis et d'agir comme une institution qui apprend. Pendant ces temps de changement, l'école a été repensée de diverses manières devant lui permettre de s'arracher à la situation dans laquelle se trouvaient une grande partie des centres éducatifs occidentaux.

Nous qui continuons de croire à l'école et de parier sur l'éducation face aux inégalités²⁵ et à l'expansion effrénée de la technologie et de l'information, nous devons nous sentir invités à réagir, à partir de l'école, aux défis que les changements sociaux nous présentent actuellement. Nous devons savoir répondre aux paradoxes auxquels l'école est confrontée sans adopter de positions conservatrices, nostalgiques ou stationnaires, mais avec la capacité de relever le défi et de repenser l'école, ses objectifs et son rôle.

1^o L'école mise en cause et menacée

Dans les premières années de la décennie 1970, alors que j'étais à l'université, sont tombés entre mes mains deux ouvrages publiés en Espagne par les éditions Barral au début de la décennie, tous deux traduits de l'anglais et dont les équivalents français sont *Une société sans école (Deschooling Society)*, rédigé par Ivan Illich, et *Mort de l'école : solutions de rechange (School Is Dead : Alternatives in Education)*, rédigé par Everett Reimer. Les deux auteurs avaient beaucoup discuté, avaient mené des recherches conjointes et **étaient tombés d'accord pour mettre en doute le mérite de la scolarisation obligatoire pour tous.**

Prenant ces livres entre mes mains, je pus lire, face à la page-titre du livre de Reimer, écrit sur un vieux tableau d'où pendait la brosse traditionnelle, le message suivant (traduction libre) : « *Aussi distant de l'admiration béate traditionnelle que des questions critiques partiales ou fondées sur certains aspects, l'exposé d'Everett*

²⁵ L'un des objectifs du millénaire sur lesquels on s'entend davantage est d'assurer l'enseignement primaire à tous en 2015, mais le communiqué du PNUD prévoyait que, si les tendances actuelles se maintiennent, il faudra au moins une autre décennie pour y arriver. Actuellement, 110 millions d'enfants ne sont pas scolarisés dans les pays pauvres ; il n'y en aura pas moins de 47 millions en 2015, dont 19 millions en Afrique subsaharienne. Le document affirme que la scolarisation régresse dans 43 pays et que certains d'entre eux pourraient se voir contraints à reporter jusqu'à 2040 l'atteinte de l'objectif mentionné. (Données publiées dans *El País* le jeudi 8 septembre 2005.)

Reimer nous amène vers des conclusions radicales : nos systèmes d'éducation coûteux et monopolisés sont formés d'institutions qui ont pour fonctions ultimes l'asservissement intellectuel et émotif des enfants et la déformation systématique des jeunes soumis à une discipline répressive universelle. Le livre évalue les systèmes d'éducation non pas à partir des situations présentes, mais de leurs objectifs supposés, nous faisant prendre conscience de leur échec inévitable. Notre conception actuelle de l'éducation doit être remplacée par diverses solutions radicales visant à établir une société véritablement libre. »

Dans l'introduction du livre d'Ivan Illich, à la page 8, on peut lire sa pensée sur la scolarisation : « Vouloir assurer l'éducation universelle par l'école représente un projet irréalisable; les chances de réussite seraient plus grandes si c'était là l'affaire d'organismes orientés dans la direction inverse de celle prise par l'école d'aujourd'hui. En effet, il ne suffit pas de vouloir modifier l'attitude des maîtres face aux élèves, ni d'avoir recours à un matériel pédagogique, électronique ou non, sans cesse plus encombrant, ni encore de vouloir étendre la responsabilité du pédagogue jusqu'à lui permettre d'envahir la vie privée de ses « disciples ». Ces efforts-là ne sauraient conduire à l'éducation universelle. À la recherche qui ne vise en fait à découvrir que de nouvelles méthodes de « gavage », il faut opposer une autre recherche qui entreprenne de concevoir de véritables « réseaux de communications » à dessein éducatif, par lesquels seront accrues les chances de chacun de faire de chaque moment de son existence une occasion de s'instruire, de partager, de s'entraider. »

À ce moment-là de la deuxième moitié du XX^e siècle, les idées de Reimer et Illich étaient discutées dans le monde entier. Elles constituaient un défi déclaré aux certitudes incarnées dans les institutions de la société moderne. L'un et l'autre **mettaient en doute la nécessité de l'école obligatoire**, étant donné son échec dans le projet d'offrir l'enseignement aux grandes majorités. Le résultat des énormes efforts d'éducation déployés par presque tous les États n'avait été, à leur avis, ni une meilleure éducation pour tous ni plus d'égalité sociale, bien au contraire. Pour eux, il était évident que l'école, pour les pays latino-américains, ne signifiait pas leur arrachement au Tiers Monde, mais offrait de nouvelles possibilités d'injustices et de contrôle social aux véritables bénéficiaires de ce développement.

Pendant les années 1970 se produisit une **importante réaction critique contre l'école**. Ma bibliothèque pédagogique de l'époque ne comprenait pas exclusivement les oeuvres de Reimer et d'Illich. Paul Goodman, avec *Mal-instruction obligatoire*, 1962 (*Compulsory Miseducation*), se joignait aux critiques acerbes contre l'école et les positions un peu excentriques et dogmatiques du courant pédagogique d'alors. D'après lui, l'instruction, tout comme la vie, ne pourrait s'améliorer que grâce à une restructuration fondamentale de la société.

Ce cyclone déchaîné contre l'école avait d'importants antécédents dans le livre de 1968 de P. H. Coombs intitulé *La crise mondiale de l'éducation*. Une autre oeuvre particulièrement influente, *Apprendre à être*, qui proposait une cité éducative, fut coordonnée par Edgar Faure. Le livre de Lorenzo Milani intitulé *Lettre à une enseignante* (*Lettera ad una professoressa*), lettre écrite par les élèves de l'école de Barbiana, constitue une critique acerbe des pratiques traditionnelles suivies dans les écoles officielles. Le texte s'adresse aux parents et il les invite clairement à s'organiser et à dénoncer le système scolaire, qui marginalise la majorité des élèves et condamne les pauvres à l'échec.

Une autre oeuvre très influente, et critique à l'égard de l'école conventionnelle, est l'expérience de A. S. Neil à l'école *Summerhill*. Cette école s'écartait de l'éducation traditionnelle parce qu'elle s'appuyait sur la psychoanalyse, les théories d'auto-réglementation et l'opposition à l'autoritarisme. Elle était essentiellement libertaire. Pour Neil, la confiance dans la nature de l'enfant, dans sa bonté intrinsèque, était essentielle.

En définitive, pendant les décennies 1960 et 1970, se solidifia un ensemble de théories critiques à l'égard de l'école, théories héritées du marxisme et de la critique philosophique de la culture et de la science. Les existentialistes, les féministes, l'école de Francfort, la psychoanalyse et le structuralisme furent les écoles de pensée qui accaparèrent l'intérêt de la jeunesse depuis les années 1950 jusque vers la fin des années 1980. Cette génération a lutté en faveur d'un nouvel ordre mondial et s'est opposée aux institutions qui représentaient la modernité à cette époque-là. Elle a mis en cause la famille, le patriarcat, les stages en médecine, la psychiatrie, le système carcéral, l'armée et, bien sûr, l'école. En résumé, elle a adopté une position anti-étatiste qui exigeait l'autonomie.

Beaucoup d'auteurs ont mis l'accent sur la critique de l'école qui sélectionne et classe les élèves. Bon nombre de ces auteurs ont été capables de joindre à l'aspect critique une pratique d'un type nouveau, rendant ainsi leur théorie plus plausible. Dans beaucoup d'expériences, il faut savoir déceler la critique plus ou moins radicale ou furibonde. Depuis lors, la critique de l'école traditionnelle et de l'école contemporaine est un phénomène constant qui repose sur des thèses d'ordre psychologique ou didactique.

L'institution lasallienne, qui a pour but d'offrir une éducation humaine et chrétienne, reconnaît que « *saint Jean-Baptiste de La Salle a rénové l'école pour la rendre accessible aux pauvres et la donner à tous comme signe du Royaume et moyen de salut*²⁶ », mais elle est devenue timide et réservée, produisant peu d'ouvrages pédagogiques et n'élevant pas la voix devant la société pour défendre l'école ou obtenir que les enseignants soient plus appréciés par la société.

Pendant la décennie allant de 1960 à 1970, l'Institut a su offrir un merveilleux texte sur l'éducation dans un document très précieux et éclairant que nous connaissons sous le nom de *Déclaration*²⁷. **Ce texte commence par l'affirmation de la valeur éducative de l'école**, instrument privilégié de l'éducation dans cette institution, s'appuyant sur la conscience du fait qu'il ne suffit pas de réaffirmer la valeur de l'école pour répondre aux interrogations sur son efficacité, sa fonction et sa signification. Ce texte invite à convaincre, en lançant tout un mouvement de rénovation scolaire sous forme d'objectifs, de programmes et de méthodes, sans crainte de s'aventurer dans de nouveaux sentiers permettant de répondre adéquatement aux besoins des jeunes de l'époque. Cela indique clairement ce qu'exige une telle rénovation : authenticité et actualisation culturelle ; attention aux personnes et à la vie de la communauté éducative ; ouverture d'esprit face à la vie ; nouvelles exigences pour la formation des maîtres et révision des oeuvres. « *Le renouveau de l'école demande un effort accentué d'attention aux personnes [les élèves]... utilisant toutes les ressources de la psychologie et de la pédagogie pour que chacun soit recon-*

²⁶ Règle des Frères des Écoles chrétiennes, chapitre 1, numéro 3.

²⁷ Le Frère des Écoles chrétiennes dans le monde d'aujourd'hui, 39^e Chapitre général, 1966-1967, chapitre 8, pages 66 à 87.

nu et traité selon son être individuel. » Relativement à chaque élève, « *on se préoccupera donc de connaître son milieu familial, son tempérament, ses aptitudes, ses goûts particuliers, bien loin de ne voir en lui que l'élève et le rendement scolaire* (page 71) ». « *Le renouveau de l'école implique un effort d'ouverture à la vie du monde et de l'Église* » et il « *exige des maîtres formés selon les besoins de l'homme moderne* ».

Pour José Maria Martínez, la Déclaration vise à traiter de l'identité et de l'authenticité des Frères et des laïcs et, en conséquence, de notre école. Une école chrétienne est une école de la communauté éducative chrétienne²⁸.

2^e Écoles en dehors de l'école

À la critique contre l'école se sont ajoutées de nombreuses expériences novatrices inspirées et dirigées par des personnes profondément convaincues et généreuses. Parmi ces expériences, nous pouvons citer la classe ouverte aux États-Unis et en Europe du Nord, la *journée intégrée* en Angleterre, *l'école itinérante* au Danemark, les *écoles Waldorf*, *l'école moderne française* et une liste interminable de nouvelles manières d'éduquer en dehors de l'école conventionnelle qui sont apparues dans tout l'Occident et, bien sûr, en Espagne.

Cet ensemble d'expériences constitue un phénomène que nous devons connaître et analyser, dans la mesure où elles renferment des critiques contre l'école conventionnelle, et si nous désirons vraiment que l'école réponde judicieusement aux changements et aux exigences sociales, en surmontant la rigidité, la massification et la routine. Nous devons aussi reconnaître que **ces expériences attirent fortement les familles**, surtout celles qui se soucient particulièrement de l'éducation de leurs enfants.

Nous mentionnerons essentiellement deux expériences : l'éducation au foyer et les nouveaux scénarios d'apprentissage.

L'éducation au foyer est fortement enracinée aux États-Unis, en Australie, au Canada et au Japon, mais elle a aussi des adeptes dans passablement de pays européens. Même s'il s'agit d'expé-

²⁸ Martínez Balrán, J. M^a, *La Declaración, 30 años después*, CVS, Valladolid, pág 185.

riences distinctes, il existe des liens entre elles, y compris des liens associatifs, puisqu'elles partagent une même philosophie et désirent obtenir une reconnaissance que le système leur refuse. Elles sont nombreuses les familles qui pratiquent ce type d'éducation (environ un million aux États-Unis) et qui, pour diverses raisons, ont décidé de ne pas envoyer leurs enfants dans les écoles conventionnelles. Les interrogations, l'apprentissage partagé, l'adaptation au rythme de chacun, l'ambiance chaleureuse, le suivi individualisé, le respect de la spontanéité, la croyance dans les capacités des enfants sont des principes qui soutiennent cette manière d'apprendre, libre des contraintes institutionnelles. C'est ce qu'affirme le père d'enfants non scolarisés : « Si l'on ne va pas à l'école, il y a une énorme quantité de choses intéressantes qu'on peut apprendre dans la vie. Les enfants qui vont à l'école sont en dehors de la vie réelle ; ils ne savent pas ce qui se passe pendant le jour. De plus, l'école tue la curiosité. »

L'Association pour la liberté d'éducation (*Asociación para la Libre Educación*²⁹) regroupe des familles et des individus qui croient que l'éducation au foyer est une option responsable et adéquate pour leurs enfants et qui, pour cette raison, cherchent à obtenir, dans l'État espagnol, la même reconnaissance légale dont l'éducation au foyer jouit dans d'autres pays de l'Union européenne, aux États-Unis et au Canada, invoquant la reconnaissance de droits fondamentaux en matière de liberté. L'association fonde sa revendication sur le fait que nous vivons à un moment de changements sociologiques profonds où l'environnement ne joue plus son rôle dans la transmission des valeurs, où l'école est dépassée par la nécessité d'offrir un programme formateur et de pallier en même temps le manque de formateurs pour l'« agenda caché » (éducation aux valeurs, discipline, morale...) Ces pères, ces mères et ces professeurs titulaires considèrent que l'éducation au foyer est une solution de rechange valide dans une société évoluée, pluraliste et vraiment démocratique.

Pour les familles en question, cette éducation alternative exige de prendre en charge l'éducation intégrale de leurs enfants, tant l'acquisition de connaissances et de compétences que la transmission de valeurs et de principes, sans déléguer aucune de ces fonctions

²⁹ <http://www.educacionlibre.org/somcont.htm>

à d'autres institutions. Elles déclarent que les résultats de ce mode d'éducation ont été évalués, du moins aux États-Unis et au Royaume-Uni, et elles croient pouvoir transmettre un très bon degré de connaissances comparativement au système scolaire. Les résultats ne sont pas aussi faciles à mesurer pour l'estime de soi, la créativité, la capacité de résoudre des problèmes, l'épanouissement, et le reste.

Les raisons qui poussent ces familles à choisir l'éducation au foyer sont diverses, fondamentalement religieuses ou idéologiques, de tendance conservatrice, et la conviction que c'est une façon d'offrir une meilleure éducation à leurs enfants.

Cette option renforce et unit la famille, en même temps qu'elle l'isole. Elle manifeste un rejet total de l'institution scolaire et elle constitue une option individualiste et fermée des familles qui ont ces possibilités.

Les **nouveaux scénarios d'apprentissage** constituent un deuxième type d'expériences. Nous rencontrons essentiellement ici ceux qui réclament la disparition de l'école et son remplacement par les réseaux informatiques, dissimulant que la liberté cyberspatiale n'est pas aussi vaste et qu'elle est plus coûteuse qu'il ne semble, en plus de déprécier les enseignants.

Les progrès technologiques et le développement fulgurant de la télématique menacent gravement de déloger l'institution scolaire et l'enseignant qui transmet les connaissances³⁰ et même d'anéantir le sens de l'éducation. Novak le reconnaît à peu près en ces termes : « *La position de l'enseignant comme position exclusive de celui qui détient le savoir est mise en cause par l'explosion des moyens de communication et l'accès au savoir par le truchement de mécanismes extérieurs à l'école. La rigueur et la constance ne sont plus des qualités fonctionnelles, mais des obstacles dans les pratiques scolaires* »³¹. D'après un certain groupe de contemporains, l'enseignant et l'école peuvent facilement être remplacés par l'ordinateur et par des réseaux informatiques, vu qu'ils facili-

³⁰ Déjà, dans la *Déclaration* de 1967, on soulignait que « la rénovation de l'école exige des maîtres formés selon les besoins de l'homme moderne » et qui ne se contentent pas de transmettre des connaissances.

³¹ Novak, J., *Aprendiendo a aprender*, E. Martínez Roca Editores, Barcelona, 1972, pág. 32 (Learning How to Learn).

tent, libèrent et élargissent l'accès aux connaissances par l'élève, en plus d'économiser des sommes considérables à l'État.

Chaque fois qu'il donnait un cours aux enseignants sur le développement de l'intelligence latérale, pour la mise en oeuvre du programme CREA (Centre de ressources éducatives d'avant-garde), j'ai entendu José Luis Montero dire que *l'école a été la tombe de la créativité* et que, comme la créativité est l'essence du changement, nous devons la développer chez l'élève et la préserver chez l'adulte. Il est certain que l'école a été accusée d'étouffer la créativité de l'enfant. Le compositeur et interprète Facundo Cabral a dit qu'il était intelligent jusqu'à ce qu'il entre à l'école. Quant à l'anthropologue Margaret Mead, elle déclarait : « Ma grand-mère ne m'a pas envoyée à l'école parce qu'elle voulait que j'eusse une bonne éducation. » En réponse à des situations comme celles-ci, on promet aux élèves la liberté offerte par le cyberspace, et apparaissent à leurs yeux de nouveaux concepts d'enseignement, comme la salle de classe virtuelle : environnement d'enseignement-apprentissage fondé sur un système de communication par ordinateur et tentative d'assurer à la formation à distance, au moyen d'applications télématiques, la qualité de la transmission de la formation donnée par une personne présente sur place.

Selon l'*Observatorio Español de Internet*, plus de 300 000 Espagnols poursuivaient des études par Internet en 2003. Parmi ceux-ci, 150 000 étaient des universitaires, chiffre qui semble augmenter de 15 % à chaque cours puisque 1 universitaire sur 10 ne se rendait pas en salle de classe. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, la même étude indiquait que 48 000 élèves suivaient les cours du secondaire et du baccalauréat par Internet en Espagne, même s'il s'agissait d'élèves éprouvant des difficultés à se rendre à l'école. Francesc Canals, président de l'*Observatorio Español de Internet*, a déclaré : « *Internet et l'enseignement à distance menacent pour la première fois l'ensemble de l'enseignement traditionnel en Espagne. Cette tendance pourrait entraîner une véritable scission du système de gestion de l'apprentissage si les structures traditionnelles ne déploient pas d'efforts pour changer les méthodes d'acquisition des connaissances.* »

Même si l'ordinateur et Internet permettent de profiter de contenus interactifs, illustrés et sonores qui stimulent l'élève, nous

devons continuer à penser qu'ils sont seulement des instruments, même essentiels, comme le sont devenus les manuels, et que l'école doit savoir les intégrer.

Sous-jacente à l'intérêt que l'ordinateur et Internet ont suscité à tous les niveaux, se trouve la conviction générale que les établissements traditionnels, en briques et en béton, ne sont pas ceux qui conviennent pour relever le défi en matière de formation initiale et de formation permanente que pose la société de l'information. Du point de vue des ressources pour l'enseignement, certains auteurs estiment que l'école est aussi peu adaptée à l'apprentissage pour l'avenir que le cheval et la charrette le sont pour le transport moderne, et que l'école sera remplacée par un centre éducatif structuré autour des nouvelles technologies de l'information et des communications.

C'est pourquoi il existe un mouvement mondial qui s'efforce d'élaborer de nouvelles modalités et de nouveaux scénarios éducatifs adaptés aux besoins et aux possibilités d'un public qui ne peut pas ou ne désire pas se rendre aux centres de formation conventionnelle et qui se méfie de l'école conventionnelle. Le système d'éducation ne peut pas se distancer du système social et économique, qui a déjà misé sur les télécommunications. Au contraire, il doit appuyer et rationaliser ce pari.

L'ordinateur s'est imposé dans tous les domaines de la société. Après de nombreuses années et de nombreux livres, congrès et cours, on ne peut évidemment pas qualifier d'harmonieuses les relations entre les centres éducatifs et les nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC). L'utilisation de ces dernières comme instruments didactiques dans les salles de classe est encore limitée à tous les niveaux de l'enseignement parce que la formation des enseignants à leur utilisation est trop sommaire dans la majorité des cas.

Selon Jaime Denis³², *les technologies de l'information sont en train de changer notre façon de travailler et nos vies, et le système d'éducation doit s'adapter afin de pouvoir réaliser sa mission première : préparer les personnes au travail et à la vie. Il doit, en particulier les préparer à l'une des tâches qui seront essentielles*

³² Denis, Jaime, *Tecnologías de la información en la educación*, Anaya, Madrid, 1998. pág. 20.

dans les années futures, transformer l'information (matière première) en connaissances (produit). En effet, il est impérieux de ne pas confondre information avec connaissances ou éducation. Les objectifs de l'éducation dépassent les objectifs de l'information, tandis qu'un bon nombre des utilisations des réseaux informatiques en éducation n'ont qu'une valeur informative, c'est-à-dire qu'elles ne reposent pas sur des méthodes d'enseignement-apprentissage.

L'apparition des nouvelles technologies de l'information et des communications à l'école n'influe pas seulement sur les unités spatiales et temporelles (tous les élèves s'adonnant à des activités d'apprentissage dans un même endroit en même temps), mais elle exige de fixer de nouveaux objectifs pour l'éducation et de développer de nouvelles compétences chez les élèves. Directeurs, enseignants, parents et communauté éducative tout entière doivent s'engager dans ce changement. Ces nouvelles technologies ne peuvent être introduites comme de simples ressources ou instruments de plus, sans provoquer d'importants changements dans la manière d'enseigner et dans l'offre d'un apprentissage plus souple. Elles exigent des programmes d'études souples et ouverts afin de favoriser l'autonomie de l'élève.

Notre école fonctionne souvent comme une usine produisant une taille unique et elle applique, sans discernement, le même projet éducatif à tous les élèves. Une bonne partie des élèves s'intègre bien dans ce projet, tandis qu'une autre partie ne s'adapte pas à la norme, même si nous tentons de remédier à la situation par des mesures visant à tenir compte de la diversité et par des stratégies éducatives spéciales. En devenant des instruments qui rendent possible une école plus inclusive, les technologies de l'information et des communications peuvent grandement nous aider à relever le défi consistant à accorder une attention plus personnalisée à tous les élèves.

L'école devra répondre progressivement à des situations d'enseignement-apprentissage allant des situations conventionnelles à l'enseignement sans la présence de l'élève. L'apprentissage ouvert, centré sur les choix individuels, coeur de l'apprentissage, mais insistant sur l'aide que nous accordons à l'élève pour la prise de décisions, à titre de facilitateurs de l'apprentissage, pourrait constituer une réponse à ces situations. L'apprentissage ouvert

introduit un style qui a pour caractéristique de rendre les élèves capables d'apprendre à apprendre et d'appliquer ce qu'ils apprennent au monde réel, style où cadrent parfaitement les technologies de l'information et des communications.

Un nombre assez considérable de nos centres éducatifs font déjà un usage imaginaire et considérable des instruments que nous offrent l'ordinateur et Internet en les intégrant à leurs activités d'enseignement-apprentissage et en tirant parti de leurs immenses possibilités.

La disponibilité généralisée des nouvelles technologies interactives de l'information et des communications ouvre à l'école une énorme quantité de possibilités dans ses relations et ses communications avec les familles, au moyen de sa page Web, d'Internet, d'Intranet, des portails éducatifs, et le reste. Le dévouement de l'enseignant ne peut plus accaparer tout son temps pour des activités en présence des élèves. L'école devra désigner des moments pour que l'enseignant communique avec les familles et les élèves au moyen des nouvelles technologies.

3^e Une école qui apprend et qui se modernise

Nous savons tous que l'école a pour mission fondamentale de contribuer à l'amélioration de la société par la formation de ses citoyens, et il est clair que la tâche qui lui est confiée est celle d'enseigner. Il n'est pas aussi évident pour l'école ni pour la majorité des enseignants que, pour enseigner d'une manière adaptée au temps et au contexte, l'école doit apprendre comme institution et comme organisation. Chaque école doit, par conséquent, s'organiser comme unité formatrice et innovatrice. D'où la conviction que l'école ne pourra s'améliorer que si elle se montre disposée à apprendre.

La théorie sur *l'école qui apprend*, qui s'inscrit dans la théorie sur *les organisations qui apprennent*, apparue dans les entreprises, fixe une ligne qui suggère de nouvelles voies pour le développement et la mise à jour des centres éducatifs. Les plus illustres théoriciens des changements dans l'éducation (Michael Fullan, Karen Lous, Kennet Leithwood, et beaucoup d'autres) abondent dans le même sens. Pour eux tous, cette théorie, présentée comme théorie d'avant-garde des changements dans l'éducation, peut indiquer un chemin qui oriente les changements nécessaires dans l'é-

cole des débuts du XXI^e siècle. Si l'école ne se montre pas insensible à la mondialisation de l'économie, à la société du savoir, aux technologies de l'information, aux pressions sociales, et le reste, elle pourra peut-être trouver dans cette théorie l'orientation adéquate pour affronter les changements.

Concevoir l'école comme une organisation qui apprend, c'est fournir une vision constante de ce qu'est *une bonne école* et promouvoir des processus pour qu'elle y parvienne. Cela revient à ce que saint Jean-Baptiste de La Salle nous a inculqué comme préoccupation constante, « que l'école fonctionne bien ». Autrement dit, c'est trouver des idées, des processus et des stratégies pour éduquer en fonction des nouvelles réalités sociales.

Le terme « organisation apprenante » fut popularisé par Peter M. Senge en 1992. Antonio Bolívar ³³ nous aide à comprendre la portée du terme : « *Senge utilisait le terme grec 'metanoia', qu'un autre Grec [sic] converti, Paul de Tarse, a utilisé pour parler de la conversion chrétienne : changement d'orientation de l'esprit, dans la mesure où elle touche au coeur de ce que l'on est, transformation de la 'condition humaine', comme disent les Français. Plus tard (Kofman et Senge, 1993) disent que la proposition qui constitue la solution pour les organisations apprenantes est une nouvelle façon de penser, de sentir et d'être; une culture de système; ce qui suppose un nouveau 'changement galiléen', où la primauté des parties serait remplacée par celle de l'ensemble.* » Pour bien nous comprendre, cela signifie nous situer devant un changement du paradigme scolaire.

L'idée de l'évolution ou d'une nouvelle vision de l'école que proposent Dalin et Rolff peut nous aider à préciser (traduction libre) : « *Nous considérons l'organisation apprenante comme une vision pour les écoles, comme un objectif qui ne sera jamais atteint pleinement, mais comme un avenir pour lequel il vaut la peine de lutter. Le but visé est de créer des écoles capables de mieux répondre aux besoins des jeunes et de la société dans un monde en changement perpétuel. La seule façon pour les écoles de survivre est de devenir des organisations apprenantes et créatives. La meilleure façon dont les élèves pourront apprendre à*

³³ Bolívar, Antonio, Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades, La Muralla, Madrid, 2000, pág. 222 y ss.

*vivre à l'avenir sera de faire l'expérience de la vie dans une école apprenante*³⁴. »

Puisqu'il est évident qu'une nouvelle fonction complémentaire de l'école consiste à apprendre, Gairín³⁵ et d'autres auteurs cherchent surtout à savoir pourquoi les centres éducatifs n'ont pas l'habitude d'apprendre et ce qu'il faudrait faire pour qu'ils l'acquière. Ils sont persuadés qu'il ne suffit pas que chaque enseignant apprenne et qu'il est indispensable que toute l'école, comme institution, apprenne aussi.

De ce point de vue, Miguel Ángel Santos Guerra³⁶ estime pertinent de définir les caractéristiques de l'école comme institution afin de connaître son idiosyncrasie, de comprendre son besoin d'apprendre et de saisir comment surmonter les obstacles qui l'empêchent d'apprendre. Il mentionne, pour l'institution scolaire, un ensemble de paradoxes, chargés de sens critique, les uns optimistes, les autres pessimistes, qui lui donnent une configuration structurelle particulière. Suivent les caractéristiques définies par Santos Guerra. **L'école est...**

- *une institution dont la clientèle est captive, mais qui prétend éduquer à la liberté.*
- *une institution hiérarchique qui prétend éduquer à la démocratie et dans la démocratie.*
- *une institution hétéronome qui prétend développer l'autonomie.*
- *une institution qui prétend éduquer aux valeurs démocratiques et, en même temps, pour la vie.*
- *une institution épistémologiquement hiérarchique qui prétend éduquer à la créativité, à l'esprit critique et à la réflexion hors des sentiers battus.*
- *une institution sexiste qui prétend éduquer à l'égalité entre les sexes.*
- *une institution supposément égalisatrice qui maintient des mécanismes favorisant l'élitisme.*
- *une institution qui recherche la diversité mais qui forme à des compétences culturelles communes.*
- *une institution comportant de nombreuses obligations qui prétend éduquer à la participation.*

- *une institution non critique qui prétend éduquer aux exigences démocratiques.*
- *une institution apparemment neutre qui dissimule un profond débat idéologique.*
- *une institution homogénéisatrice qui prétend servir la diversité.*
- *une institution faiblement structurée qui prétend développer la coopération.*
- *une institution qui impose un programme d'études même si elle fonde ses activités sur les principes de la psychologie de l'apprentissage.*

Comme religieux, les Frères des Écoles chrétiennes savent bien ce que signifie la clôture. J'ignore quelle part de cette expérience de la vie de communauté nous avons transmise à l'école, puisque nous sommes aussi des éducateurs, mais il est certain que l'un des grands problèmes que présente toute école actuelle est le manque d'ouverture, une attitude qui l'empêche d'assumer le changement, l'amélioration continue, la connaissance de l'entourage et de savoir tirer parti des apports de l'extérieur. Cette attitude est une façon de faire la sourde oreille à toute opinion et à toute invitation au changement.

Ainsi, nous nous fermons à la société, qui fait des demandes ou qui émet des jugements sur nos pratiques éducatives, et nous maintenons nos objectifs, nos pratiques et nos prétentions. Nous voyons très clairement que nous avons pour fonction d'enseigner, mais beaucoup moins clairement que nous devons aussi apprendre, de l'opinion publique dans ce cas-ci. Selon cette perception, nos tendances routinières sont pleinement justifiées. Si nous nous interrogeons sur les raisons de notre réticence aux changements proposés par la société environnante, nous répondons facilement que c'est parce que nous croyons que les personnes de l'extérieur ne sont pas qualifiées pour se prononcer sur les thèmes de l'éducation. Les gens osent-ils se prononcer sur la médecine, l'architecture, et le reste, s'ils ne sont pas des spécialistes de ces disciplines ?

Cette fermeture de l'école devant les apports sociaux ne résulte pas seulement de la perception que nous avons des personnes externes. Nous refusons aussi d'assumer ces changements lorsque

nous constatons les lacunes suivantes : les objectifs sont confus ; nous ne sommes pas récompensés des innovations que nous assumons ; les investissements sont insuffisants pour que nous n'ayons pas à compter uniquement sur le bénévolat ; la coordination est insuffisante ; surtout, les engagements immédiats nous accablent tellement que nous ne pouvons ni être disponibles pour entreprendre quelque chose de neuf ni capables de le faire. Cette situation est ce qui nous maintient dans la routine et nous paralyse cours après cours.

Dans notre monde interne, les opinions critiques soulèvent généralement des soupçons, des jalousies et des discréditations. Il peut même nous arriver de qualifier d'ennemis de notre profession ceux qui forment des critiques, fondées ou non, sur le travail éducatif. Le directeur doit être le premier à mettre en cause les pratiques suivies dans son école, et non tout justifier, soutenir et louer. Il doit favoriser les innovations et créer un climat qui leur soit propice.

Comme nous l'affirmons dans une autre partie de cette brochure, dans la majorité de nos centres éducatifs, les parents disposent de canaux pour l'information et la participation, mais ils n'en sont pas pleinement satisfaits. Nous pouvons en déduire qu'ils ne désirent pas s'engager dans l'éducation de leurs enfants, qu'ils pratiquent la délégation des tâches et remettent leurs enfants entièrement entre nos mains, ce qui ne nous semble pas une indication de confiance entière. Bon nombre réagissent ainsi parce qu'ils estiment inutile de communiquer des réflexions aux éducateurs, en même temps qu'ils ont conscience que nous les percevons comme une menace et que nous adoptons une position justificatrice ou défensive devant eux.

À ce moment-ci de l'analyse, nous désirons nous demander avec Fullan comment l'école peut apprendre tout ce dont elle a besoin pour continuer à donner une éducation plus positive et plus efficace chaque jour. Quelles sont les stratégies et les méthodes qu'il faut implanter pour que devienne possible ce qui paraît souhaitable ? En proposant une série de stratégies, dont plusieurs sont déjà en marche, nous comprendrons comment l'école actuelle peut effectuer les changements qu'on réclame d'elle.

- **Sélection des enseignants** - Dans notre société occidentale, l'enseignement reste considéré comme une tâche sans impor-

tance, sans prestige, mal rémunérée et, ces dernières décennies, principalement féminine. Comme professeur à la formation des enseignants, j'ai pu observer pendant ces années-là qu'il n'y a plus autant de candidats motivés par la vocation à l'enseignement, que les personnes les mieux préparées optent pour d'autres professions et d'autres tâches, et que les salles de classe sont occupées par un fort pourcentage de femmes, sinon exclusivement par elles, parce que les hommes préfèrent d'autres tâches mieux rémunérées que l'enseignement.

À ce moment-ci, selon certains analystes européens, il semble que les personnes les moins qualifiées soient celles qui décident de se consacrer à l'enseignement, ce qui contraste fortement avec l'accroissement des exigences que la société impose aux écoles. Malgré cela, il reste des personnes motivées par la vocation à l'enseignement et bien préparées.

Depuis plus de 15 ans, dans le district de Madrid, comme dans d'autres districts lasalliens, nous choisissons les enseignants en fonction de critères vocationnels, professionnels et institutionnels. Nous disposons de processus et d'instruments pour nous aider à faire cette sélection.

- **Formation des enseignants** - Un enseignant conscient des difficultés qu'il éprouvait en salle de classe pour répondre aux exigences de la société me demandait si nous donnons actuellement une formation adéquate aux nouveaux enseignants pour les changements scolaires et la nouvelle didactique. Je lui répondis que la formation initiale actuelle de ceux qui décident de se consacrer à l'enseignement demeure insuffisante, inappropriée et peu innovatrice, en même temps qu'elle tente de justifier des pratiques ultérieures médiocres et hors contexte, comme celles qu'il observait dans son centre éducatif.

Il ne suffit plus de se former pour les contenus, puisque maîtriser ceux-ci ne signifie nullement avoir une méthodologie à jour ni une attitude de coopération dans l'équipe enseignante. Les multiples cours que nous avons donnés ces années-là ont à peine amélioré les attitudes des enseignants et très peu modifié leurs pratiques. Nous continuons de ne pas attaquer à la racine la formation pédagogique déficiente des enseignants et de ne pas leur faciliter la réflexion critique sur leurs propres idées au sujet de l'éducation.

- **Organisation du corps enseignant** - L'organisation se rapporte, entre autre choses, à l'orientation des centres éducatifs, aux mécanismes de participation, au degré d'autonomie, à la générosité des enseignants, au caractère plus ou moins adéquat des moyens, à l'organisation plus ou moins rationnelle des espaces.

J'ai lu dans un livre une citation de Popkewits d'après laquelle *les enseignants sont généralement des personnes charman-tes, mais qui travaillent dans des milieux abominables*. Si le contexte organisationnel est médiocre, nous pouvons difficilement espérer que nous recruterons de bons professionnels.

- **Projet de la communauté éducative** - Tout projet est le résultat du dialogue, de la réflexion, de l'engagement, de l'adaptation et de l'amélioration permanentes, mais il doit être élaboré par la communauté éducative tout entière, qui le fait sien. Il ne peut ni être imposé ni être élaboré en vase clos par l'équipe de direction. Dans ce sens, les communautés d'apprentissage constituent un apport extrêmement positif, et nous devons apprendre d'elles.

Pour que le projet soit réel et bien vivant, il faut modifier les conditions d'organisation et de participation et le considérer comme un moyen, non comme une fin. Les buts éducatifs découleront toujours du caractère propre du projet éducatif.

- **Expériences** - Si nous pouvons soumettre les pratiques éducatives à l'investigation, nous apprendrons et nous nous améliorerons à coup sûr. Cette conversion exige une attitude différente de celle que nous entretenons, une stratégie méthodologique et certaines conditions d'organisation qui soient favorables. Les enseignants qui se demandent quand faire cela ont raison. Nous ne devons pas toujours compter sur le temps libre et la générosité des enseignants, mais savoir créer les conditions qui permettent de joindre l'investigation à l'action. À quoi cela sert-il que les élèves ou les familles évaluent les pratiques éducatives si nous ne trouvons pas de temps et d'occasions pour sortir de la routine et faire des expériences ?
- **Évaluations externes** - Une évaluation ne doit jamais être imposée ou hiérarchique, mais elle doit être suscitée par le centre éducatif. La grande majorité d'entre eux sont actuellement engagés dans des processus d'amélioration de la qualité, qui comportent des évaluations internes et externes périodiques

dont découlent des équipes et des plans d'amélioration susceptibles de modifier l'institution elle-même. Pouvoir compter sur des évaluateurs externes permet de compter sur des services intéressants pour orienter l'apprentissage de l'école.

- **Formation dans les centres éducatifs et réflexion partagée** - Ces dernières années, tous les centres éducatifs du district ont été invités à élaborer un plan de formation permanente qui parte de leurs besoins, qui facilite la formation interne à partir d'une évaluation réaliste, vu que c'est le meilleur moyen de transformer leurs pratiques.
- En deuxième lieu, conscients que tout enseignant est une personne qui pense par elle-même, nous avons fixé des moments et des thèmes pour faciliter la réflexion sur la bonne manière d'éduquer et sur le modèle souhaité par chaque institution. Nous cherchons à briser l'isolement et l'individualisme professionnel afin d'entrer pleinement dans la réflexion partagée et le travail en coopération.

Innovations éducatives et suivi - Le Frère Nicolas Capelle a rappelé en maintes occasions que « *l'innovation fonctionne comme un mythe fondateur permettant à chacun de retrouver ses motivations profondes et de refonder le sens de son engagement* » éducatif. Il y a certainement beaucoup d'innovations que nous osons mettre en oeuvre dans les salles de classe grâce à un engagement collectif du corps enseignant. Nous sommes heureux qu'il fasse sienne chacune de ces innovations et qu'il contribue à la réussite de leur mise en oeuvre.

- De nombreux programmes novateurs se sont succédé pendant ces années, notamment : Projet éducatif institutionnel (PEI), Lecture efficace, Activités de renforcement du potentiel d'apprentissage (ARPA), ULISES, Centre de ressources éducatives d'avant-garde (CREA), Aula Materia, Médiation dans les situations de conflit. Tous ces programmes jouissent d'un suivi ponctuel en salle de classe afin d'assurer une véritable modification des pratiques éducatives. L'apprentissage qui découle des innovations et de leur suivi est très important.

Enfin, nous espérons, grâce à ces paroles, que nous comprendrons tous la nécessité d'apprendre pour savoir, de savoir pour enseigner, de savoir aussi à qui nous enseignons, où et comment nous le faisons.

Relations entre les familles et l'école dans un contexte de changements

L'Occident a changé à un rythme vertigineux et il a abouti à la société du savoir. Nous pouvons difficilement résumer ici ces changements, qui comprennent des éléments multiples et variés reliés entre eux. Dans cette nouvelle société, on demande et produit surtout deux biens ou valeurs : la liberté (de choix) et l'égalité (savage de toute hiérarchie). Ces changements nous ont apporté de nombreux avantages, mais pas uniquement. Entre autres choses, nos relations se sont transformées et sont devenues moins permanentes. Mais, une fois installés dans la nouvelle société, vu que les humains sont des animaux sociaux par nature, nos impulsions et nos instincts les plus fondamentaux nous poussent à créer des normes morales qui établissent des liens entre nous et nous unissent dans des communautés. Je crois que nous recommençons à manifester notre confiance envers les institutions, dont la famille et l'école³⁷.

Ainsi, la famille et l'école demeurent deux institutions sociales fondamentales permettant à la personne de s'intégrer, de se développer et de s'affirmer dans la société. Vu qu'elles sont fondamentales, mais non uniques, les caractéristiques de notre société exigent **qu'elles se rapprochent davantage et que les familles jouent un rôle plus actif dans l'éducation de leurs enfants**, évitant de déléguer leurs responsabilités à l'école. Ce qui est justement le plus caractéristique de la tendance en éducation est la délégation de responsabilités³⁸, qui amène les pro-

³⁷ Dans une étude de la *Fundación Hogar del Empleado* réalisée en 2000, les élèves estiment unanimement que l'école et la famille sont les deux éléments fondamentaux dont leur éducation dépend et ils attribuent à l'école un rôle un peu plus pertinent qu'à la famille. Selon eux, les amis ont moins d'influence, puis viennent les moyens de communications, avec un pourcentage nettement plus bas.

³⁸ En 2002, dans une étude sur les communications et les conflits entre enfants et parents (*Hijos y Padres: comunicación y conflictos*), à la question sur ce qui les aiderait le plus à résoudre les difficultés rencontrées dans l'éducation de leurs enfants, les parents ont surtout répondu : que les enseignants donnent une meilleure éducation (59,6 %) ou que les moyens de communication soient plus éducatifs (49,2 %). Cette première demande semble révéler une délégation de responsabilités, comme si les parents, débordés par les exigences, demandaient à être remplacés par les enseignants.

fessionnels de l'éducation à se sentir débordés par l'expansion excessive de leurs fonctions.

S'appuyant sur la *Déclaration des droits de l'homme* et sur la *Déclaration des droits de l'enfant* et reprenant ce processus dans les lois successives qui définissent leurs systèmes d'éducation, les États européens ont commencé à prendre conscience de la nécessité de faire participer les familles au processus d'éducation de leurs enfants et au fonctionnement des centres éducatifs. L'appel lancé en 1990 par la loi sur l'organisation générale du système éducatif (LOGSE) pour *que tous les membres de la communauté éducative travaillent de façon coordonnée et participative au développement du processus éducatif dans les centres éducatifs* nous offre un bon indice.

En 1994, à l'occasion de l'*Année internationale de la famille*, l'ONU a souligné la fonction éducatrice de la famille et l'a reliée à l'enseignement scolaire en déclarant que *la famille est le cadre de l'éducation spontanée, une base à partir de laquelle ses membres peuvent recevoir un enseignement scolaire, et que cette base doit aussi constituer un moyen favorable à l'apprentissage*³⁹.

Dans son analyse des relations des parents avec les écoles, M. Fullan conclut que plus les parents s'intéressent de près à l'éducation de leurs enfants, plus forte est leur influence sur le développement de leurs enfants et leurs progrès à l'école.

Lors d'une entrevue accordée à un périodique en 2005, J. A. Marina s'exprimait ainsi : « *Les parents sont les premiers responsables de l'éducation, tandis que l'école a un rôle de suppléance. Mais l'école ne sera jamais efficace si elle ne peut compter sur la collaboration des parents. Il existe actuellement une scission très dangereuse entre la famille et l'école. Les parents ne collaborent pas avec elle ; ils n'en donnent pas une image flatteuse ; ils se méfient des enseignants, ne participent pas à la vie de l'école et, en cas de doute, se rangent du côté de leurs enfants.* »

D'après A. Marchesi⁴⁰, les parents sont de plus en plus conscients de l'importance de l'éducation pour l'avenir de leurs enfants,

³⁹ Cité par Feroso, P., *Diccionario de Filosofía de la Educación Hoy*. Ed. Dykinson, Madrid, 1997, pág. 263.

⁴⁰ Marchesi, A., *Controversias en la educación española*, Alianza editorial, Madrid, 2000, páginas 149 161.

mais ils ont de moins en moins de temps pour s'en occuper ou ils se sentent dépassés par les changements qui se produisent dans l'éducation, ce qui accroît leur éloignement, leur insécurité et leur ignorance. Marchesi croit que les parents s'intéressent, à leur manière à l'éducation de leurs enfants, jamais à la manière des enseignants.

Bernabé Tierno s'exprimait ainsi dans une entrevue : « Une famille est ce que l'éducation de ses membres en révèle. Peu de parents savent vraiment éduquer un enfant violent, hyperactif, timide ou qui a une faible estime de lui-même. Ils se contentent d'appliquer quelques règles qu'ils ont lues quelque part. Les enseignants ne doivent pas craindre tant que les parents participent aux tâches éducatives du centre. Les parents doivent se convaincre une fois pour toutes que l'école ne les dégage pas de leur rôle de premiers éducateurs. Parents et enseignants doivent reconnaître que les élèves sont les principaux acteurs. Les enseignants ont besoin d'être valorisés par la société. »

Toutes les opinions et analyses révèlent et influencent la **nécessité de relations profondes entre l'école et les familles**. Dans notre société du savoir, un accroissement du capital culturel s'étant produit, il est bon que les familles aient augmenté la demande d'éducation pour leurs enfants, et non que, en conséquence, trouvant qu'elles manquent de temps, confuses et incertaines, elles imposent la responsabilité exclusive de cette tâche à l'école ou confient sans réfléchir leurs enfants à d'autres institutions. Les familles et l'école se trouvent soumises à de nouvelles exigences sociales dépassant leurs fonctions traditionnelles et que la société remplace en créant d'autres institutions capables d'assumer certaines tâches accomplies antérieurement par les familles ou l'école.

Les deux institutions sont appelées à communiquer, à se comprendre et à coordonner leurs interventions. Elles doivent être capables d'**élaborer ensemble un nouveau projet éducatif commun**. La collaboration entre les familles et l'école est de nécessité absolue, bien qu'il soit extrêmement difficile de trouver un point de rencontre adéquat pour la participation réelle des familles au système éducatif. À ce moment-ci, parents et enseignants ont besoin de **réaliser une interaction effective dans des environnements concrets et clairement définis**. Lorsque les responsabilités de chaque institution auront été définies, nous devons élaborer des propositions concrètes d'interaction.

1^o Fonctions éducatives des familles

On remarque actuellement dans nos centres éducatifs un large groupe de familles qui se montrent soucieuses de l'éducation de leurs enfants et s'en occupent. Les parents sont, avec l'école, acteurs et responsables de l'éducation de leurs enfants. Ils reconnaissent que la complexité et la difficulté d'être parents dépassent le fait d'avoir un enfant ; ils ne se sentent pas prêts, mais sentent qu'ils ont besoin d'aide et de conseils, mais ils se montrent toujours désireux que l'on compte sur eux et disposés à s'engager.

On remarque aussi un groupe qui est absent, les familles qui « garent » littéralement leurs enfants dans une salle de classe, qui se désintéressent, pour de multiples raisons des changements d'endroits où les enfants sont garés, et avec lesquelles il est impossible de communiquer. Il ne s'agit pas uniquement de familles immigrantes ou faisant partie de minorités ethniques. Dans le cas de ces familles, les paroles suivantes de saint Jean-Baptiste de La Salle demeurent malheureusement vraies : « *Vous devez regarder les enfants que vous êtes chargés d'instruire comme des orphelins pauvres et abandonnés. En effet, quoique la plupart aient un père sur la terre, ils sont cependant comme n'en ayant point, et comme abandonnés à eux-mêmes pour ce qui regarde le salut de l'âme... (Méd. 37.3). Vous donc [...] employez, selon la grâce que vous avez reçue, le don d'instruire en enseignant, et d'exhorter en excitant ceux qui sont confiés à vos soins, les conduisant avec attention et vigilance, afin de remplir envers eux le principal devoir des pères et des mères à l'égard de leurs enfants (Méd. 193.2).* »

Il existe un certain nombre d'autres groupes, dont un troisième que nous identifions normalement et qui semble vouloir donner à ses enfants une éducation indépendante de l'école, et qui a certainement une influence négative sur les enfants et sur le système éducatif. Certaines familles se sentent capables de transmettre les valeurs des parents et considèrent la famille comme une bulle isolée; d'autres ne savent pas comment exercer l'autorité, ce qui crée chez les enfants une envie d'égalitarisme, favorisent l'adoption de contre valeurs sociales, surprotègent ou aiguillonnent à outrance les enfants. Pour d'autres familles, selon Freinet, « *ce qui importe, [...] ce n'est point la formation, l'enrichissement profond de la personnalité de leurs enfants, mais l'instruction suffisante pour*

affronter les examens, occuper des places enviées, entrer dans telle école...⁴¹ »

Ch. Z. Cataldo envisage quatre fonctions de la famille, toutes reliées au soin et à l'éducation des enfants⁴² :

1	Elle soigne, nourrit et protège l'enfant.
2	Elle éduque l'enfant aux valeurs et aux rôles adoptés par la famille.
3	Elle appuie et contrôle le développement de l'enfant, à titre d'élève, et le prépare à la scolarisation.
4	Elle appuie le mûrissement d'une personnalité émotivement équilibrée.

Traditionnellement, la principale fonction ou tâche qu'assumait la famille consistait à intégrer les enfants à la société, en assurant le processus de **socialisation primaire**. Maintenant, bien que la socialisation se fasse dans le cadre d'une société globale et que beaucoup d'institutions et d'agents interviennent pour transmettre, inculquer, enseigner des éléments de la culture et des pistes de comportement social, les familles et l'école demeurent les contextes sociaux les plus importants.

Si la famille s'occupait seule des enfants de 0 à 6 ans, elle le fait maintenant avec l'aide de l'école maternelle, des grands-parents et d'autres personnes de l'extérieur de la famille. Les enfants sont scolarisés de plus en plus jeunes⁴³. Leur scolarisation précoce semble être le seul moyen dont disposent les parents qui travaillent

⁴¹ Freinet, Célestin, *Pour une école du peuple*, Éd. Maspéro, Paris, 1969, page 18.

⁴² Cataldo, Ch. Z., *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Ed. Visor, Madrid, 1991, págs. 49-50.

⁴³ D'après l'Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, la scolarisation des enfants de 2 ans ou moins avait augmenté au cours de 2001-2002. Par ailleurs, 93 % des enfants de 3 ans et 100 % des enfants de 4 et 5 ans étaient scolarisés. En France, en Belgique et en Italie, les pourcentages sont plus élevés pour les enfants de 3 ans ou moins.

tous les deux à l'extérieur pour s'acquitter de leurs responsabilités professionnelles. Cette réalité amène certaines familles à se désintéresser du processus de socialisation des enfants et en amène d'autres à vouloir partager ce processus, principalement avec l'école, qui doit arriver à répondre à la demande.

Les familles en sont également venues à exercer une première **influence sur le développement intellectuel et moral** des enfants, même si c'était de façon indirecte et informelle. Ce qui atteste de la capacité d'être parents c'est avoir un enfant, et non posséder une préparation pour les former. Cependant, l'éducation dans la famille a normalement fourni à l'enfant les premiers éléments essentiels qui éveillent ses capacités latentes et lui dictent son premier code de comportement. La famille a le défi de découvrir selon quelles valeurs elle doit éduquer ses enfants parce qu'elle croit que celles qui lui ont servi ne sont plus valides maintenant.

Vu que la société demande aux familles de jouer un rôle plus actif dans l'éducation de leurs enfants, les pressant de remplir sans cesse plus de fonctions psychologiques, les familles délèguent ce rôle à l'école, quand elles ne se sentent pas dépassées et remplacées par les moyens de communication. Si les familles et l'école ont un même objectif, favoriser l'épanouissement maximal de l'enfant, elles doivent conjuguer leurs efforts pour l'atteindre. Pour cela, les parents ont besoin de formation, tandis que l'école a besoin de changements, afin que les parents et l'école puissent coopérer à cet épanouissement. La famille et l'école doivent savoir négocier et clarifier l'échelle des valeurs à inculquer⁴⁴. Lors d'une journée sur la famille et l'école tenue en juin 2005, J. A. Marina a déclaré devant le Conseil scolaire de la Communauté de Madrid que *l'éthique est la meilleure façon d'utiliser l'intelligence, qu'éduquer aux valeurs est éduquer les sentiments et que, lorsque nous éduquons les sentiments, nous faisons de l'éthique en profondeur.*

De même, pendant le processus de développement et d'éducation, s'établissent traditionnellement des relations interpersonnelles fondées sur un engagement d'ordre émotif entre parents et

⁴⁴ Il convient de ne pas oublier le guide de l'UNESCO sur les vertus familiales (*Guía de Virtudes para la familia*, Arca Editorial, Barcelona, 1999). Il s'inscrit dans une initiative appelée *Proyecto Virtudes*, qui a pour rôle de fournir des programmes multiculturels et du matériel permettant aux personnes de se rappeler qui elles sont vraiment et de vivre conformément à leurs valeurs les plus hautes.

enfants, relations qui créent et recréent le climat affectif et émotif dans la famille. Celle-ci est un milieu rempli de souvenirs heureux ou malheureux, entouré d'un halo affectif et émotif, qui portent à reproduire de vieilles habitudes de comportement inculquées par les parents, nous dit Maria C. Aguilar⁴⁵.

L'objectif principal que les parents doivent se fixer est d'aider les enfants à devenir capables d'exprimer leurs sentiments et émotions, de les reconnaître et de maîtriser les plus négatifs pour former leur personnalité parce que, dans cette mesure, ils favoriseront chez leurs enfants la pensée autonome, l'image d'eux-mêmes, l'estime d'eux-mêmes et la confiance en eux. « Traiter son enfant de façon à ce qu'il s'apprécie et qu'il se sente à l'aise avec lui-même constitue un héritage sans prix pour sa vie, et l'aider à s'apprécier et à se respecter est ce qu'un père ou une mère peut faire de mieux pour lui⁴⁶. » Il est nécessaire que nous introduisions dans le milieu scolaire la formation socio-affective et émotive, mais toujours en coopération avec le milieu familial, et pas seulement dans sa conception et son élaboration.

Dans notre modèle d'école chrétienne, la famille était un lieu de transmission de la foi. Croire, c'est adopter une façon de vivre, et l'on apprend à vivre pendant les premières années de la vie et en famille, première communauté de foi. Mon directeur du noviciat, Frère Tarsicio de Jesús, nous répétait souvent que « *le travail d'éducation et de catéchèse des premières années est le plus important* ». Pour certains parents croyants, leur plus grande joie est de voir leurs enfants vivre leur foi, et leur plus grand chagrin est de les voir s'éloigner de Dieu. Une mère croyante s'exprimait ainsi : « *Je reconnais avoir consacré énormément de soins à communiquer la foi à nos enfants, avoir fait mille démarches pour trouver des livres attrayants, avoir préparé la catéchèse avec tous les adultes de la communauté, avoir veillé sur les célébrations et mille autres choses. La famille se fortifie et fait bloc lorsqu'elle partage les mêmes valeurs et le même style de vie*⁴⁷. »

⁴⁵ Aguilar, M^a C., *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2002, pág. 60.

⁴⁶ Marulanda, M., *Los padres ante el proceso de formación de sus hijos*. II Congreso "La familia en la Sociedad del siglo XXI".

⁴⁷ Ayerra, Mari Patxi, *La familia, lugar de transmisión de la fe*, Sal Terrae, Mayo 2003.

Les familles chrétiennes, comme celles d'autres religions, doivent trouver la meilleure façon de transmettre leur foi à leurs enfants. Pour qu'elles y parviennent, notre école doit venir à leur aide. Elle doit leur offrir une formation et une mise à jour du contenu de leur foi, leur fournir des ressources et les aider à vivre et à partager une foi personnalisée et vivante.

2^e École qui facilite l'interaction et la participation

J'ai plusieurs fois entendu le dicton africain selon lequel *il faut une tribu complète pour éduquer un enfant*. Dans la société occidentale axée sur les individus, il est peut-être très difficile que les citoyens prennent la responsabilité de l'éducation des enfants et des jeunes, alors que nous vivons isolés dans nos demeures, enfermés dans nos propres affaires et nullement invités à intervenir dans la vie des autres. L'école doit s'arracher à sa culture de l'isolement et ouvrir portes et fenêtres pour que la vie sociale et les institutions y entrent. Elle ne doit pas prétendre éduquer pour la vie, mais à partir de la vie.

Conscient de la complexité de la société actuelle, le système éducatif doit s'adonner à une vaste réflexion sur les objectifs et les agents de l'éducation. On entend de plus en plus de voix qui réclament une perspective globale de l'éducation, afin qu'elle ne soit pas exclusivement une *éducation scolaire*, mais qu'elle prenne en compte toutes les pratiques éducatives auxquelles participent les enfants et les jeunes. Il est donc plus approprié de penser et de situer l'éducation dans une perspective communautaire, afin que ce qu'on qualifie de *communauté éducative* ne se réduise pas, à tort, au personnel enseignant et fasse place à la participation des familles et des autres institutions sociales.

Justement, les **communautés d'apprentissage** constituent un projet dont nous devons tirer des leçons. Ce projet a fait prendre conscience du fait que la société de l'information et le cadre multiculturel actuel posent au système éducatif une série de défis que celui-ci doit affronter. Les communautés d'apprentissage encouragent la transformation des écoles afin qu'elles répondent à ces défis et à ces besoins, transformation sociale et culturelle qui se produit, par le truchement de la participation des familles et d'autres agents éducatifs et sociaux, dans les centres éducatifs. Les communautés d'apprentissage se sont progressivement établies,

au cours de la dernière décennie, comme une nouvelle manière de comprendre l'éducation.

Nous soutenons, sans hésiter, que les familles et les enseignants partagent l'éducation des enfants, garçons et filles, qui fréquentent les centres scolaires et que, s'ils coordonnent leurs actions, cela mènera à l'amélioration du développement personnel des enfants et des élèves. Pour cela, il sera indispensable d'établir des voies de communication, de participation et de coordination comme sources de rétroactions permanentes entre la famille et l'école. En fait, cette idée est présente dans les pratiques éducatives et les lois sur l'éducation. Malgré cela, les voies de communication existantes ne fonctionnent pas toujours adéquatement, ou des tensions et des incompréhensions inutiles surgissent quand même. Le plus souvent, les voies de communication ne fonctionnent que dans un sens ; elles fonctionnent bien de l'école à la famille ou de la famille à l'école, de sorte que ne se produit jamais une connaissance mutuelle, ni une appréciation positive du travail de l'autre.

*Outre les relations institutionnelles que peuvent avoir entre elles l'école, la famille et les associations, il y a entre elles des communications essentielles continues*⁴⁸. **Deux types de relations avec les familles** existent généralement dans nos écoles :

RELATIONS INFORMELLES	Lors des fêtes et dans les contacts qui s'établissent à l'entrée et à la sortie, surtout pour l'éducation des petits.
RELATIONS FORMELLES	Elles prennent deux formes à toutes les étapes de l'éducation : 1. <i>réunions générales</i> , d'une à trois fois l'an selon les centres ; 2. <i>entrevues</i> avec le professeur titulaire ou la tutrice. Certains centres travaillent à l'élaboration d'une troisième forme, le portique sur l'éducation, mode d'interaction adapté aux nouveaux moyens techniques.

⁴⁸ García Hoz, Víctor. Cité par Aguilar, M^a Carmen, *Educación familiar*, pág. 116.

La participation des parents au fonctionnement du centre scolaire s'est révélée, dans divers pays, un élément important de rapprochement et de compréhension entre parents et enseignants, ainsi qu'une façon d'enrichir et de faciliter le processus d'apprentissage des enfants, lorsque parents et enseignants unissent leurs efforts en vue d'atteindre un objectif commun, la formation intégrale de l'élève⁴⁹. Trois formes de participation des familles existent dans presque tous nos centres éducatifs :

CONSEIL SCOLAIRE	Mécanisme officiel de participation des familles à la gestion scolaire des centres éducatifs qui ont conclu une convention avec l'État.
ASSOCIATION DE PARENTS	Façon structurée dont les familles peuvent intervenir dans la vie scolaire.
DÉLÉGUÉS DES PARENTS	Pères ou mères élus pour maintenir la communication et la collaboration avec le professeur titulaire ou la tutrice.

La loi reconnaît aux parents le droit de participer aux décisions relatives à l'organisation et au fonctionnement du centre éducatif, et les parents doivent y participer. Il faut donc faciliter leur participation et leur prise de responsabilités.

Dans le milieu de l'éducation des petits (0 à 6 ans), les relations sont étroites. D'une part, les contacts informels sont généralisés, et les contacts formels sont plus fréquents que pendant le cours primaire (6 à 12 ans) car, à mesure que les enfants grandissent, les familles viennent moins aux activités organisées par le centre, et les enseignants se montrent moins disponibles. Nous pouvons souligner les formes suivantes de participation et de collaboration à l'éducation des petits :

⁴⁹ Martínez González, R. A., *Participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares*, Bordón, nº 44, pág. 172, 1992.

JOURNÉES PORTES OUVERTES	Journées pendant lesquelles les parents ont la possibilité de participer aux activités de la salle de classe.
ATELIERS	Les familles participent et collaborent avec les éducatrices ou éducateurs à la fabrication de matériel, de jouets, etc.
RÉCIT D'UNE HISTOIRE	Chaque jour, le grand-père ou la grand-mère d'un enfant peut venir raconter une histoire.
VADEMECUM	Il circule entre la maison et l'école. Parents et éducatrices ou éducateurs y notent les faits habituels, les qualités, les goûts et les autres particularités des enfants.

Au secondaire, spécialement pendant le premier cycle (12 à 16 ans), les choses sont différentes puisque l'autonomie des enfants s'accroît. Se fondant sur son expérience, quelqu'un a décrit l'équipe enseignante et les familles comme deux équipes de foot qui se font concurrence et qui, bien que partageant le même jeu, visent des objectifs différents, sinon incompatibles. Les facteurs qui rendent difficile le travail coordonné et complémentaire entre les parents des enfants de cet âge et les enseignants sont les piètres communications, les préjugés, la méfiance, les craintes et les précautions excessives. À cette étape de l'éducation, il importe que les familles reçoivent une information complète et fréquente, qu'elles n'en reçoivent pas seulement lorsque se produisent des choses extraordinaires ou des conflits. Pratiquer un suivi de l'élève, comme nous le faisons, et en parler avec la famille nous permettra de déceler, dès le début, les processus de détérioration des situations.

Nous devons signaler d'une manière spéciale les **écoles de parents (Escuelas de Madres y Padres⁵⁰)**, instaurées dans les

⁵⁰ En Espagne, les documents fournis par la revue *Padres y Maestros* ont été très précieux. Un programme appelé *Escuela de Madres y Padres de Radio ECCA*, utilisant des cours par radio, des imprimés et l'intervention de moniteurs, a remporté beaucoup de succès aux îles Canaries, en Galicie, en Estrémadure et en Andalousie.

années 1970, sous des formes assez variées. La plupart, basées sur des discussions ou des exposés, visaient à « enseigner aux familles comment éduquer leurs enfants ». Elles ont créé des espaces de formation et de réflexion sur des thèmes concrets qui peuvent aider les familles à intervenir plus adéquatement. C'est pendant la petite enfance et l'adolescence des rejetons que les écoles de parents sont le plus acceptées. Les meilleures formules sont celles où interviennent le service d'orientation ainsi que les professeurs titulaires et où se constituent des groupes selon l'âge et le niveau scolaire des jeunes.

A Ignasi Vila⁵¹ a l'impression qu'il existe assez de voies de communication pour que s'établissent des communications sans heurts entre la famille et l'école. Il reconnaît évidemment que le degré de satisfaction des enseignants et des familles n'est pas toujours excellent. Des plaintes surgissent de la part des enseignants et des familles, et les raisons en sont très diverses. *Il est indispensable de chercher et de bâtir un climat de confiance pour obtenir la collaboration entre les enseignants et les parents. Les relations seront satisfaisantes et positives entre les uns et les autres, et l'on pourra parvenir à bâtir une véritable communauté éducative*⁵².

Il n'est pas du tout certain que nous, enseignants, pensions et agissions comme si l'école était notre fief ni que, comme professionnels de l'éducation, nous pensions que nous détenons en exclusivité les connaissances en éducation et que les familles n'y comprennent rien et ne font pas d'éducation. Convaincus que la personnalité de nos élèves commence à se former dans les familles, nous devons donner aux relations entre les familles et l'école un nouveau sens qui favorise des relations sans heurts, cordiales et constructives.

Chaque école doit mettre fin à sa bureaucratie excessive, rechercher des ressources pour communiquer avec les familles et se demander dans quels cadres, outre les cadres strictement juridiques, elle demandera et acceptera la collaboration des pères et des mères. Les possibilités sont infinies, et chaque corps ensei-

⁵¹ Vila, Ignasi, *Familia, Escuela y Comunidad*, Ed. Horsori, Barcelona, 1998, pág 107

⁵² Divers auteurs, *Construir la comunicaci3n entre la familia y la escuela como una relaci3n de confianza*, dans l'oeuvre collective intitulée *La participaci3n de los padres y madres en la escuela*, Ed. Gra3, Barcelona, 2003, page 124.

gnant s'apercevra qu'il peut les adapter à sa propre conjoncture. Un même objectif nous unit aux familles, donner la meilleure éducation, une éducation de qualité, à leurs enfants, qui sont nos élèves.

Une expérience : diptyques des relations entre l'école et les familles

La conception et l'élaboration des diptyques, de même que le travail avec ceux-ci, ont été prises en charge par les conseillers d'orientation (psychologues, pédagogues et psychopédagogues) des centres éducatifs du district de Madrid. Nous devons donc les remercier et les féliciter. À tout moment, ils ont su compter sur les professeurs titulaires des divers niveaux des centres éducatifs et les faire participer à l'expérience. Nous sommes persuadés que la grande majorité des enseignants sont fort bien disposés, entièrement dévoués et désireux d'améliorer les voies de communication et les relations avec les familles.

L'idée a surgi de la septième rencontre régionale des conseillers d'orientation de l'ARLEP, tenue en octobre 2002, sur le thème des *relations avec les familles* et de *l'attention aux familles*. Lors de cette rencontre, Madame Raquel Amaya et son équipe, de l'Université d'Oviedo, nous ont aidés à analyser les ramifications éducatives et sociales des familles ; ils nous firent prendre conscience de la nécessité de promouvoir des relations positives entre les familles et les centres éducatifs ; ils nous exposèrent des stratégies et des techniques de communication ; enfin, ils nous présentèrent des programmes et des propositions méthodologiques dans les domaines de l'attention aux parents et de leur formation.

Nous avons constaté que la majorité de nos centres éducatifs tiennent leurs portes ouvertes tous les jours de l'année scolaire et ne sont nullement isolés du contexte familial et social. Certains demeurent peut-être un peu emmurés, mais ils ont la capacité de construire des ponts-levis pour informer et pour établir des relations, bien que de façon occasionnelle. Nous avons reconnu que les circonstances ne permettent pas facilement d'être un bon éducateur ; tout n'est qu'obstacles, difficultés et empêchements de la part des administrateurs, des inspecteurs et de certaines familles. Nous avons aussi vu, dans les centres éducatifs, de la créativité et de la générosité pour bâtir un pont de relations et des espaces de coopération entre les centres éducatifs et les familles.

S'il y avait effectivement beaucoup de bonnes choses, tout n'était pas parfait. Nous ne pouvions pas attribuer les aspects insatisfaisants à des facteurs extérieurs et nous dispenser d'autocritique. Nous voulions corriger les erreurs possibles dans les pistes et les stratégies suivies et construire d'autres pistes et d'autres stratégies. C'est ici que nous avons vu la lumière et que nous avons pensé aux *diptyques des relations entre l'école et les familles*, une initiative de plus, un nouvel arc du pont des rencontres s'élevait aussi à partir de l'école, mais avec le regard tourné vers les pères et les mères de famille.

1^o Caractéristiques des diptyques

Nous souhaitons qu'ils soient à la fois informateurs et formateurs, pas trop longs, qu'ils permettent la réflexion, qu'ils offrent des pistes concrètes d'action et qu'ils soient rédigés dans un langage adapté aux destinataires. Nous voulions que les enseignants et les parents comprennent la même chose et parlent de la même chose.

Les diptyques ont été élaborés, distribués et évalués en 2004-2005. La version expérimentale englobe aussi 2005-2006, après quoi les diptyques seront révisés et publiés dans leur forme finale.

Tout d'abord, les conseillers d'orientation travaillent sur les diptyques avec les professeurs titulaires des divers niveaux éducatifs. En deuxième lieu, ces derniers les exposent aux parents des enfants dont ils sont les professeurs titulaires et les retouchent avec eux. La remise et la présentation des diptyques aux parents se fait toujours directement, jamais par l'intermédiaire des enfants. Lorsque les parents n'étaient pas tous présents à la réunion de classe, certains professeurs titulaires ont décidé de remettre les diptyques et d'en discuter lors de rencontres individuelles avec les élèves.

Si le facteur formatif des diptyques ne favorise pas une formation conjointe des parents et des professeurs titulaires, comme il aurait été souhaitable, il leur permet de partager certaines expériences, de communiquer entre eux et de se renforcer en vue de la formation commune de l'enfant. Dans toute situation, les professeurs titulaires désirent éviter les attitudes passives des parents devant une information présentée dans un jargon psychopédagogique incompréhensible et favoriser un dialogue ouvert et sincère.

Les diptyques sont conçus et construits selon les âges ou les niveaux scolaires et sont offerts aux parents qui ont des enfants d'un âge déterminé. La convocation des parents selon le niveau scolaire de leur enfant, le travail et le dialogue sur les thèmes essentiels du développement personnel des enfants de son âge éliminent en grande partie les inconvénients des écoles de parents.

Les diptyques sont remis à chaque trimestre, ce qui nous paraît suffisant, compte tenu des efforts exigés par l'organisation, la convocation, la présentation du thème et la réflexion à son sujet. Jusqu'à maintenant, dans la majorité des centres éducatifs, on convoquait les parents d'un groupe d'élèves pour leur présenter le plan du cours, le fonctionnement du centre et les enseignants de leurs enfants. Tout le reste, sur l'initiative du professeur titulaire, de la mère ou du père, passait par l'entrevue individuelle avec le professeur titulaire ou avec l'enseignant d'une matière au sujet du processus d'apprentissage et du comportement de l'élève.

Surtout, les diptyques sont un service qui favorise le développement intellectuel, affectif et social des enfants, des adolescents et des jeunes qui fréquentent nos centres éducatifs.

Enfin, les diptyques favorisent les rencontres entre le professeur titulaire et les parents, l'échange d'information, le dialogue, la complémentarité et la coopération grâce à la cohérence. Nous sommes certains que beaucoup de parents seront reconnaissants que nous leur donnions une formation et que nous les faisons participer de cette manière à l'éducation de leurs enfants. Ainsi, l'école ne sera pas non plus étrangère à ce qui se passe dans la famille sur le plan de l'éducation. Les familles et l'école partagent ensemble, par le truchement des diptyques, la tâche de l'éducation.

2^e Thèmes et répartition d'après l'âge

Les conseillers d'orientation sont parvenus à dialoguer des thèmes des diptyques avec l'ensemble des enseignants de chaque niveau : niveau préscolaire, enseignement primaire, enseignement secondaire (premier cycle, baccalauréat ou formation professionnelle). Dans une réunion conjointe, nous avons convenu des thèmes pour chaque âge et nous avons formé des équipes pour l'élaboration des thèmes. Cela a donné les résultats qui suivent.

ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE - 3 à 6 ans -

3 ans	<p>n^o 1. Mes premiers jours à l'école ;</p> <p>n^o 2. Caractéristiques psychologiques du garçonnet/ de la fillette de 3 ans ;</p> <p>n^o 3. Craintes. De quoi les petits ont ils peur ?</p> <p>n^o 4. Habitudes, normes et valeurs.</p>
4 ans	<p>n^o 1. Caractéristiques psychologiques du garçonnet/ de la fillette de 4 ans ;</p> <p>n^o 2. Jalousies enfantines ;</p> <p>n^o 3. Apprentissage par le jeu.</p>
5 ans	<p>n^o 1. Caractéristiques psychologiques du garçonnet/ de la fillette de 5 ans ;</p> <p>n^o 2. Psychomotricité : mouvement chez le jeune enfant ;</p> <p>n^o 3. Sentiments et émotions.</p>

ÉDUCATION PRIMAIRE - 6 à 12 ans -

6 ans	<p>n^o 1. Autonomie et responsabilité - Fixer des limites ;</p> <p>n^o 2. Troubles psychosomatiques;</p> <p>n^o 3. Estime de soi.</p>
7 ans	<p>n^o 1. Importance du jeu ;</p> <p>n^o 2. Peurs infantiles ;</p> <p>n^o 3. Incitation à la lecture.</p>
8 ans	<p>n^o 1. Comment aider les jeunes dans leurs tâches scolaires ?</p> <p>n^o 2. Les parents comme modèles de comportement ;</p> <p>n^o 3. Sentiments et émotions.</p>
9 ans	<p>n^o 1. Renforcements, récompenses et punitions ;</p> <p>n^o 2. Éducation aux valeurs et valeur de l'éducation ;</p> <p>n^o 3. Éducation dans les loisirs et le temps libre ; activités parascolaires.</p>
10 ans	<p>n^o 1. Organisation personnelle ;</p> <p>n^o 2. Nous prenons soin de nous ;</p> <p>n^o 3. Jeux vidéo, télévision, Internet, DVD, Gameboy, etc. - Qu'il est difficile de choisir !</p>

11 ans	<p>n° 1. Aptitudes sociales - Comment se faire mieux comprendre, être soi-même et résoudre les conflits ?</p> <p>n° 2. Agressivité et contrôle de soi ;</p> <p>n° 3. Passage au premier cycle du secondaire.</p>
---------------	---

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE - 12 à 16 ans -

12 ans	<p>n° 1. Comment aider mon garçon/ma fille dans ses études ?</p> <p>n° 2. Internet - Est-ce une aide ou un problème pour nos enfants ?</p> <p>n° 3. Comment aider nos enfants à prendre leurs responsabilités ?</p>
13 ans	<p>n° 1. Un adolescent/une adolescente à la maison ;</p> <p>n° 2. Prévention de la consommation d'alcool ;</p> <p>n° 3. Alimentation saine et équilibrée.</p>
14 ans	<p>n° 1. Nos relations avec un fils adolescent/une fille adolescente ;</p> <p>n° 2. Les amis de mon fils/de ma fille ne me plaisent pas ;</p> <p>n° 3. Pourquoi du temps libre ? Les loisirs, une aventure humaine pour l'enrichissement personnel.</p>
15 ans	<p>n° 1. Une autre façon d'être intelligent(e), l'intelligence émotive ;</p> <p>n° 2. Prise de décisions - L'adolescent/l'adolescente face à son avenir professionnel ;</p> <p>n° 3. Bénévolat à l'adolescence.</p>

BACCALAURÉAT - 16 à 18 ans -

16 ans	<p>n° 1. Examinons une formation de niveau moyen ;</p> <p>n° 2. Formation professionnelle, route sûre vers l'emploi.</p>
17 ans	<p>n° 1. Loisirs et temps libre ;</p> <p>n° 2. Qu'y a-t-il après le bac ?</p>

FORMATION PROFESSIONNELLE SUPÉRIEURE

18 ans ou plus	n° 1. Examinons une formation de niveau supérieur ; n° 2. Formation professionnelle, route sûre vers l'emploi.
	n° 1. Aidez-le à décider.

3^e Evaluation des diptyques

Afin d'obtenir l'opinion des enseignants et des parents sur l'acceptation des diptyques, leur degré d'utilisation, l'atteinte des objectifs fixés et les améliorations qui pourraient y être apportées, les conseillers d'orientation des centres éducatifs en ont fait l'évaluation directement avec les enseignants et les parents ou leur ont remis un questionnaire d'évaluation.

Actuellement, vu que les diptyques ont été utilisés uniquement en 2004-2005, nous ne disposons que de l'évaluation fournie par quelques centres éducatifs du district, mais ils sont suffisants pour ce que nous désirons vous exposer maintenant.

Dans l'ensemble des centres éducatifs qui les ont évalués, la majorité des diptyques ont été remis directement aux parents lors de réunions générales où le nombre des participants était très satisfaisant. Certains diptyques ont été remis lors des entrevues avec les familles individuelles ; d'autres, dans un moins grand nombre de centres, ont été transmis par les élèves. Tous conviennent que la meilleure façon de procéder est la remise collective aux familles, même s'ils reconnaissent la difficulté de trouver des moments propices pour le faire. Dans divers centres éducatifs, on suggère de faire cette remise au début des cours et lors de la remise des résultats du deuxième et du troisième trimestre.

La tâche n'a pas été facile pour tous les professeurs titulaires. Même si les conseillers d'orientation avaient travaillé avec eux, bien à l'avance, sur les thèmes des diptyques, un groupe significatif d'entre eux reconnaissent qu'ils manquent de formation pour dialoguer avec les parents sur les thèmes proposés.

Malgré cela, les diptyques sont perçus comme des documents intéressants, valables et propres à faciliter la formation conjointe. Leur format et la qualité de leur impression sont appréciés.

Le contenu en est considéré comme adéquat et actuel. Ils sont généralement d'une longueur suffisante, mais certains sont plutôt denses et peu concrets.

Les centres dont nous venons de parler se montrent favorables à ce que l'initiative se poursuive et à ce que les familles bénéficient d'un plan englobant toute la scolarité, à raison de trois diptyques par groupe d'âge. Il faudra cependant travailler sur ces diptyques plus en profondeur avec les enseignants.

Dans **l'évaluation faite par les parents**, nous relevons les observations suivantes :

- Les parents ont jugé, en majorité, que les diptyques étaient une idée judicieuse, qu'ils leur apportaient des connaissances et facilitaient la formation de leurs enfants. Les diptyques se révélaient des guides utiles, même s'ils leur paraissaient, certains plus que d'autres, difficiles à mettre en pratique. Les parents pensent que les diptyques les aident à comprendre leurs enfants et à être de meilleurs éducateurs.
- Le format des diptyques leur paraît simple et pratique. L'information qu'ils renferment est facile à saisir parce qu'on y utilise un langage courant. Certains diptyques sont un peu trop techniques. Les différentes parties des diptyques sont intéressantes, surtout les éléments qui aident les parents à approfondir un thème. Sauf pour certains diptyques, les parents ne proposent pas de modifications. Ils invitent les centres éducatifs à poursuivre cette initiative. Ils jugent tout à fait souhaitable que l'éducation donnée à l'école et dans les familles se complète et surmonte les divergences.
- Les parents acceptent bien qu'on leur remette les diptyques lors de réunions générales, mais ils aimeraient que le dialogue et les échanges d'impressions soient facilités. Les parents d'un centre éducatif n'aiment pas être obligés de venir au centre pour recevoir les diptyques. Certains parents reconnaissent que les diptyques ont constitué un bon moyen de rester en contact avec le professeur titulaire et de se mettre d'accord sur des thèmes essentiels de l'éducation. D'autres pensent que les professeurs titulaires n'ont pas trouvé dans les diptyques la voie nécessaire.
- Les évaluations les plus intéressantes et les plus positives sont celles faites par les parents du niveau préscolaire et du niveau primaire.

Dans **l'évaluation faite par les professeurs titulaires**, nous relevons les observations suivantes :

- Ils trouvent que l'initiative est judicieuse, vu qu'elle donne aux parents une orientation concernant des aspects importants de la vie de leurs enfants. Quelques professeurs titulaires pensent que les diptyques offrent une bonne occasion d'avoir des relations avec les familles. Certains préféreraient que ce soit les conseillers d'orientation qui remettent les diptyques aux parents et travaillent avec eux. Certains se montrent satisfaits du dialogue entre eux et les familles. Ils estiment que les thèmes sont généralement bien choisis et que les possibilités d'application dépendent de chaque famille, du contexte et du thème.
- La majorité ont remis les diptyques pendant les réunions trimestrielles avec les familles, mentionnant toutefois des situations où ils ont dû les remettre individuellement ou par l'intermédiaire des enfants. La remise des diptyques lors de réunions leur paraît plus positive, vu qu'elle facilite l'échange d'opinions et l'enrichissement mutuel.
- Pour les professeurs titulaires de niveau préscolaire, les pré-occupations en matière de formation ont favorisé le dialogue. Les professeurs titulaires du niveau primaire estiment que la remise personnelle des diptyques aux familles les a rapprochés d'elles et qu'ils ont pu dialoguer plus librement sur des sujets qui intéressent les familles aussi bien qu'eux. Les professeurs titulaires du secondaire croient qu'ils ont suivi les indications données, mais ils ne se montrent pas très enthousiastes, peut-être parce qu'ils pensent que ce sont les conseillers d'orientation qui devraient travailler sur les thèmes touchant leurs élèves.
- Tous jugent les diptyques actuels, réalistes et favorables au dialogue entre les familles et l'école. Ils représentent un effort louable, sont adaptés à la réalité, sont clairs et directs. Leur apparence est excellente.
- Les professeurs titulaires du secondaire jugent préférable que les conseillers d'orientation travaillent avec les diptyques. Ceux du niveau préscolaire et du niveau primaire se disent satisfaits de la formule suivie. Ils suggèrent d'ajouter des exemples concrets pour chacun des thèmes. Certains estiment

que les diptyques les ont aidés à définir leurs relations avec les familles à titre de professeurs titulaires.

4^e Déroulement de l'expérience

Tout au long de 2005-2006, les mêmes diptyques seront utilisés à tous les niveaux scolaires. Les parents en recevront qui seront différents de ceux de l'an passé puisque leurs enfants auront changé de niveau ou d'étape. Au fil de l'année, en tenant compte des évaluations des professeurs titulaires et des familles, nous ferons un examen minutieux et une mise au point de chaque diptyque avant d'en publier une version définitive. Celle-ci sera présentée dans une chemise différente pour chaque âge, avec une information ponctuelle sur notre style d'éducation lasallienne, les innovations éducatives et d'autres aspects de notre culture institutionnelle.

En plus de la version sur papier, divers centres éducatifs qui ont Intranet ou un portail éducatif y afficheront les diptyques afin que les parents puissent les consulter. Chaque diptyque permettra de mettre au point un forum informatique où les parents du groupe, tout comme les enseignants, pourront ajouter leurs commentaires. Cela offrira une autre façon de communiquer et permettra des interrelations entre les parents et les professeurs titulaires.

Nous présentons ci-après, à titre d'exemples, quelques-uns des diptyques des diverses étapes éducatives.

ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE - 3 à 6 ans -

3 ans	n° 1. Mes premiers jours à l'école ; n° 3. Craintes. De quoi les petits ont ils peur ?
--------------	--

ÉDUCATION PRIMAIRE - 6 à 12 ans -

6 ans	n° 3. Estime de soi.
8 ans	n° 3. Sentiments et émotions.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE - 12 à 16 ans ans -

13 ans	n° 1. Un adolescent/une adolescente à la maison ; n° 3. Alimentation saine et équilibrée.
---------------	--

BACCALAURÉAT - 16 à 18 ans -

16 ans	n° 2. Aidez-le à décider.
17 ans	n° 1. Loisirs et temps libre.

FASCICULES

1. CRAINTES

De quoi les petits ont-ils peur ?

Il est très fréquent que les peurs apparaissent de très bonne heure chez l'enfant, alors qu'il se trouve dans une phase de développement où il distingue déjà son je propre et où il est conscient de sa situation dans le monde, où ce qu'il vit est très intense et où les influences de la peur susciteront des cauchemars.

Il n'est pas facile de distinguer les stimuli qui peuvent susciter des cauchemars chez les petits. Il s'agit habituellement de petits qui sont sensibles aux changements et aux événements vécus pendant le jour. Lorsque quelque chose de négatif se produit dans leur vie quotidienne, ces craintes surgissent pendant la nuit sous la forme de monstres ou de créatures qui se trouvent sous le lit ou dans l'armoire. Ce n'est pas autre chose que le reflet des craintes des petits devant des situations qu'ils ne peuvent contrôler. Dès que les petits se sont adaptés ou qu'ils ont réglé le problème, les cauchemars disparaissent.

Il convient cependant que nous apprenions à distinguer les différents processus par lesquels nos petits peuvent passer pendant la nuit et qui, selon leur nature, auront certaines caractéristiques ou conséquences.

Cauchemars

Les cauchemars sont des rêves apeurants qui provoquent un trouble important chez les petits. Il se peut que votre petit vous appelle au milieu de la nuit parce qu'un loup le pourchasse et cherche à le dévorer. Lorsque vous arriverez à ses côtés, le petit pourra vous raconter son rêve, en totalité ou en partie. Il aura vécu ce rêve comme quelque chose de réel et il sera vraiment effrayé.

Si ces rêves sont très fréquents, vous devez chercher à établir un lien avec un facteur externe. Ces rêves sont probablement reliés à un fait comme le commencement de l'école, le changement de domicile, l'arrivée d'un petit frère ou d'une petite soeur, etc.

Éviter toute excitation excessive pendant la deuxième moitié de la soirée aide généralement à jouir d'un sommeil plus tranquille.

Il est également bon de s'en tenir à un horaire habituel bien structuré.

Terreurs Nocturnes

Le petit enfant ne se souvient pas des terreurs nocturnes, contrairement aux cauchemars. Ce sont des épisodes de grande agitation pendant lesquels il peut même courir, effrayé, dans toute la maison sans se rendre compte de ce qu'il fait. Même si cela n'est pas entièrement démontré, on croit que ces terreurs ont un rapport avec une étape du sommeil où l'enfant éprouve une certaine difficulté pour s'arracher au sommeil.

Suggestions pour les Parents

- **Tranquilliser et rassurer**

Normalement, le maximum que les parents peuvent faire pour un bambin qui a des cauchemars consiste à le réveiller, à le tranquilliser, à le rassurer en lui disant que tout va bien, qu'il ne se passe rien de spécial.

- **Éviter toute excitation excessive**

Tous les bambins ont besoin d'une période de calme et de détente avant de se coucher. Pour cela, il vaut mieux ne pas leur permettre de regarder des émissions de télévision comportant de la violence ou de la terreur, ne pas leur raconter d'histoires effrayantes ni permettre qu'ils s'adonnent à des activités physiques violentes.

- **Commenter les problèmes, les craintes et les faits susceptibles de créer des tensions**

Utilisez la conversation et les rêves comme les données de n'importe quel problème que rencontre le bambin. Parlez-lui, pendant le jour, de ses cauchemars et cherchez à atténuer ses craintes et ses inquiétudes.

- **Prendre des mesures contre les cauchemars qui se répètent**

Si le bambin fait le même rêve à répétition, vous pouvez être certains que quelque chose le rend anxieux.

- **Établir une stratégie pour la nuit**

Savoir qu'ils sont défendus contre les cauchemars aide normalement les bambins plus grands. Une fillette « blindait » son lit pour se protéger contre les dragons. Laisser

une lumière allumée pendant la nuit procurait de la sécurité à un bambin.

De quoi le lion avait-il peur ? Pourquoi ne voulait-il pas s'approcher de l'eau ? Découvre dans ce conte les peurs d'un des animaux les plus puissants.

Le lion et le lac

Un jour, un lion s'approcha d'un lac aux eaux claires pour apaiser sa soif. En approchant, il y vit le reflet de son visage et il pensa :

- Eh bien, ce lac doit appartenir à ce lion-là. Je dois faire très attention à lui.

Terrorisé, il s'éloigna de l'eau, mais il avait tellement soif qu'il revint après un moment. L'autre lion était encore là. Que faire ? La soif l'étouffait, et aucun autre lac ne se trouvait dans les environs.

Le lion s'éloigna.

Quelques minutes plus tard, il fit une autre tentative. En voyant l'autre lion, il ouvrit la gueule de façon menaçante mais, voyant que l'autre faisait la même chose, il fut saisi de terreur. Il partit en courant. Mais la soif était tellement forte ! Il s'approcha plusieurs autres fois du lac, mais il fuyait chaque fois, épouvanté.

Mais comme la soif devenait de plus en plus forte, il prit finalement la décision de boire l'eau du lac quoi qu'il arrive. C'est ce qu'il fit. Lorsqu'il mit la tête à l'eau, l'autre lion avait disparu.

POUR APPROFONDIR

- <http://www.solohijos.com>
- <http://www.aulainfantil.com>
- <http://www.educaguia.com>
- <http://www.infantilweb.com>

2. UN ADOLESCENT À LA MAISON

Un adolescent est un chef-d'oeuvre considéré sous l'angle de son tempérament.

Luis García Mediavilla

Chez l'adolescent, tout se passe à l'intérieur; son intelligence, ses émotions, ses changements physiques sont un grouillement de problèmes, d'insécurité, de doutes et de contradictions. Il ne sait ni qui il est ni ce qu'il veut ; il est incohérent dans ses intentions et il réagit de manière surprenante.

L'adolescence est assurément une étape merveilleuse mais difficile, pour les adolescents comme pour vous, les parents.

Quand l'adolescence arrive, beaucoup de parents se trouvent devant un fils ou une fille qui n'est plus un enfant et ils ne savent pas comment agir devant les manifestations d'inconformisme, de désobéissance, d'affirmation de leur volonté propre, l'habitude de leur cacher des choses, de faire plus de cas des amis que des parents, les problèmes de tenue vestimentaire, de sorties nocturnes...

Tout d'abord, il convient de voir comment est votre enfant et comment il agit. Tous les comportements qui viennent d'être mentionnés sont fréquents et normaux, pourvu qu'ils ne soient pas exagérés. Par exemple, il est normal que les adolescents s'irritent souvent contre vous parce que vous ne les laissez pas s'adonner à certaines activités. Mais s'ils vous insultent ou vous agressent, ce n'est plus aussi normal.

L'adolescent recherche la sécurité dans sa bande, même si celle-ci est encore instable. Il semble avoir moins besoin de votre affection (mais de votre appui et de votre compréhension) et il cherche son indépendance. Sur cette route, votre enfant doit accepter l'autorité parentale, mais vous devez dialoguer et négocier avec lui plus qu'avant. (Il ne sert plus à rien de déclarer : « C'est ainsi parce que je le dis. » Vous devez aussi lui faire voir quand ses raisonnements sont sensés et quand ils ne le sont pas.

Pendant cette période, les pères et les mères pourront être débordés. Vous aurez grand besoin d'un appui mutuel. C'est pourquoi,

il importe de vous entendre sur votre façon d'éduquer (règles et limites en vigueur au foyer).

Un adolescent a besoin de limites plus larges et plus souples qu'auparavant, mais aussi claires. Négocier n'est pas un mal, pourvu que l'adolescent accepte les accords et ne les viole pas. Nous devons apprécier et récompenser son sens des responsabilités. Si l'adolescent ne respecte pas ses engagements, il doit apprendre à en accepter les conséquences. (Ne supprimez jamais entièrement les conséquences afin que l'adolescent puisse vraiment mesurer l'effet des sanctions).

L'amour de son fils ou de sa fille à l'adolescence ne doit pas s'exprimer seulement par des baisers et des étreintes, mais aussi par le dialogue et par l'appréciation de ce qu'il ou elle pense ou fait de bien.

Suggestions pour les Parents

ingrédients de base pour vivre avec un adolescent ou une adolescente

- 7 litres de PATIENCE
- 1 kg de COMPRÉHENSION
- 1/4 de DIALOGUE
- 1 sachet de NÉGOCIATION
- 1 poignée de LIMITES CLAIRES
- 1 coupe de SANCTIONS APPROPRIÉES

DE L'AMOUR, BEAUCOUP D'AMOUR... ET UNE PINCEE DE SEL

Préparation

Rassemblez tous les ingrédients et laissez-les macérer longtemps. Il faut qu'ils se mélangent bien.

Une fois le mélange mis sur le feu de la vie, agitez-le continuellement.

Ne craignez pas de laisser bouillir. Si vous notez un risque de débordement, baissez lentement le feu afin que le mélange ne déborde pas. Ajoutez un sachet de négociation et laissez reposer le tout.

Laissez cuire lentement et longtemps. Si les ingrédients sont bons, ne désespérez pas ; le résultat sera excellent.

Bon appétit!

L'adolescent met en cause les valeurs qui lui ont été transmises par la famille durant son enfance et qui ont formé son identité, parce qu'elles constituent le point de référence à partir duquel il sonde le monde pour y trouver les convictions et le mode de vie qu'il devra choisir.

Votre adolescent est comme l'astronaute qui sort de son navire spatial pour flotter dans l'espace. Pour parvenir à être en orbite, il doit voyager pendant un certain temps, protégé par les parois de la navette spatiale et poussé par ses moteurs. Flottant dans l'espace, la navette paraît insignifiante par comparaison avec l'univers, les étoiles et les planètes. Elle doit même paraître laide et fragile. Mais, sans cette petite navette et sans le cordon qui le relie à celle-ci, l'astronaute ne serait pas parvenu là en vie. Il en est de même des relations entre l'adolescent et ses parents. Ce qu'il critique et met en cause, c'est cela même qu'il admirait auparavant et ce dont il a encore besoin avant de conquérir son autonomie.

Pour APPROFONDIR

- *Tribulaciones de una madre sufridora*, A. Vallejo - Nágera. Editorial Temas de Hoy.
- *La edad del Pavo*, A. Vallejo- Nágera. Editorial de Bolsillo.
- *Comprendre votre enfant à l'adolescence*, J. Bradley et H. Dubinsky.

3. LOISIRS ET TEMPS LIBRES

Les loisirs occupent de plus en plus d'espace dans nos vies. L'un des traits de nos sociétés industrialisées est que nous disposons de plus en plus de temps libre.

L'adolescence est la dernière étape où les parents peuvent jouer un rôle actif et aider leurs enfants à choisir leur route pour la vie. Conseillez-les, organisez des activités familiales et efforcez-vous de maintenir des communications sans heurts avec eux.

Les loisirs et les temps libres sont l'un des domaines de la vie de nos enfants où les amis jouent un rôle plus important. C'est pourquoi il convient que les parents inculquent à leurs enfants une série de principes leur permettant d'établir des relations saines et profitables à leur maturation.

- Être capables de créer avec ses amis son propre contexte de divertissement, à des heures raisonnables, sans nécessité de consommer des boissons alcoolisées, avec possibilité de bavarder...
- Ne pas renoncer à être soi-même et à avoir sa propre personnalité, en agissant selon ses idées et ses principes lorsqu'on se divertit. Rejeter la dictature des modes de la majorité (tout le monde le fait), de la pression du groupe.
- Accepter les conséquences des expéditions nocturnes : manger aux heures prévues, mener une vie de famille, être de bonne humeur, étudier et faire ses devoirs, assister ponctuellement aux cours sans s'endormir.
- Il est possible de s'amuser sans consommer de boissons alcoolisées ni de drogues. (Vous devez être prêts au cas où votre enfant consommerait de l'alcool. Si cela se produit, vous devrez conserver votre calme et éviter les sermons qui irritent tellement les jeunes. Rappelez-lui qu'il existe d'autres façons de s'amuser).
- Occuper son temps à des activités qui conviennent à de véritables loisirs : excursions, sports, voyages, activités manuelles

ou artistiques, musique, théâtre, photographie, cinéma, collections...

- Ne pas remplacer ses amis par des compagnons avec lesquels on boit ou fait la noce. (Rappelez-lui qu'il existe beaucoup d'amis pour les sorties de plaisir, mais que les vrais amis sont très peu nombreux). Apprendre à apprécier les amis qui restent près de soi quand on rencontre des problèmes ou qu'on a tout simplement besoin de parler.

Il existe également une série de règles permettant aux parents de **PROMOUVOIR** les loisirs en famille.

- Choisir le lieu de vacances en tenant compte des besoins des enfants et des possibilités réelles de loisirs à l'endroit que nous choisissons.
- Ne pas négliger les possibilités de loisirs qu'offre la dynamique familiale.
- Favoriser les bonnes habitudes de loisirs dès le tout jeune âge afin que les enfants sachent se reposer, jouer, s'amuser, participer à une fête, en encourageant ces expériences dans le milieu familial.
- Trouver du temps pour les loisirs personnels et pour l'orientation des loisirs des enfants. Que les enfants voient que leurs parents ont des habitudes intéressantes et qu'ils savent se divertir.
- Se tenir habituellement au courant de la manière dont les enfants occupent leurs temps libres : où ils sont, avec qui, ce qu'ils font, heure à laquelle ils rentreront à la maison. Il importe que vous sachiez ce que font vos enfants sans qu'ils aient l'impression que vous les surveillez ni que vous voulez contrôler leur vie. Si vous voulez que vos enfants aient confiance en vous, il est primordial qu'ils ne remarquent pas votre présence là où ils vont.
- Obtenir que les jeunes ne se laissent pas aller dans leur temps libre : veiller à ce qu'ils se lèvent et se couchent à heure fixe, à ce qu'ils soient occupés, à ce qu'ils sachent se divertir sans argent ou avec peu d'argent.
- Se montrer logiques et constants afin de ne pas céder aux pressions des enfants afin de déroger aux horaires, d'obtenir plus d'argent, etc.

- Amener les enfants à collaborer à des activités altruistes (ONG, associations de bienfaisance...) et leur donner l'exemple en participant vous-mêmes à de telles activités.

Suggestions pour les Parents

Quelques activités pour les temps libres et les loisirs

Nous proposons quelques activités à titre de suggestions. Il faudra les adapter selon les caractéristiques des membres de la famille.

- Activités sportives.
- Activités dans la nature (promenades dans les sentiers, camping...).
- Lecture.
- Collections diverses.
- Bricolage et restauration d'objets.
- Bénévolat.

Indications touchant les loisirs et les temps libres

- Les loisirs sont des moments pour s'adonner à des activités différentes des activités habituelles. Avoir des loisirs ne signifie pas rester à ne rien faire, mais s'adonner à d'autres activités qui nous plaisent, nous font passer de bons moments en plus de nous former.
- Chercher l'équilibre entre les temps de travail et les temps de loisirs.
- Les parents doivent reconnaître qu'ils sont des modèles et des références pour leurs enfants. L'instinct d'imitation amène souvent les enfants à avoir des goûts semblables à ceux de leurs parents.
- Chercher à amener tous les membres de la famille à s'amuser ensemble. L'un des objectifs des loisirs est de favoriser l'unité entre les membres de la famille.
- Faire participer les membres de la famille à la préparation des activités. Le degré de satisfaction que l'on retire d'une activité

est directement proportionnel au degré d'engagement dans cette activité.

- Les activités proposées doivent être variées et cycliques dans la mesure du possible.

Pour Approfondir

- http://www.madrid.org/juventud/actividad_joven
- <http://www.sindrogas.es>
- <http://www.cnice.meck.es/recursos2/estudiantes/jovenes>
- <http://www.munimadrid.es>

Questionnaire Final

Pour réflexion et mise en commun:

1. Dans la première partie, l'auteur signale trois attitudes que les Lasalliens doivent adapter à l'égard des familles. Dans ta situation concrète, laquelle te paraît la plus nécessaire ? Comment grouper les efforts de ton entourage pour avoir de meilleures chances de réussite ? Y a-t-il une autre attitude qui pourrait s'avérer particulièrement importante dans ton contexte ?
2. Dans la deuxième partie, l'auteur parle des possibilités et de l'avenir des technologies de l'information et des communications en rapport avec l'école. Quelle réflexion fais-tu dans ta situation concrète ? Serait-il possible d'imaginer un nouveau mode d'apprentissage adapté à ton milieu ?
3. Penses-tu que les relations entre la famille et l'école peuvent être améliorées dans ton milieu ? Qu'est-ce qui mériterait d'être essayé en vue d'assurer une collaboration plus complète à court terme, à moyen terme et à long terme ?

Sommaire

•	Présentation	5
•	Introduction	7
•	Du modèle unique aux divers types de familles	11
•	L'école face à la demande de changements	25
•	Relations entre les familles et l'école dans un contexte de changements	45
•	Une expérience : diptyques des relations entre l'école et les familles	59
1.	CRAINTES	71
2.	UN ADOLESCENT À LA MAISON	75
3.	LOISIRS ET TEMPS LIBRES	79