



Ecole, équité et société
Pascal Graulus

MOBILISATIONS SOCIALES

CDGAI

Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle asbl

Publication pédagogique d'éducation permanente



Ecole, équité et société

Auteur

Pascal Graulus

Concept et coordination

Marie-Anne Muyschondt (CDGAI)

Collection Mobilisations sociales - 2014

Éditrice responsable : Chantal Faidherbe

Présidente du C.D.G.A.I.

Parc Scientifique du Sart Tilman

Rue Bois Saint-Jean, 9

B 4102 - Seraing - Belgique

Graphisme : Le Graphoscope

legraphoscope@gmail.com

MOBILISATIONS SOCIALES



Les publications pédagogiques d'éducation permanente du CDGAI

La finalité de ces publications est de contribuer à construire des échanges de regards et de savoirs de tout type qui nous permettront collectivement d'élaborer une société plus humaine, plus «reliante» que celle qui domine actuellement. Fondée sur un système économique capitaliste qui encourage la concurrence de tous avec tous et sur une morale de la responsabilité, notre société fragilise les humains, fragmente leur psychisme et mutile de nombreuses dimensions d'eux-mêmes, les rendant plus vulnérables à toutes les formes de domination et oppression sociétales, institutionnelles, organisationnelles, groupales et interpersonnelles.

La collection Mobilisations sociales (comme issues possibles aux injustices)

Elle propose des regards pluriels sur des pratiques de luttes et de mobilisations collectives portées par des citoyens en recherche d'une démocratie plus juste. Elle vise à nourrir notre réflexion et notre esprit critiques au sujet de fonctionnements qui nous paraissent aller de soi. Donner à voir des évidences dans la déconstruction de nos schémas de lecture et présenter des alternatives perçues comme plus pertinentes, telles sont les ambitions de cette collection.

INTENTIONS

- ◆ Relayer des réflexions et questionnements d'acteurs divers, voyant dans le système scolaire un lieu permettant un large pouvoir d'agir, en vue de mettre en œuvre une société plus égalitaire, plus équitable et plus démocratique.

- ◆ Contribuer à nourrir les réflexions à propos de la dimension sociétale dans la relation éducative entre les divers intervenants scolaires et les enfants.

PUBLICS VISÉS

- ◆ Acteurs et actrices de l'animation, de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, des soins de santé, du culturel, de la prévention, de la sécurité ; de l'accompagnement psychologique, social, psychosocial ; de la coordination ; de l'encadrement institutionnel ; de la gouvernance politique.

MOBILISATIONS SOCIALES

SOMMAIRE

Ouverture du rideau	7
Acte I : «L'école, ça sert à quoi ?»	8
Actes II : Des réflexions à partir du terrain	11
Acte III : Des ouvertures pour une école autre ?	18
Choeur final : pour ne pas conclure	27
Bibliographie	29

MOBILISATIONS SOCIALES

OUVERTURE DU RIDEAU

C'était un beau jour de mai 2014.

Sous l'impulsion du C.D.G.A.I. et dans le cadre de sa mission d'Education permanente, dix personnes intéressées par le thème se retrouvaient. Six hommes, quatre femmes. Qui directeur d'une école à pédagogie dite alternative, qui enseignante, qui demandeur d'emploi, sociologue, chômeur, artiste, travailleur en Centres Psycho-Médico-Sociaux (C.P.M.S.), en Association d'aide aux jeunes en Milieu Ouvert (AMO), responsable d'éducation permanente dans une association.

Des citoyens intéressés, engagés, impliqués à des titres variés dans la thématique. C'est la transversalité du thème : chacun peut être travailleur en contact avec des enfants, parent, bénévole dans une association de son quartier,...et de toutes façons, chacun est et a été enfant, avec des figures parentales autour de lui !

Comme *lecteur extérieur* de cette rencontre, nous allons suivre le fil des échanges. Nous les ponctuerons, les commenterons parfois en essayant –tâche toujours périlleuse- de ne pas en travestir le sens.

Nous avons été d'entrée de jeu sensible aux enjeux qui nous semblaient traverser le thème : qu'est-ce qu'un enfant aujourd'hui ? Quelle place lui fait-on dans la société ? A travers la question de l'instruction et de l'éducation, quelle société voulons-nous pour demain ?

La métaphore théâtrale nous a séduit : à l'écoute de l'enregistrement, nous entendons une polyphonie, comme un chœur théâtral. Suivant en cela plusieurs auteurs modernes ou contemporains (Brecht, Müller, Vinaver), nous dirions que le chœur dans le théâtre, c'est *le commentaire de la cité* sur l'action.

ACTE I : «L'ÉCOLE, ÇA SERT À QUOI ?»

D'emblée le ton est donné par un invité: «L'école n'est-elle pas un leurre ? A quoi ça sert ? Apprend-on réellement quelque chose à l'école ? L'école : répondre à des besoins économiques ? L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) essaie de poser ses pattes et d'organiser l'école d'une certaine façon. Le Décret-Mission tente-t-il de répondre aux besoins économiques actuels ? Quid du bien-être des enfants ? Les réformes sont guidées par des motifs économiques.

L'éducation, c'est chercher avec l'enfant les moyens de transformer le monde. Ce n'est pas répondre à la société telle qu'elle est. Dans la pédagogie Freinet, on est dans la créativité, pas dans la reproduction.

Il faut mettre la société au service de l'école et non l'inverse. Rendre l'enfant acteur-auteur-créateur.

Donner à l'enfant un regard critique.

Le Groupe APED (Appel Pour une Ecole Démocratique) a formulé dix propositions pour rendre l'enseignement plus égalitaire. Allonger le tronc commun polyvalent jusqu'à 15 ans. Le problème est que ça se retrouve dans le programme de tous les partis ! Alors, est-ce le même enjeu, que le parti soit de gauche ou de droite ? Même les partis de gauche imaginent l'école comme un mode de réponse à la société, au service d'une économie.»

Les grands termes du débat apparaissent déjà.

AU NIVEAU DE L'ENFANT D'UNE PART

Veut-on un enfant créatif, critique, acteur-auteur-créateur ? Cet enfant, adulte en devenir serait alors, selon l'expression de Touraine, capable de «produire la société», et non seulement de la re-produire. Ou alors il deviendra un enfant qui s'insèrera passivement, mécaniquement, là où le Marché lui enjoindra d'aller dans une prolongation tayloriste-fordienne : *The Right Man At the Right Place* . Pour autant qu'il ait la chance d'avoir suivi les Bonnes filières productivistes ! Et, entre ces deux options, y a-t-il des différences entre politiques de gauche et politiques de droite ? Ou tout cela se brouille-t-il dans un consensus de façade ?

AU NIVEAU MACRO-SOCIAL, DE LA SOCIÉTÉ COMME ENTITÉ GLOBALE

Notre débat groupal se situe quelques mois avant la Déclaration de politique communautaire (DPC) sur l'enseignement d'août 2014, issue du gouvernement en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB).

Voici le commentaire qu'en fait Nico Hirtt, de l'APED.

Il s'agit selon lui d'«un *melting pot* sans grande vision innovatrice. Les quelques bonnes intentions sont dépourvues de moyens. Les dispositions dangereuses, par contre, sont beaucoup mieux ficelées !

Le premier mal dont souffre l'enseignement obligatoire en FWB est son caractère profondément inégalitaire. Cela se traduit par l'absence d'équité face au redoublement, à l'orientation ou à l'accès aux études supérieures ; cela se traduit aussi dans des performances scolaires fortement marquées par l'origine sociale (mesurées par exemple par le [Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves](#) - les «tests PISA») ou par la ségrégation sociale qui caractérise nos établissements scolaires.

Le système d'enseignement belge figure parmi les moins équitables d'Europe et les mécanismes responsables de cette situation sont désormais bien identifiés : le quasi-marché scolaire (concurrence, réseaux, libre choix...), la sélection précoce en filières hiérarchisées, le déficit de 'remédiation' tout au long de la scolarité, et d'encadrement, surtout en début de scolarité.

Dans la DPC, cette question des inégalités sociales est à peine évoquée ; son ampleur semble totalement méconnue, à moins qu'elle ne soit jugée relativement peu importante. On lira incidemment que 'le rôle d'ascenseur social est aujourd'hui menacé' Mais cela fait bien longtemps qu'il n'y a plus d'ascenseur social !»- c'est nous qui soulignons.

Des mots forts sont lâchés. Ils rejoignent les préoccupations de nos «discutants». Il s'agit, à l'école, dit ce directeur d'une école à pédagogie nouvelle située en zone urbaine, de «lutter contre les inégalités sociales.» Une autre intervenante se soucie des enfants d'origine étrangère. «Que fait-on avec eux ? Des classes spéciales ? Des classes ghettos ou quoi ?».

D'autres encore parlent de militance, de visées d'émancipation, autant du côté de leurs intentions et de leurs actions, que du côté de l'esprit du Décret-Missions de 1997.

Tous nos invités se demandent, d'une façon ou d'une autre si et comment l'école aide (encore) à faire société.

Et...quelle société, avec quelles valeurs ?

ACTES II : DES RÉFLEXIONS À PARTIR DU TERRAIN

Face à ces beaux idéaux, et à leur non-atteinte, les invités se questionnent, livrent des expériences, des réflexions, des réflexions sur des expériences.

Tous sont d'accord pour dire qu'il s'agit de « transformer le monde tel qu'il est. » Ainsi par exemple, la proposition d'un enseignement polytechnique jusqu'à 15 ans est formulée «pour éviter que l'enseignement ne soit discriminant.»

La posture personnelle de la personne qui œuvre dans ou autour de l'école a une grande importance et se doit d'aller à contre-courant d'attitudes sociales dominantes. Les participants, tels Stéphane Hessel, s'indignent.

«Il y a les écoles dites défavorisées. Dans les autres écoles, beaucoup de décrochages. On dit à l'élève, lorsqu'on le réoriente : 'C'est pour ton bien'. Décalages entre les intentions et ce qui est mis en place. Quelles sont nos zones de pouvoir ? Où peut-on avoir un impact ? Là où on ne peut PAS en avoir, c'est en 'travaillant' dans l'école. On est tous ici un peu militants, on fait un peu plus que simplement exécuter une tâche. Nous sommes des gens engagés. Soit on exerce des métiers de l'humain en étant juste travailleur, soit on est humaniste !»...

«Or, l'école est un lieu où on va reproduire énormément d'inégalités, ou peut-être même on va construire des déficits, des inégalités : quand on voit le fatalisme qui règne à l'heure actuelle par rapport à la question de l'inégalité scolaire. L'étude PISA : les scores généraux ne sont pas terribles, pire, ceux qui réussissent le font très bien, ceux qui ratent, échouent méchamment. Donc, certains lieux sont presque des lieux de non-droits pédagogiques.»

Les motifs de l'indignation sont clairs : une école ne contribuant pas à réduire les inégalités sociales et culturelles voire les amplifiant, n'actualisant pas le principe d'égalité des chances face aux savoirs, aux diplômes, aux compétences, avec le risque d'une école à deux vitesses, pour deux types de publics : les pauvres, déjà marginaux ou exclus, et les *Happy Few*, riches, déjà bien nantis à tout point de vue.

D'où le questionnement des participants sur leurs actes professionnels : que faire ? Avec quel impact, quel sens ? Que peut-on faire bouger ?

Nous avons remarqué que la question du pouvoir est souvent taboue chez les enseignants ou les travailleurs sociaux.

C'est que, bien souvent, ils sont issus des classes dominantes et ont dû beaucoup se creuser pour sortir de leur « aliénation par le modèle de l'aide individuelle ».

Leurs études ne les a-t-elles d'ailleurs pas formatés, pour être de bons collaborateurs –avec le double sens évident du terme– plutôt que des acteurs sociaux, capables de penser de façon critique et créative ?

Les commentaires sur l'enseignement, son sens et les réformes voire les révolutions nécessaires, on le voit, peuvent et doivent d'abord s'adresser aux élèves que nous-mêmes avons été et provoquer une interrogation critique de ce que nous avons avalé sans nous poser de question. Sortir des évidences et du fatalisme semble donc être un sport de combat. Il s'agit d'abord de se désaliéner (en tout cas d'analyser ses propres causes d'aliénation) avant de vouloir aider autrui à faire de même. C'est l'objet des travaux de Paulo Freire tout au long de sa vie : comment lutter contre l'aliénation, l'oppression sans devenir soi-même, individuellement ou collectivement, une force d'oppression.

«L'idéal du dominé disait Freire, c'est de devenir lui-même dominateur.» Toute sa pédagogie des opprimés est une tentative de sortir de ce dilemme de façon lucide et pacifique. Nous renvoyons le lecteur intéressé à ses travaux.

Il n'en reste pas moins vrai, face à cette flamboyante révolte, qu'il y a une réalité de manque de moyens. Le financier bien sûr. Ou encore des critiques quant à la formation des enseignants. Et surtout, les participants, comme d'autres personnes ou mouvements, font le constat d'un manque de vision et d'ambition au niveau politique.

«Il y a quand même un manque d'outils. La formation des enseignants n'est pas bonne ! Personne ne critique les socles de compétences. Mais y a un problème au niveau de la formation, de l'orientation... mon directeur n'est pas assez disponible, l'inspecteur,... En Flandre, ce n'est pas pareil, dans d'autres pays non plus. On ne va pas s'en sortir avec notre formation de trois ans. On s'y prend mal. S'il faut sauver une banque là on se bouge. Qui se bouge ? On n'est pas encore assez la tête dans le caca !»

Non seulement des problèmes se posent sur la formation des enseignants, mais l'image de l'enseignant, la considération pour sa personne et son statut ont changé. Dans le sens d'une déconsidération, d'une dévaluation. Et pourtant, comme le fait remarquer Marcel Gauchet (2013), le rôle est éminemment difficile.

«Un professeur, dit-il, idéalement, doit être à la fois meneur de groupe, comédien, psychologue, avec en plus des connaissances approfondies sur ce qu'il enseigne. En même temps, c'est le métier de l'humain par excellence. Le métier qui permet à chaque enfant de développer son humanité.»

Si tous les «discutants» marquent à l'évidence un accord avec les objectifs du Décret-Missions, un point semble particulièrement important : *l'ouverture de l'école sur son environnement*.

Dans telle école à pédagogie alternative située en milieu urbain, la phrase résumant cela, c'est : «Il faut tout un village pour élever un enfant».

«Là, il y a une expérience d'une école qui s'ouvre au quartier ! Dans le Décret, y a-t-il une phrase sur l'ouverture, une incitation à l'ouverture ? En principe si on suit le Décret, toutes les écoles sont des écoles Freinet ouvertes sur leur quartier !» ... «Moi ça a beaucoup résonné dans mon oreille : le militantisme dans le domaine de l'éducation. Et résonné avec Foucault : la violence institutionnelle. Il y a une nécessité d'ouverture de l'école sur son environnement. Notre phrase, c'est : 'Il faut tout un village pour élever un enfant'. Pour cela il faut être humble. Or les enseignants à l'heure actuelle, ne sont-ils pas désabusés ? Sont-ils ouverts à la nouveauté ? Aux besoins, aux envies des enfants ? Humble pour laisser la place aux autres, et donc s'ouvrir sur son environnement. L'école est une boîte à savoir, oui, mais l'école ne détient pas TOUS les savoirs. Donc, à tous ceux qui ne savent pas on leur propose la malbouffe.

Des écoles qui essaient de répondre au Décret, des écoles qui essaient parce qu'elles sont militantes, de contourner toutes les embuches existent. Exemple : dans une filière 'normale', moi je n'aurais pas pu proposer des choses, des couleurs en plus. Pour apprendre, il faut des millions de choses, un maximum de cordes à nos arcs. On essaie en fait de formater des gens. En fonction de l'école où l'on est, on sait qui on sera...et ça c'est un peu dommage.»

Donc, on le voit, la question de l'ouverture de l'école sur son environnement implique que les savoirs sont multiples, qu'ils se co-construisent, que l'école n'en a pas le monopole qui exclurait d'autres acteurs.

Ce qui est sans doute en perspective ici, ce sont les questions de *démocratisation du savoir* et de leur *collectivisation*. A l'inverse donc de leur privatisation. Pour cela, soutenir et faire fonctionner *du* collectif paraît crucial. Et, on le verra plus loin : du collectif *hétérogène*.

Enfin, une question très intéressante est venue dans la discussion, en rapport avec *les âges*. Que fait l'école de la spontanéité, de la créativité «naturelle» de l'enfant ? Ceci résonne avec la première question du débat : l'école est-elle un leurre ? Y apprend-on quelque chose ? N'y désapprend-on pas quelque chose ?

- L'animatrice : «Quand tu dis : 'Plus c'est petit, mieux c'est', tu te réfères à l'âge des enfants ou à la taille de l'école ?»

- «Là je me référais à l'âge. Avec les 2 ans ½ - 3 ans, je me suis rendu compte que l'enfant a un potentiel de compréhension, de savoir, un potentiel critique, qui m'a révolutionné ! Je ne l'aurais jamais imaginé tout seul je ne l'aurais jamais cru si on me l'avait dit. Il m'a fallu le vivre pour m'en rendre compte. Donc il ne faut pas attendre. On peut travailler sur l'ouverture des tout-petits. Car, quand on voit les ados qui disent 'non' au savoir du prof, ou bien dans d'autres lieux des jeunes qui sont désabusés, démotivés... Oui, mais pourquoi ? Est-ce qu'ils n'ont pas été suffisamment stimulés et suffisamment tôt aussi ? »

- «Quand l'enfant est trop expansif, ... on le casse.»

- «Quand ils rentrent en première année, il faut d'abord leur apprendre à s'asseoir, 'ces enfants'. 'S'asseoir et écouter !'» (Rires).

- «Oui, et sur *Youtube*, ces émissions faites par un instituteur (Jacques Duez) qui a filmé ses cours de morale, philo, et les débats qu'il organisait avec ses élèves. On les repasse aux personnes devenues

adultes. L'adulte dit 'j'ai tout perdu' ! Il se voit enfant qui s'affirme, qui est à l'aise dans le débat : il sent que l'adulte qu'il est devenu a perdu tout ça. Pour moi, l'école...J'ai eu la chance de travailler sur un terrain d'aventures. L'enfant était vraiment le centre de toutes nos réflexions. On essayait de respecter son fonctionnement, ses rythmes,...on était conscient qu'on risquait de l'abîmer. Même 'dans son intérêt' !»

Ces quelques échanges font apparaître des questions complexes.

Qu'apprend-on ou que désapprend-on ? Des savoirs, des savoir-faire, des attitudes ?

Le commentaire du premier intervenant souligne ce qui est maintenant admis par tous : *l'importance des premiers temps* : l'école maternelle, l'école primaire. L'importance aussi du sentiment de ce que nous appelons : *l'acceptation scolaire*. Que l'enfant fasse l'expérience que l'adulte dise «oui» à son mode de présence à l'école, qu'il lui reconnaisse une valeur pleine et entière.

Et encore, ces quelques réflexions laissent prudemment dans l'ombre un sujet central : *qu'est-ce donc que l'acte d'apprendre* ? Par quelles voies se réalise-t-il ? Voici ce qu'en disait récemment Marcel Gauchet (2013): «Nous avons écarté le vrai sujet, qui est le chemin qu'il faut faire parcourir à chaque élève pour le faire rentrer dans les savoirs. Depuis des décennies, nous escamotons le travail sur ce moment crucial où un élève passe de celui qui ne sait pas à celui qui sait.»... «Nous vivons sur des images et des idées fausses. Nous avons vécu un tournant important dans les années 1970. La pédagogie transmissive fondée sur l'inculcation d'un savoir détenu par le maître à un élève passif a laissé place à une pédagogie active qui fait de l'enfant l'acteur de la construction de ses savoirs. Il y a dans ce renversement un acquis irréversible, mais nous sommes allés un peu vite en besogne.

Nous avons fait comme s'il nous livrait les clés des processus d'apprentissage. Or ce n'est pas le cas. La vérité, c'est que nous n'en savons pas grand-chose !» - c'est nous qui soulignons.

Gauchet pointe bien ici la confusion fréquente : des méthodes d'apprentissages nouvelles, plus ludiques, plus basées sur la compréhension de la dynamique des groupes par exemple, appuyées sur un rapport plus égalitaire entre élèves et professeur, ne résolvent pas le mystère : comment tel enfant particulier apprend-il ? Ou encore, quelles sont les lois plus générales de tel ou tel apprentissage et les conditions qui en favoriseraient la réalisation. Dans ce sens, Mai 68 a peut-être été un leurre idéologique masquant cette question insistante.

Enfin, peut-être la nostalgie exprimée par l'adulte («j'ai tout perdu») est-elle aussi le signe d'une époque, qui a adopté depuis longtemps *le culte de l'enfant*. Ce culte, dit Gauchet, «nous masque son expérience réelle. Ce à quoi un enfant aspire sans trop en avoir conscience, c'est à devenir un adulte autonome.» - c'est nous qui soulignons. A l'heure actuelle, le marketing, la consommation de masse, pousse, chaque jour davantage l'adulte à régresser dans une position infantile, à ne plus soutenir son désir mais à satisfaire ses pulsions dans l'instant. (le portable, la tablette : être connecté en permanence !). La position infantile dans laquelle un adulte peut se réfugier consiste à vouloir que soient satisfaites sans aucun délai ses pulsions. La position que l'on attendrait au contraire d'un adulte est qu'il puisse supporter de différer la satisfaction d'une pulsion et l'élaborer vers un désir, c'est-à-dire qu'il s'investisse dans une transformation de sa pulsion en mettant en œuvre une activité (physique, émotionnelle, intellectuelle) afin d'obtenir la satisfaction. Sans pouvoir y donner davantage de place, nous renvoyons le lecteur intéressé par cette question du rapport entre pulsion et désir aux travaux du philosophe Bernard Stiegler.

ACTE III : DES OUVERTURES POUR UNE ÉCOLE AUTRE ?

Nos dix sherpas tracent dans l'échange des pistes de travail. Même «des pistes essayées et qui auraient échoué mais seraient productrices d'apprentissages.»

D'abord il y a cette idée qui fait consensus.

Piste numéro 1 : il faut une vision globale

« Quel que soit le dispositif : s'il n'est pas soutenu par des valeurs, une idéologie, une politique claire, ça n'avancera à rien. Exemple : mettre un conseiller pédagogique par école : ça ne servira à rien.

Exemple 2 : enquête PISA. Importer les «bonnes pratiques», oui, mais....

Un gros problème en Belgique : la liberté de choix. En Finlande, ce n'est pas pareil. Mais, il faut se méfier des recettes toutes faites. Derrière tout dispositif : quelle politique, quel esprit, quelles valeurs ?»

Il s'agit de *se mettre d'accord* sur ce que l'on fait et sur ce que l'on veut pour l'École et pour les enfants de demain.

C'est ce que souligne, dans un article récent, le sociologue Nicolas Dauphin (2014), à l'occasion d'une énième *bonne idée* : un Bac à la belge. « L'enjeu de la réflexion ne doit pas porter sur un 'bac', qui doit nous prouver qu'il apporte des éléments significatifs de sens à l'élève, mais plutôt sur un projet porteur global de notre École qui puisse rassembler les acteurs de notre système scolaire, avec nos enfants au centre de la réflexion, et avec l'idée qu'ils puissent disposer d'un esprit critique suffisamment construit pour se positionner dans le monde qui les entoure.»

Au fond, ce que plusieurs penseurs de l'éducation et acteurs de terrain reprochent aux politiques politiciennes, c'est souvent qu'elles nient les problèmes réels (cfr. le texte de Nico Hirtt), qu'elles manquent d'une vision globale, c'est-à-dire d'un souffle, d'un sens, ou qu'elles sont purement technocratiques ; en somme qu'elles ne sont que des mesurette qui n'entendent rien bouleverser. Voire qu'elles *contribuent à amplifier* les inégalités sociales et culturelles.

Piste numéro 2 : l'accueil

L'école doit être un lieu d'accueil pour tous, où l'on prend le temps d'accueillir, d'écouter. Notamment l'accueil des parents, des familles. Qu'ils soient riches ou pauvres.

«Chez nous les parents sont vraiment accueillis, intégrés dans la vie scolaire. On met un point d'honneur à le faire. C'est dans le comportement de tous les jours. Ce n'est pas un dispositif qu'on peut décrire. Une famille qui veut inscrire son enfant : ils vont être reçus autour d'une table, on va visiter les classes. Quand on fait visiter l'école, ils posent alors des questions, ils n'y croient pas ! On a une assistante sociale et un éducateur : c'est un choix car ils prennent un temps plein d'enseignement. Donc, on a des classes un peu surchargées.»

L'exemple le montre bien : l'accueil n'est pas juste un mot : il se traduit dans la présence et les attitudes, le temps pris, les engagements financiers. Et c'est une politique collective : non le fait d'une personne : «L'ouverture, ce n'est pas qu'une direction. Vous rencontrez la concierge, et vous connaissez le projet pédagogique de l'école.»

Piste numéro 3 : l'ouverture

L'ouverture de l'école à l'extérieur et vers l'extérieur. Plusieurs expériences de collaborations entre école et école de devoirs, école et Association d'aide aux jeunes en Milieu Ouvert (AMO), école et maison médicale du quartier, les Centres Psycho-Médico-Sociaux (C.P.M.S.), l'Office de la Naissance et de l'Enfance (O.N.E.), les services d'inspection... sont citées.

Avec leurs fortunes diverses. Ce qui semble aussi important est l'ouverture interne de l'école, sa porosité aux initiatives des parents ou adultes des alentours.

«Dans mon école, il y a une moitié de primo-arrivants. L'autre moitié est constituée de familles issues du quart-monde. On a eu des réunions avec une AMO, qui a envoyé deux éducateurs. L'idée était de créer des liens entre enfants et familles, notamment en faisant des animations dans les classes : les émotions, la sexualité, etc... Petit à petit, on a amené les familles à l'AMO, on a tissé des liens entre le Service d'Accrochage Scolaire (SAS), l'école, les parents. Les enfants ont commencé à aller aux activités organisées par l'AMO. Les familles étaient mises en confiance. On a trouvé des traducteurs...Les enfants ont compris que c'était un soulagement, les enfants étaient pris en charge pendant les vacances. Dommage qu'il n'y ait pas beaucoup de place. Pour moi, ça a sauvé beaucoup des gamins de ma classe. Des familles aussi.»

On le voit : ce genre de dispositif ne se met pas en place par hasard. Il procède d'un esprit, d'une vision, de valeurs relatives à l'enfant, au partage des savoirs et des compétences, au modèle de société que des personnes veulent défendre. Comme le dira une autre « discutante » dans le débat sur ce point : «Il faut y mettre de l'énergie. Suffisamment longtemps.»

Ces dispositifs témoignent de ce qu'en effet, il faut tout un village pour élever un enfant. Village contemporain, *collectifs hétérogènes* où les mondes personnel, familial, scolaire, éducatif, culturel, ...s'ils restent distincts, tentent de trouver des zones d'articulation et de synergie.

Et puis, lorsqu'on est dans cette ouverture, une chose peut mener à une autre : c'est systémique.

«Je travaillais dans une association de quartier pour femmes immigrées et leurs jeunes enfants. On travaillait sur la qualité de l'accueil. La demande principale était d'apprendre à écrire et à lire. A la base, c'est de l'éducation permanente, spécialement destinée aux femmes. Après les émeutes des années 90, la proposition (à l'ULB) consistait à faire le point sur les politiques d'intégration. Et les militants de l'association se sont dits : ces femmes ne sont nulle part en Belgique (pas d'intégration par le travail). Par contre, les femmes étaient chez elles, et ne bougeaient plus ! Alors on s'est dit qu'on pouvait essayer que ces femmes qui n'avaient jamais été à l'école de leur vie puissent rentrer dans les classes. On a pris des initiatives pour que les enseignants se mettent en situation d'accueil. On a créé des espaces de dialogue dans les classes maternelles. L'école n'était pas demandeuse : cela a pris des années de patience pour créer un contact. Il y a plein de possibilités pour que l'associatif aille vers les écoles. Mais il faut y mettre de l'énergie. Suffisamment longtemps.»

Un troisième exemple est encore évoqué : celle de «tables de conversation», initiées par un membre du conseil d'administration d'une école.

Enfin, face une série de situations de précarité, pauvreté, migration, marginalisation évoquées, on en arrive, assez logiquement à des notions plus précises : la prévention et le curatif.

«Et le dispositif d'accrochage scolaire ? Un constat : on a de plus en plus d'absentéisme. On a eu des réunions régulières avec l'O.N.E., le service d'inspection, le C.P.M.S., etc...et des invités ponctuels! (Service d'Aide à la Jeunesse -S.A.J., médiation,...). On s'est demandé comment lutter contre l'absentéisme selon deux axes : préventif et curatif.

Le préventif : que pourrait-on mettre en place pour briser les causes ? (ex : la précarité, essayer de rendre des conditions de vie plus dignes. Porter un regard pluriel.

Le curatif : comment faire pour telle famille où cela devient un vrai problème ? Parler de cas : les familles qui emmènent leurs enfants pour servir de traducteurs dans leurs contacts avec les administrations. Assistants sociaux et éducateurs sont des personnes neutres : ce ne sont pas des enseignants. Certains parents n'osent pas nous critiquer, donc cela peut être plus facile de passer par d'autres.»

Ces exemples nous donnent à penser sur les profondes mutations intervenues dans le rôle de l'école. Il ne s'agit plus seulement, dans ces contextes de précarité ou de pauvreté d'instruire mais aussi de prendre soin. Avec la puissance mais aussi les limites des compétences et de l'esprit d'ouverture, ou encore des moyens (temps, argent) disponibles sur ce terrain.

Piste numéro 4 : des intervenants qui s'emparent de leur pouvoir d'agir

On l'a déjà dit : les enseignants et intervenants sociaux sont peu habitués à réfléchir en termes de pouvoir. Une intervenante en C.P.M.S. rapporte un acte instituant original : la décision d'arrêter de faire des tests dans son C.P.M.S. et les impacts que cela a eu.

«Nous, au niveau du C.P.M.S. : on a décidé à un moment de ne plus faire de testing. Il est normatif. Il a fallu défendre et argumenter cela. Réfléchir à une autre manière d'approcher les élèves et les aider à grandir. Nous, on a un intérêt pour les intelligences multiples. Essayer de tout mettre en ensemble : kinestésique, vocal, cognitif,... Cela a amené des choses intéressantes en maternelle.

En maternelle, il y a moins d'enjeux, 'on ne rate pas' sa 3^e maternelle : il y a eu des effets boule de neige. Avec la psychomotricité, des parents se sont investis. Tout ça parce que, à un moment, on a dit : plus de tests. L'enseignement, c'est quoi ? La défense sociale de l'enseignement, ce n'est pas seulement dispenser des matières. Il a fallu s'accorder sur : qu'est-ce qu'on fait quand on enseigne ? C'est plus facile avec les plus petits qu'avec les plus grands. (Ne pas être le mauvais pour le suivant). Les parents n'ont pas toujours compris pourquoi on ne faisait plus de tests. Du coup, ils sont venus voir ce qu'on faisait. La crainte, c'est de ne pas savoir ce qu'on fait avec leur enfant, pas qu'on ne fasse pas de tests. L'école, c'est un des derniers piliers collectifs. C'est le dernier endroit où on est obligé d'être ensemble, dans un univers où tout se virtualise. Mais on peut faire autre chose. Par exemple, l'heure du conte : il y a des nationalités différentes avec des contes différents, ça s'est déménagé à l'O.N.E., le conte italien, ... Un autre exemple : on a construit des instruments de musique.»

Le pouvoir du refus vient illustrer comment l'acte instituant interpelle tout un système, avec ses routines. Il ouvre potentiellement un moment de crise qui peut être fécond. (Rappelons l'étymologie de «crise», qui vient du verbe grec *krinein* : décider, juger, séparer.)

Soulignons encore au passage, cette notion d'*intelligences multiples*. Les enfants et les adultes apprennent aussi par le corps et sa mise en mouvement, la musique, la peinture, le théâtre, le jeu, *le plaisir partagé entre les générations*. (On lira avec intérêt pour des développements sur ces questions, le très bel ouvrage de Bernard Stiegler : Prendre soin. De la jeunesse et des générations.)

Piste numéro 5 : l'émancipation, les langues, les «étrangers»

A plusieurs moments des échanges des questions sont apparues à propos de différents aspects : interculturel, immigration, intégration, etc...

Quels sont les moyens nécessaires dans et autour de l'école pour accueillir et instruire ceux que la misère du monde a fait venir « chez nous », avec ou sans leur consentement. Comment aider à l'émancipation plutôt que de créer des ghettos à leur endroit ? Emancipation des enfants mais aussi de leurs familles : les adultes, les parents.

L'émancipation des enfants d'abord.

Que fait-on dans les classes pour primo-arrivants ?
Comment travailler avec eux ?

« Y a-t-il des effets pervers des 'classes passerelles' ?

C'est un des moyens les moins mauvais. Chez nous, ils ont classe passerelle à mi-temps. On essaie qu'ils y soient dans les temps d'apprentissage du français oral. Qu'il y ait un bain de langage par un professeur de français. Ici, ils sentent qu'ils font partie d'un groupe qui est là pour apprendre. Ils sont en général contents et à un moment, ils disent qu'ils sont prêts. On n'a pas de subsides mais on a des heures d'adaptation à la langue française.

On fonctionne aussi avec des artistes. Avec l'idée d'intelligences multiples : passer par d'autres stimuli permet de se sentir reconnu.»

Les enfants primo-arrivants sont insécurisés. Des structures telles que les AMO peuvent contribuer à ce qu'ils se sentent accueillis. « Il y a l'expérience de ces classes où ils sont à part toute l'année racontée dans le film : la cour de Babel où on suit une classe passerelle : une classe où ils sont à part !

Ils expriment dans le film qu'ils se réjouissent d'aller à l'école.» Se réjouir d'aller à l'école, c'est déjà fort bien.

Mais, le rattrapage par rapport au français, qu'en est-il ? Comment passe-t-on de l'enfant qui ne sait pas à l'enfant qui sait, nous murmure à l'oreille Marcel Gauchet ?

«Des enseignants disent parfois : il y a le déclic ! Moi je n'y crois pas. Ca se travaille. 'le déclic'. L'enfant s'il reçoit un minimum de mots, à un moment, il va compléter. Un mot doit être entendu au moins 200 fois.

A un moment, ils vont rejoindre les autres. Ils ne se sentent pas discriminés. Mais faut pas arriver avec une mentalité de ghetto.»- c'est nous qui soulignons.

Voilà qui déconstruit quelque peu la formule toute faite : il n'y a pas de déclic ! Bien plutôt des efforts lents, systématiques, répétés, obstinés, concertés. Individuels et collectifs.

Et l'émancipation des adultes, des parents ?

Là aussi, l'idée toute faite, mille fois ressassée est que l'intégration passe par l'apprentissage et la maîtrise de la langue du pays ou de la région d'accueil. Cette assertion n'est pas fautive évidemment. Mais, encore une fois, comment cette maîtrise s'opère-t-elle ? Quelles sont les conditions favorables pour ce faire ?

«Mais attention : cette idée d'apprendre la langue du pays d'accueil peut-être récupéré pour rendre le cours de français obligatoire. Dans le dispositif des primo-arrivants, il y a des cours de droits et devoirs : les étrangers en tant qu'adultes ont des droits et devoirs que les Belges n'ont pas. Les étrangers ils doivent absolument. Il y a notamment ce stéréotype concernant les femmes étrangères qui seraient cantonnées aux tâches domestiques, voire enfermées chez elles.» Si elles sont obligées, alors elles viendront», entendons-nous dire parfois. Il s'agirait de ne plus pointer du doigt les femmes étrangères.

Une volonté d'émancipation ce n'est pas pareil à une obligation de...»- c'est nous qui soulignons.

Voilà une première condition : soutenir le désir d'émancipation plutôt que de «fliquer». Vigilance donc face aux possibles récupérations idéologiques d'une bonne idée ou d'un noble sentiment. Mais ce n'est pas tout.

«Il faut reclarifier avec les enseignants ce qu'on veut pour ces enfants et leurs familles. C'est très important pour parler une langue étrangère de maîtriser sa langue maternelle ! Il y a un travail à mener avec beaucoup d'enseignants. On peut commencer très jeune : chaque langue a son code, ses rythmes musicaux, des sons n'existent pas dans certaines langues. Apprendre les codes de cette deuxième langue. Un décret permet que ces enfants soient aidés. Il y a des moments collectifs et des moments plus spécifiques. Des groupes, non pas de niveaux, mais de besoins.»

Ce point mérite attention pour les adultes comme pour les enfants. D'abord prendre racine dans sa propre langue. Cultiver ses racines. Après, on peut bouger, aller vers d'autres langues, d'autres cultures, d'autres paysages. De plus, ce point rejoint la question de l'ouverture de l'école : par exemple, en l'occurrence, ouverture aux aspects musicaux et rythmiques d'une langue. Donc ouverture à des collaborations entre enseignants et musiciens ou autres artistes ou acteurs du monde culturel.

Enfin, plusieurs participants font remarquer que les questions liées à l'immigration et aux droits (et aux devoirs) des étrangers sont devenues très complexes. On pourrait reprendre l'expression : « Il faut tout un village ... » pour s'y retrouver. Ouvertures, collaborations, expertise technique, émancipation collective sont convoquées.

CHOEUR FINAL : POUR NE PAS CONCLURE

La discussion a brassé de nombreuses idées et pistes concrètes, déjà empruntées ou à expérimenter. S'il fallait «poser une affirmation, une réflexion, dire ce avec quoi vous repartez» demandent les animateurs du débat.

- L'idée de passerelle, de faire des liens est évoquée. Cette rencontre elle-même fait passage. Elle permet de partager des vécus, de se rendre compte de convergences, d'apprendre à partir de l'expérience d'autres.

Cela permet éventuellement de changer son regard. Certains se sont demandé comment dire les choses et signalent qu'on est peut-être à un moment décisif : quelles sont les valeurs partagées ? Quelles actions poser ? Veut-on une société «tous inclus» ou qui renvoie certains aux marges, aux écarts grandissants ? Certains à qui il faudra seulement donner l'illusion qu'ils sont inclus.

Cette discussion ouvre dès lors la porte vers les questions de structuration de l'action, donc des appartenances et des alliances : s'inscrire dans telle association, dans telle fédération d'associations de parents, dans tel groupe militant pour une école démocratique ?

- Et puis, pour agir, faut-il (toujours) attendre des moyens descendants ? Ou le pouvoir d'agir appartient-il à ceux qui se reconnaissent comme acteurs et peuvent s'en emparer ? Le monde associatif dispose, à cet égard, d'une force certaine : il est présent depuis longtemps, il a un capital d'expériences, de savoirs, de savoir-faire, il peut inventer ses modes d'intervention de façon créative. Comme le dit un participant : «Dans les savoir-faire, il y a : 'aller vers'. Tout le monde est vertueux ! Parfois on se prive, on reste figé dans ses idéologies.»

Au moment de conclure cette réflexion, nous nous réjouissons nous aussi, comme le dit un participant «qu'on ait bien mis l'enfant et les enjeux au niveau de l'enfant et de sa scolarité au centre de nos échanges.»

Nous sommes aussi conscient des limites de l'exercice : les participants ont tourné autour de l'enfant, de l'école, de la famille en termes psycho-sociaux, en termes d'initiatives d'organisation de l'une ou l'autre école particulière, de projets associatifs, d'actes instituants. Ce brassage créatif était et est important dans la perspective d'éducation permanente qui est la nôtre.

Remarquons néanmoins que des thèmes très importants et connexes sont restés dans l'ombre ou la pénombre : une analyse des politiques menées et à mener en Communauté Wallonie-Bruxelles, la question du comment un enfant apprend, la question de la formation initiale et continuée des enseignants, pour n'en citer que quelques-uns.

Certains de ces angles de vue complémentaires sont bien sûr aussi traités par d'autres associations et différents auteurs. C'est heureux pour ne pas perdre de la réflexion et de l'action cette place centrale de l'enfant et cette question, assez provocatrice : l'enfant, malgré les discours qui le mettent «au centre» n'est-il pas, souvent, un exclu de notre société ? Notamment lorsqu'on le réduit à être une cible de marketing, ou une future force de travail à intégrer dans la machine économique. Se poser la question ainsi, c'est se donner des chances d'interroger de façon suffisamment critique les rapports entre discours et pratiques à l'égard de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

Blais, Marie-Claude, Gauchet, Marcel, Ottavi, Dominique, (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard

Blais, Marie-Claude., Gauchet, Marcel, Ottavi, Dominique, (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock

Dauphin Nicolas, *Derrière le bac, quel projet d'Ecole*, chronique parue dans La Libre Belgique des 16 et 17 août 2014

Freire, Paulo, (1982), *Pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte, Petite collection Maspéro

Freire, Paulo (2006), *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Erès.

Gauchet Marcel, propos recueillis par Baumard Maryline, *Une pédagogie vraiment éclairée est à inventer*, interview parue dans Le Monde du 22 mars 2013 http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/03/21/marcel-gauchet-une-pedagogie-vraiment-eclairée-est-a-inventer_1851537_1473688.html

Hirtt, Nicolas, *Déclaration de politique communautaire : l'analyse de l'APED*, <http://www.skolo.org/spip.php?article1695>, le 18/10/2014

Schmetz, Philippe, *Leur réalisme et le nôtre*, <http://www.skolo.org/spip.php?article1694>, le 18/10/2014

Stiegler, Bernard, (2008), *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion

Stiegler, Bernard (2010), Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue. *De la pharmacologie*, Paris, Flammarion.

Touraine, Alain, (1973), *Production de la société*, Paris, Seuil.

Intéressé-e par :
D'autres thèmes de publications pédagogiques ?
Des ateliers d'échanges de pratiques ?
Des formations ?
Des supervisions individuelles ou collectives ?

www.cdgai.be

+32 (0)4 366 06 63
info@cdgai.be

**Centre de Dynamique
des Groupes et d'Analyse Institutionnelle asbl**
Parc Scientifique du Sart Tilman
Rue Bois Saint-Jean, 9
B - 4102 Seraing
Belgique

Il s'agirait, à l'école, de «lutter contre les inégalités sociales», par des actes de militance et de visées d'émancipation, à la fois du côté des intentions et des actions.

Face à ces idéaux, mais aussi à leur non-atteinte, les invités d'un atelier d'échanges de pratiques sur le thème «Ecole, ville et société» se questionnent, livrent des expériences, des réflexions,... des réflexions sur des expériences.

Tous sont d'accord pour dire qu'il s'agit de «transformer le monde tel qu'il est». Le monde ne peut être un donné.

Les commentaires sur l'enseignement, son sens et les réformes, voire les révolutions nécessaires, peuvent et doivent d'abord s'adresser aux élèves que nous-mêmes avons été, et provoquer une interrogation critique sur ce que nous avons «avalé» sans nous poser de question.



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles