

# Ouvrir (l'école aux parents)

Extrait de « *L'école de la simplicité* » [TheBookEdition.com](http://TheBookEdition.com)

\* : renvoi à des chapitres spécifiques

Pourquoi ouvrir l'école aux parents, aux adultes ?

Aux environs de 1965, j'ai ouvert mon école en permanence aux parents et aux adultes. Et ensuite pendant plus de 30 ans sans discontinuité. Les parents pouvaient y venir quand ils le voulaient, pour mille raisons (passer un moment avec les enfants, apporter le choco oublié, s'installer pour bouquiner, participer à une activité, amener une idée, passer un moment avec nous etc.). D'autres adultes pouvaient aussi y passer, y rester, participer, y être invités ou s'y inviter... L'école restait ouverte le soir, pendant les jours fériés, pendant les vacances. Des enfants ou des adultes pouvaient avoir mille choses à y faire (lire, écrire, peindre, continuer un bricolage, faire un montage vidéo, jardiner, utiliser un ordinateur, composer la gazette villageoise, discuter, écouter ou faire de la musique, boire un café, etc.)

Il est vrai que ce qui rendait cela facile, c'était la conception de l'école : lorsque des enfants sont dans de multiples activités, plongés dans la réalisation de multiples projets, ceci dans une auto-organisation bien plus rigoureuse et complexe que l'ordre de l'enseignement traditionnel, la présence d'autres personnes non seulement ne trouble pas mais s'insère naturellement dans le système vivant\* que devrait être une classe, une école. On ne trouble pas un garage et ceux qui y travaillent quand on y pénètre pour une raison ou une autre, mais on trouble une conférence ou une pièce de théâtre si on y pénètre pour autre chose que de s'y asseoir à l'heure du spectacle.

Quelles raisons ont bien pu me pousser à ouvrir ainsi l'espace scolaire à l'inverse de la fermeture hermétique et auto-protectrice pratiquée ailleurs ?

## Le trou noir de l'école

De façon générale, les parents ne savent pas très bien ou ne savent pas du tout ce que les enfants font en classe. Lorsque les pratiques y sont inhabituelles, les parents ne le savent pas mieux mais cela devient alors plus inquiétant puisque ce que leurs enfants peuvent raconter ne correspond à aucune de leurs propres références. C'est d'autant plus inquiétant que les pédagogies différentes, en sortant de l'ordre immuable des emplois du temps, des progressions, des cahiers du jour, des exercices et leurs contrôles, donnent l'impression du désordre, de l'absence de rigueur, de l'absence de travail, du jeu permanent, de l'indiscipline. C'est encore pire quand les enfants se mettent à aimer aller à l'école.

Se contenter d'expliquer le « pourquoi comment » au cours de réunions est insuffisant : on s'évertue à expliquer quelque chose qui reste incompréhensible à toute personne qui ne peut essayer de comprendre qu'à travers ses propres représentations d'ancien élève de l'école traditionnelle. Expliquer la complexité à quelqu'un qui ne peut en imaginer le concret, c'est bien compliqué ! Dans les 20 dernières années de ma propre carrière où l'école était devenue une autre planète, cela eut été la quadrature du cercle. Et aujourd'hui encore, quand je tente d'expliquer en quoi consistait cette école du 3<sup>ème</sup> type, je vois bien que mes interlocuteurs ont du mal à mettre quelque chose derrière les mots entendus.

Le plus simple, le plus raisonnable et le plus stratégique était donc d'inviter les parents à passer en classe quand ils le voulaient. Après (ou même pendant), on pouvait alors discuter sur du concret, approuver ou critiquer ou contester sur des faits observés, cela devenait plus facile, plus constructif pour les parents comme pour moi. Sachant ce qui se passait pour l'avoir vu, les parents devenaient alors des interlocuteurs, pas forcément inconditionnels, dans un dialogue dont le seul objet était les enfants et leur évolution. La donne était changée.

Il semble tout à fait légitime que des parents dont les enfants sont captifs de l'école, puissent savoir ce qui s'y passe. Il ne s'agit pas de contrôle : le contrôle est inopiné, subit, nécessairement le résultat d'un soupçon donc aussi d'une ignorance qui se transforme en malveillance. L'école close crée le soupçon. Sa tranquillité ne tient qu'au pouvoir de crainte qu'elle inspire, à l'habileté des enseignants à être crus ou à leur charisme, parfois à leur habileté à dissimuler les réalités, à quelques traces écrites dont on ne sait finalement pas comment elles ont été produites et qui ne signifient pas grand chose.

La confiance\* sans cesse réclamée ne peut exister derrière l'opacité, s'établir sur de simples résultats chiffrés (s'ils sont bons !). Elle ne peut être que la résultante d'une connaissance réciproque, d'une transparence qui permette la compréhension mais aussi la critique. Ce qui n'est pas critiquable (se soumettre à la critique) n'est pas crédible.

## L'enfant coupé en deux

J'étais dans le cas où l'école (une école du 3<sup>ème</sup> type) était devenue le lieu de vie où les enfants poursuivaient, dans la continuité, leur construction dans un autre espace\* que celui de la famille.

On pouvait y observer des choses étonnantes. Par exemple le premier pas d'un enfant dans le monde de l'écrit est tout aussi émouvant que son premier « maman » ou son premier pas sur la moquette ou le gazon. Ce sont les instants où l'on assiste à l'entrée de l'enfant dans de nouveaux mondes. De véritables naissances successives. J'étais le privilégié qui pouvait assister à tout cela. Les parents restant dans l'ignorance de ces moments importants de la vie de leurs enfants. Il manquera toujours quelque chose à la mère ou au père qui n'aura pas assisté à ses premiers pas.

Tout enfant montre de multiples facettes suivant l'environnement où il évolue, les étapes de sa vie, les événements qu'il appréhende. Mais c'est toujours un tout. « *Comment faites-vous pour qu'il mange avec plaisir, pour qu'il fasse son lit, pour qu'il ne fasse plus de caprices ?* » me disait un jour une maman lors d'une visite dans une colonie de vacances que je dirigeais. Nous ne faisons rien de spécial. Mais une maman découvrait que dans un autre contexte son fils pouvait être complètement différent, qu'elle ignorait qu'elle avait un fils formidable. Cet autre regard qu'elle avait pu porter a ensuite tout changé... à la maison !

En règle général, enseignants et « parents d'élèves » n'ont affaire, chacun de leur côté, qu'à une moitié d'enfant. Et l'enfant lui-même, de par le statut dans lequel on l'instaure, tous les jours doit être successivement deux personnages : un élève, presque une fonction, un habit à enfiler (un pédagogue célèbre a même osé dire que l'enfant devait *apprendre le métier d'élève*<sup>1</sup>), puis une fille ou un fils devant se soumettre à d'autres règles dans des relations qui sont souvent, elles aussi, régentées par un autre code moral.

Quelques fois et pour certains, on peut se demander quand les enfants sont eux-mêmes. Souvent quand ils deviennent, par réaction et par survie identitaire, exécrables d'un côté ou de l'autre.

A la sortie de l'école, le parent « récupère » un enfant dont il ignore une tranche quotidienne importante de sa vie. Nombreux sont les parents qui se lamentent « *Pas moyen de lui faire dire ce qu'il a fait, ce qui s'est passé* », et pour cause : il provient d'un autre monde qu'il n'a pas forcément envie de prolonger et dont il est difficile d'extirper ce qui est traduisible dans celui de la famille. « *Qu'est-ce qui s'est passé en classe ? – Rien !* » Le trou noir de cette réponse ne peut qu'être inquiétant. Voire angoissant quand on subodore qu'un comportement tendu, triste, malheureux puisse y avoir son origine.

Le matin, à l'entrée de l'école, l'enseignant « récupère » de son côté un enfant (enfant jusqu'à la grille ou le rang) qui enfiler sa veste d'élève sur l'enfant encore endormi. Et, généralement, c'est à ces uniformes qu'il va s'adresser sans savoir ce qui s'agite sous l'habit, sans savoir ce qui agite l'habit, le rend imperméable ou réceptif, docile ou contestataire, doux ou agressif. L'enseignant s'adresse alors à un élève qui n'aurait pas de passé immédiat, qui n'a d'existence qu'à l'instant où il franchit le seuil de la classe.

Ouvrir l'école aux parents, c'est rompre ou au moins atténuer ce sectionnement contre nature. L'école lorsqu'ils peuvent y entrer aussi, prend consistance pour eux, ne serait-ce parfois que parce qu'ils peuvent y voir leurs enfants évoluer dans un agencement qu'ils découvrent. Les questions qu'ils adresseront à leurs enfants ne seront plus le *qu'est-ce que tu as fait ?* dans ce qui est un néant, mais pourront s'appuyer sur un concret qui devient alors plus commun aux deux. L'école peut redevenir un des sujets d'une relation, deux pans de la vie de l'enfant peuvent se vivre dans une certaine continuité affective.

Il en est de même pour les enseignants. Le parent qui pénètre dans l'école c'est un petit morceau de la vie ignorée de l'enfant qui apparaît. De ce simple fait des comportements incompréhensibles s'éclairent.

Le fait pour l'enfant de voir dans un même lieu les deux personnes dont il dépend, modifie son propre regard quant à l'intérêt qu'on lui porte, sans qu'il confonde les rôles et les fonctions. Ceci ne va pas toujours de soi, ce qui explique aussi que l'ouverture de l'école procède d'une méthodologie et s'inscrit dans un processus, j'y reviendrai plus loin.

Un des effets le plus important de cette ouverture est donc la réunification de l'élève et du fils ou de la fille en une seule personne, un enfant.

## L'intersection de deux espaces

Si l'espace familial et l'espace scolaire sont bien deux espaces différents, ils ne peuvent être isolés l'un de l'autre, ghettoisés. C'est le cas dans les visions traditionnelles et de l'école et de la société. Cette dernière mettant d'ailleurs de plus en plus son nez dans l'espace familial tout en s'interdisant d'aller le fourrer derrière la grille scolaire.

---

<sup>1</sup> Philippe MEIRIEU

Les pédagogies modernes se nourrissent beaucoup des événements se déroulant dans l'espace familial comme dans l'espace de proximité de la famille (voisinage, rue, quartier...). Les enfants les transposent, volontairement ou involontairement. A tel point d'ailleurs qu'un enseignant pénètre, qu'il le veuille ou non, dans l'intimité des familles, ce qui le met d'ailleurs dans la même position qu'un médecin ou qu'un psy dans un devoir de confidentialité absolu<sup>2</sup>.

Il y a une dissymétrie totale entre les deux personnages qui ont la responsabilité de la construction de l'enfant. L'un connaît une partie de ce qui constitue la vie affective et sociale de l'autre. Le second ignore les comportements du premier, ignore ce qui affecte son enfant dans sa vie scolaire. Cela induit une certaine méfiance du second qui n'a d'autre ressource que de « faire confiance\* » sur sa mine au premier. Et les deux espaces cloisonnés, mais bien en interaction pour l'enfant qu'on le veuille ou non, ne peuvent rentrer dans les contextes de l'action et des comportements des deux responsables de chacun d'eux.

Lorsque le parent peut pénétrer et être admis dans l'espace scolaire, c'est la reconnaissance implicite et réciproque des deux protagonistes, de l'importance des deux espaces imbriqués dans la construction cognitive, psychologique, affective et sociale de l'enfant.

C'est aussi, pour l'enfant, la perception que les deux personnages dont il dépend ne sont pas en concurrence mais concourent tous deux au même objectif : l'aider. Le fait qu'ils puissent se parler, voire agir (quand un parent participe à une activité) dans le même lieu désacralisé (l'espace scolaire) permet de situer cet espace dans le prolongement de l'espace familial, le fait d'accepter comme un espace à vivre et à explorer.

Cette intersection ne peut se faire par les seuls moyens habituels que sont les rendez-vous parent-enseignant. D'une part parce qu'ils sont la plupart du temps établis sur un déséquilibre (rdv demandé, accordé, ou convocation, échange basé sur la seule amélioration du comportement scolaire, rapport hiérarchique avec une fonction, etc.). D'autre part parce qu'ils restent alors fondés sur des appréciations qui relèvent de la subjectivité et coupées d'un concret.

### **De la lutte de pouvoirs\* à la coéducation\***

Il faut bien aussi parler de « pouvoirs ». Pouvoir parental, pouvoir scolaire. Ces pouvoirs vont bien au-delà de l'instauration des règles qui régissent les espaces et de leur façon de les faire respecter, au-delà du choix des modes d'action (liberté pédagogique pour les enseignants, liberté éducative pour les parents).

On ne peut nier que beaucoup de parents voudraient plus ou moins que leur enfant soit conforme à l'idée qu'ils s'en font, qu'ils projettent sur lui leurs propres aspirations, leurs propres frustrations, leurs propres rêves non aboutis, qu'ils tentent parfois de se réaliser par enfant interposé. Et le parent a ses propres croyances ; chacun sait qu'une croyance ne souffre pas la contestation.

Le pouvoir parental se traduit souvent par le sentiment de propriété. Une des situations qui produit le plus de conflits, c'est, a contrario, lorsque l'enfant se met à aimer l'école. Souvent ce n'est pas supportable pour le parent qui se sent dépossédé, qui perçoit un concurrent affectif et un concurrent d'influence, l'enseignant. Ce qui est d'ailleurs parfois le cas. Cette concurrence pouvant aussi le dévaloriser, donc lui faire perdre partie ou tout de son pouvoir affectif. Ceci étant renforcé lorsqu'il ignore tout de ce qui se passe dans l'école, lorsqu'il ignore tout de l'agir de l'enseignant. Il mettra alors naturellement en doute ce qui lui sera verbalement dit et rentrera alors dans une lutte contre l'école et son représentant en le contrecarrant par tous les moyens, en particulier en le démolissant auprès de l'enfant. C'est un des problèmes souvent mal analysé auquel se heurtent les pédagogies modernes.

On ne peut nier non plus que les pouvoirs de l'enseignant ne se réduisent pas au maintien de l'ordre, à la bonne exécution de ce qu'il pense nécessaire quant à la réalisation de la transmission des connaissances ou la construction des apprentissages. Tout le monde sait que la façon dont il va le concevoir n'est pas neutre. La plupart des polémiques qui secouent régulièrement l'opinion publique sur les méthodes portent plus sur les conséquences humaines des choix effectués que sur leur efficacité. Cette efficacité n'étant souvent qu'un prétexte puisque l'on se garde bien de la vérifier effectivement. Et l'enseignant a aussi ses propres croyances qu'il pense devoir faire appliquer avec la même bonne foi que le parent. Les « hussards noirs de la République » étaient porteurs d'une mission comme le sont les prêtres de tous poils.

On ne peut pas nier aussi que la « vocation » d'enseigner n'est pas aussi limpide que cela. Parmi ses motivations il peut aussi y avoir le besoin d'exister à travers le pouvoir que l'on peut exercer sur d'autres en situation d'infériorité, ou le besoin d'être aimé...

---

<sup>2</sup> Contrairement à ce qui est encore souvent préconisé, je pense que le professionnel ne doit pas habiter dans le même quartier ou village que l'école où il travaille. Imaginerait-on qu'un médecin, un psychiatre, vivent dans le même immeuble que tous leurs patients ? D'autre part, il ne peut être simultanément le professionnel qui aide et veille à ce que s'établissent et fonctionnent des systèmes vivants tout en étant partie et acteur de ces mêmes systèmes. Il n'y aurait alors pas plus de légitimité que tous les autres membres de la communauté.

Tout ceci n'a rien de surprenant, parent ou enseignant ne sont que des êtres humains ordinaires.

Il n'empêche que l'enfant subit cette lutte de pouvoirs dont il est plus l'otage que l'enjeu.

Lorsque le parent n'est plus exclus du domaine scolaire, lorsqu'il peut y être présent, lorsque l'on peut lui y reconnaître un rôle, une utilité, le problème des pouvoirs est modifié et nous nous plaçons alors dans celui de la coéducation. Terme qui est d'ailleurs très employé ces dernières années, peut-être plus pour attribuer une responsabilité parentale dans l'échec scolaire que pour prendre en compte la relation entre les deux espaces où se construit l'enfant.

Tout pouvoir n'est acceptable que lorsqu'il est clairement identifié, que l'on connaît le champ où il s'exerce, la façon dont il s'exerce et les raisons de sa nécessité. Il doit aussi pouvoir être discuté quant à ses raisons et les modalités selon lesquelles il s'exerce. Tout pouvoir nécessite d'être inscrit parmi d'autres pouvoirs. Si la démocratie a été bâtie sur le principe de la séparation des pouvoirs de Montesquieu, au moins dans le domaine éducatif nous lui préférons la convergence des pouvoirs vers une finalité commune.

Celui de l'enseignant n'est généralement perçu que comme celui de se faire obéir et d'infliger les sanctions qu'il juge utiles à l'acceptation de son pouvoir. C'est le pouvoir de l'ordre et de son maintien, le pouvoir sur les autres. Son pouvoir est également immense dans ce qu'il va faire faire aux enfants et qui s'appelle « liberté pédagogique », liberté qui a comme caractéristique de ne pas avoir de comptes à rendre ni sur ses choix d'action, ni sur leurs résultats. Il est le maître absolu de l'espace scolaire\*. Personne ne s'y immisce.

Celui des parents, dans l'espace familial, est tout aussi absolu mais finalement de plus en plus contrôlé, soumis à l'approbation ou à la désapprobation morale de l'entourage, à celle institutionnelle des services sociaux, de la justice, qui sont de plus en plus intrusifs. Il est significatif que tout ce qui concerne la « parentalité », très à la mode ces dernières années, soit sous la seule houlette des travailleurs sociaux, des services de l'Etat ou des collectivités territoriales. Les parents en sont les objets dont on discute doctement dans des réunions. Ce qui confine souvent à l'absurde quand ceux qui jugent, dénigrent, reprochent, décrètent, affirment, oublient qu'ils sont eux-mêmes parents et que dans le fond ils parlent d'eux-mêmes. Comme si une quelconque fonction ou statut vous plaçait de facto comme parent au-dessus du lot commun.

Le pouvoir est alors toujours abordé sous sa définition politique qui est celle de l'autorité, le pouvoir sur les autres. Si on l'aborde de façon plus philosophique, c'est alors « la possibilité de faire ». Il ne s'exerce plus « sur » des personnes mais sur ce qui permet à ces personnes d'atteindre les objectifs dont les détenteurs de pouvoirs ont la charge de les aider à atteindre. Tout change et il peut devenir transparent, il a même intérêt à être transparent, peut être soumis à discussions, être l'objet d'une recherche de consensus.

Ce pouvoir là est le seul qui soit admissible en matière d'éducation dans les deux champs où passe successivement l'enfant. Il ne peut plus faire alors l'objet de lutte de pouvoirs puisqu'ils deviennent vraiment concomitants. Encore faut-il que les deux détenteurs puissent percevoir comment il s'exerce de part et d'autre pour qu'une acceptation puisse être admise, qu'une complémentarité puisse s'établir. Il n'y a pas d'autres façons pour le parent de percevoir le pouvoir des enseignants et de l'accepter que « d'aller voir ».

Lorsque les parents sont admis pour la première fois dans l'enceinte scolaire, c'est toujours la première découverte qu'ils peuvent faire. Ce qu'est le vrai pouvoir de l'enseignant. Dans les pédagogies modernes, même sans aller jusqu'à une école du 3<sup>ème</sup> type, ce pouvoir (cette « possibilité de faire ») s'exerce sur l'agencement, l'environnement interne de la classe, le fonctionnement qu'il instaure ou permet qu'il s'instaure, ses interventions... A partir de cette compréhension, les parents peuvent à leur tour, non pas opposer leur propre pouvoir mais mieux en saisir la nature, l'explicitier auprès de l'enseignant, chercher la complémentarité. Nous avons constamment constaté cette transformation qui amène vraiment à la coéducation.

A partir de cela, on peut aboutir à une implication des parents dans un pouvoir qui devient commun, celui de l'élaboration des stratégies scolaires. J'y reviendrai parce que cela fait toujours peur (voir communauté éducative). Mais ce pouvoir, s'il devient commun, induit la coresponsabilité et soulage alors les uns et les autres.

### **Les conditions d'une ouverture**

Ouvrez abruptement la cage au canari et il se fera inmanquablement manger par le premier chat venu. Celle d'un lion et il mangera la première personne rencontrée. Il est évident que l'ouverture de l'école aux parents ne peut résulter que d'un processus plus ou moins long suivant les pédagogies utilisées, les relations établies entre parents et enseignants, entre école et associations de parents, suivant les locaux existants (par exemple il devrait y avoir dans chaque école un local réservé aux parents<sup>3</sup>).

Quelles que soient les pédagogies, le premier pas de cette ouverture devrait concerner l'accueil le matin et la sortie le soir. Au lieu que le passage d'un milieu à l'autre se réduise à un largage derrière une grille, il doit devenir une transmission et un accompagnement. Cela a lieu dans quelques écoles maternelles. Lorsque les

---

<sup>3</sup> Circulaire sur la place et le rôle des parents : C. n° 2006-137 du 25-8-2006

parents peuvent accompagner l'enfant jusque dans l'école, voire jusque dans la classe, ce n'est plus un abandon, aussi bien pour l'enfant que pour le parent. *Je ne me débarrasse pas de toi ou je ne peux plus rien faire pour toi, mais je te confie à un lieu où je peux pénétrer tranquillement et à des personnes que je connais, à qui je peux parler tout aussi tranquillement et normalement.* Cela devient le passage normal d'un lieu à un autre, du passage de la protection d'une personne à une autre.

Bien sûr beaucoup d'enfants en grandissant laissent eux-mêmes leurs parents à la porte de l'école, ne tiennent pas forcément à les y voir rentrer. Mais ce n'est plus pareil : c'est un acte d'autonomie et d'indépendance, d'affirmation, d'émancipation, ce sont eux qui lâchent la main.

Bien sûr aussi il y a la crainte de la part des enseignants du comportement des parents qui se désapproprient difficilement. Si l'on considère cela comme normal, ce n'est plus qu'à gérer professionnellement<sup>4</sup>. Compétence... qui devrait faire partie de la formation, sinon à acquérir sur le tas !

C'est aussi dans ces moments d'accueil et de sortie, à l'intérieur de l'école, que peuvent s'établir l'infinité des relations informelles entre parents, entre parents et personnel éducatif. C'est dans l'informel que s'effectuent la connaissance et la reconnaissance. Et c'est dans cette co-connaissance que s'établissent les véritables partenariats, les possibilités de constitution d'une communauté éducative\*.

Et c'est aussi là, en particulier lors de la sortie, que l'enfant peut parler de son temps à l'école, montrer ce qui s'est passé, ce qu'il y a fait. La relation part du concret et de l'intérêt : celui de montrer, celui de savoir et comprendre, un intérêt réciproque. Et les deux, enfant et parent, pourront alors quitter l'espace scolaire... et l'oublier pour ne plus que se consacrer à bénéficier, explorer, utiliser l'espace familial, l'espace du voisinage, les espaces du quartier... et même celui de la rue. Cette modification de l'accueil et de la sortie a un effet libérateur pour les deux espaces habituellement en opposition. Dans toutes les écoles, aux heures d'entrée et de sortie, on devrait y voir des parents dans les cours, les classes et non pas derrière des grilles.

Une autre fenêtre classique, c'est la possibilité d'utilisation des compétences des parents dans des activités plus ou moins encadrées. Même dans l'état actuel de la réglementation, c'est possible. Mais le plus souvent ceci est tellement soumis à contraintes, restrictions, programmation, que peu de parents ont ce privilège. Cependant, plus on développera cette possibilité, plus on associera l'ensemble des parents aux propositions, à l'élaboration de l'organisation de ces activités, et plus on modifiera la vision des uns et des autres sur l'école, plus on instaurera un partenariat dans la coéducation.

Il faut toutefois noter que cette ouverture est plus délicate qu'on ne l'imagine. D'abord parce que cette introduction, instinctivement, est souvent soigneusement orientée par l'enseignant : il ne fait pas appel à n'importe quels parents ! Ce sont ceux avec qui il peut établir une complicité ou avec ceux qui veulent établir avec lui une complicité, dont il est certain qu'ils « le soutiennent ». On n'introduit pas dans la classe ceux qui sont considérés comme des contestataires. Ce faisant, on crée souvent, au sein de l'entité des parents, animosité, jalousie. « *Il (ou elle) veut se faire bien voir ! Qu'est-ce qu'il a à se mêler de tout ?* ». Au moins dans un premier temps c'est parfois le cas. Cela aboutit souvent à créer un pôle opposant qui n'existait pas vraiment auparavant. D'autre part, savoir qu'un autre parent, que peut-être on n'aime pas, va pouvoir agir sur son propre enfant n'est pas toujours supportable. Et puis il faut bien reconnaître que les parents conviés ou volontaires pour animer un atelier sont ceux qui possèdent et se savent posséder des compétences valorisantes (beaucoup d'artistes) ou qui ont un certain niveau ou une certaine habitude du public ; la majorité pensant ne pas avoir de compétences utiles. Participer à une activité scolaire, surtout si elle ne consiste pas seulement à être le gardien supplémentaire nécessaire pour l'accompagnement d'une sortie, c'est oser se reconnaître comme ayant des savoirs, être capable, avoir une valeur. Si l'on parle beaucoup dans cet ouvrage de l'importance fondamentale de la reconnaissance pour chaque enfant au sein de la communauté scolaire, c'est la même chose chez les adultes et les communautés dans lesquelles ils doivent vivre, qu'elles soient celles de l'entreprise, du village... ou de l'école. Sans être attentif à tout cela, on risque à l'inverse de démobiliser la majorité des parents. Les écoles qui se sont lancées il y a une quinzaine d'années dans l'utilisation de l'outil informatique des Arbres de Connaissance<sup>5</sup> ont bien compris pour la plupart l'importance du phénomène de la reconnaissance par les autres et de l'auto-reconnaissance. Après avoir organisé régulièrement dans leurs classes ou écoles des « marchés des connaissances », certains enseignants les ont étendus à des journées « marché des connaissances » où les parents participaient aussi aux échanges de savoirs. Permettre qu'ils se reconnaissent eux aussi comme porteurs de savoirs utiles et soient reconnus dans la diversité de leurs richesses (*Ma maman ou mon papa savent eux aussi quelque chose qui intéresse ! Ils sont aussi quelqu'un !*)

La véritable ouverture dans l'espace et le temps scolaire n'est vraiment possible que dans le cadre des pédagogies modernes. Partout ailleurs ce serait convier les parents à assister à un spectacle, sagement assis au

---

<sup>4</sup> Dans les crèches parentales, les difficultés de cette désappropriation quotidienne font partie d'une des préoccupations premières des professionnels et des réflexions communes parents/professionnels.

<sup>5</sup> Voir le chapitre sur les technologies nouvelles ou celui sur l'évaluation.

fond d'une salle, plaçant d'ailleurs le metteur en scène et les acteurs dans des positions inconfortables et factices. C'est ce qui se passait d'ailleurs autrefois lors des visites des futurs profs dans les écoles d'application.

Cela n'est envisageable que lorsque, au lieu d'être spectateur d'une pièce de théâtre, on peut pénétrer dans un lieu de vie quasi ordinaire où se sont les activités qui s'y développent qui ont un intérêt. Comme on peut pénétrer dans un garage, une salle de rédaction d'un journal, une ferme ou un atelier coopératif quelconque, là où personne n'a à produire une exhibition. L'école traditionnelle n'est qu'une pièce de théâtre, la même qui se reproduit tous les jours pendant des années.

Dans ce cadre aussi il s'agit d'un processus à engager avant que cela devienne naturel et banal lorsque l'on aura brisé des habitus et que d'autres se seront instaurés.

Il faut alors le considérer comme un projet qui se prépare, dont on détermine les stades progressifs. Le marché des connaissances cité plus haut peut en faire partie.

Un autre stade c'est la classique organisation de journées portes ouvertes. Ces journées sont préparées aussi bien avec les parents qu'avec les enfants. Pour les premiers il va falloir leur expliquer un certain nombre de comportements nouveaux, pas évidents puisque brutalement ils vont retrouver leur enfant parmi d'autres... mais avec qui, s'ils restent parents, ils ne pourront pas ostensiblement réagir en parent. Dans les crèches parentales où les parents non seulement peuvent être présents dans le lieu d'accueil mais sont appelés à y effectuer des permanences, c'est un problème qui est pris en compte en amont, comme une co-formation entre parents et professionnels. C'est le même problème pour les enfants dont les comportements risquent fort d'être troublés par la présence de leur parent. Et c'est le même pour l'enseignant qui aura tendance à ce que cette journée montre un bon aspect de sa classe et de son travail.

La première opération « portes ouvertes » a de grandes chances d'être assez artificielle, mais cela n'a pas d'importance si chacun en est conscient : il s'agit de briser une barrière. Au fur et à mesure les attitudes deviendront plus normales, en particulier si ces journées s'instaurent régulièrement. Des classes Freinet le faisaient systématiquement tous les samedis matin.

Dans le travail préparatoire avec les parents, il est important d'insister sur le fait qu'ils pénètrent dans un lieu de vie où les moments difficiles, les erreurs qui feront modifier les stratégies, les faiblesses, ne sont pas occultées et qu'on attend aussi d'eux de pouvoir en discuter. On ne leur demande pas d'applaudir. C'est une des premières participations importantes, le premier acte de coopération réelle qui est demandé. Sans qu'ils aient à mettre la main à la pâte, ils deviennent ainsi déjà actifs et reconnus dans l'entreprise éducative. Lorsque j'ai ouvert ma classe pour la première fois, c'était une des conditions impérative que j'avais posée avant leur venue : j'en attendais une critique, une discussion. Qu'un professionnel attende les critiques change considérablement les données d'une problématique. Alors qu'habituellement elles sont considérées comme un désaveu et deviennent une arme pour ceux qui contestent, elles sont transformées en éléments de la réflexion collective que doit instaurer un professionnel s'il veut conduire l'entreprise éducative dont il a la charge de la réussite. Et les parents peuvent être des acteurs reconnus de cette entreprise.

Il est aussi important de faire comprendre que l'espace où ils vont pénétrer est un lieu de vie qui a été aménagé par ceux qui en sont devenus les habitants, même si ceux-ci sont leurs enfants. Et il faut que les habitants aient confiance en ceux qui leur rendent visite. Les mamans étaient surprises quand je leur disais que moi-même je ne me permettais jamais de fouiller dans le casier d'un enfant. Ceci demande la même délicatesse que lorsque l'on rentre, pour une raison quelconque, dans un atelier, un chantier... ou une maison qui ne vous appartient pas.

Bien sûr il est prudent de contrôler l'ouverture en ses débuts. Limiter par exemple le nombre de parents, demander à être prévenu la veille, indiquer à l'avance ce qui va probablement se passer dans la matinée ou la journée, choisir des journées où c'est plus facile, où se déroulent des événements clefs (réunion, présentation d'un exposé, etc.).

Et puis, peu à peu, l'ouverture permanente pourra avoir lieu, la nécessité de prévenir disparaître, les parents ne plus être de simples visiteurs curieux puisque la curiosité sera déjà satisfaite, leur implication naturelle et spontanée rendue possible, leur présence passer inaperçue, bref, ce qui constitue une véritable nouvelle culture se sera instaurée.

Avec des hauts et des bas. L'enseignant reste le pilote de l'ouverture, celui qui doit sauvegarder l'harmonie et l'efficacité du groupe, du système vivant\* qui, lui, est éducatif. Il sera peut-être amené à fermer plus ou moins la fenêtre, l'entrebâiller, puis ouvrir en grand les volets. Cela fait partie de son professionnalisme.

Il est vrai que les classes homogènes (1 ou 2 niveaux) ne pourront pas aussi facilement et aussi totalement que les classes uniques arriver à l'ouverture complète. L'école du 3<sup>ème</sup> type est résolument multi-âge. Non seulement pour des raisons purement cognitives mais aussi parce que son action s'inscrit dans une durée. L'école du 3<sup>ème</sup> type c'est un renversement des croyances concernant l'acte éducatif mais aussi une transformation des représentations de tous les acteurs et partenaires de l'école et l'instauration de nouveaux habitus. Et les habitus s'établissent et se transmettent dans la continuité. Cela demande du temps. Ce n'est qu'au bout de un an ou deux que l'ouverture de ma classe unique est devenue totale et banale. Dans la théorie de l'introduction d'un désordre

pour créer de l'auto-organisation<sup>6</sup>, pour passer d'un système mécanique à un système vivant, l'introduction ne peut être que progressive, au fur et à mesure que le système acquiert la capacité de vivre avec ce qui trouble, de s'en alimenter.

On ne peut pas se contenter de vouloir changer les pratiques à l'intérieur de l'école, il faut en même temps que celles-ci induisent le changement des comportements de tout son environnement, dont celui des parents. L'école est une problématique\* complexe. C'est cette problématique qui fait le cœur du métier d'enseignant, disons de l'enseignant du futur, celui d'une école du 3<sup>ème</sup> type.

---

<sup>6</sup> « *De l'ordre à l'organisation* », B. COLLOT, éd. CREPSC