

Les différents espaces de vie de l'enfant

L'implication des partenaires dans une communauté éducative

(extrait «Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant », éditions Odilon –2004 – pages 68 à 79. Mise à jour octobre 2008 BC)

Il est impossible de concevoir la construction des langages hors de la globalité de l'enfant, de la globalité de son environnement et de son temps. L'école n'en est qu'un moment et qu'un espace. Ce moment, cet espace ont naturellement leur spécificité. Ils sont néanmoins nécessairement imbriqués dans les autres et c'est de cette articulation complexe que dépendra la plus ou moins bonne construction de tous les apprentissages.

Quels sont ces espaces et leurs acteurs ?

L'espace de l'école

Sa spécificité et son objectif (qu'un certain nombre d'apprentissages s'y réalisent au mieux) sont bien clairs pour ceux qui ont à agir sur cet espace. Si l'équipe enseignante est la première concernée, sont également concernés, quant à la réalisation des objectifs, les élus, les services municipaux et administratifs, les intervenants institutionnels, éventuellement les architectes... et les parents.

On ne peut considérer ces derniers comme de simples usagers, mais comme des acteurs à part entière de la communauté scolaire. Si parfois leur seul désir est d'abord de suivre ou d'encourager leur enfant, ils découvrent rapidement, pourvu que l'école constitue un milieu ouvert et vivant, que l'intérêt de leur enfant est plus complexe qu'il ne leur semblait et dépend dans les faits de la possibilité pour lui de vivre une expérience éducative réussie sur des plans personnels et collectifs fondamentalement indissociables. Ainsi, cet intérêt pour leur enfant ne peut être réellement satisfait que s'ils participent collectivement à l'élaboration, à la mise en place et au suivi des stratégies.

La plupart des difficultés de communication entre parents et enseignants proviennent en général d'un refus de la part des enseignants de permettre aux parents de devenir eux aussi acteurs des situations éducatives. Cette "clôture scolaire" est encouragée par les textes (la représentation statutaire des familles est tout à fait lacunaire). Elle est également renforcée par les comportements de peur des enseignants effrayés par les campagnes médiatiques qui les dépeignent en danger d'être agressés ou traînés en justice à tout bout de champ. L'école a ainsi tendance à se retrancher derrière un « Je connais mon métier », auquel ne peut répondre symétriquement qu'un aussi stérile « Je connais mon enfant ».

On pourrait à la limite admettre cette situation si l'école pouvait assurer que l'enfant qui lui est "confié" en ressorte nanti exactement du bagage annoncé. Cela peut être demandé à un garagiste à qui on confie une voiture à réparer. Quel que soit le garagiste, il y a une cause à la panne et un seul moyen d'y remédier : s'il connaît son métier, la voiture est rendue en état de marche et on peut lui faire confiance. On n'a pas à se mêler de sa façon d'opérer, qui sera la même quel que soit le garagiste. Le problème n'est évidemment pas le même en matière d'éducation, d'autant que la façon d'opérer, quels que soient ses résultats en matière d'apprentissage, aura d'autres conséquences sur la vie de l'enfant (épanouissement, comportements...) et sur la société dans laquelle il va entrer (autonomie, initiative, façon d'être citoyen...).

Enfin, l'apprentissage n'est pas la résultante d'une seule action pédagogique mais d'un ensemble complexe d'interactions (voir chapitre sur les langages). Écarter les parents de

l'élaboration d'une stratégie, de ses objectifs, de ses perspectives sociétales, non seulement ne peut être acceptable dans un régime que l'on s'accorde à vouloir démocratique, mais c'est aussi amputer l'espace éducatif de l'une de ses parties vitales, c'est aussi le séparer de l'espace familial auquel on reproche souvent les maux dont souffre l'éducation.

Nous savons parfaitement la levée de boucliers que nous allons provoquer en posant comme indispensable la participation des parents à l'élaboration et au suivi des stratégies éducatives

(ils auraient leur mot à dire sur la pédagogie !). Dans cette association, les enseignants restent dans une situation de professionnels (ce sont eux les ingénieurs éducatifs) qui maîtrisent une problématique dont font partie les parents (et les élus, et les partenaires sociaux...). Mais en rendant aux parents leur droit de participation, on réalise aussi un partage de la responsabilité éducative ; alors que s'ils sont évincés de toute participation, y compris du droit de regard, il paraît logique qu'ils imputent aux enseignants la responsabilité de l'échec de l'école, comme de l'échec de leurs propres enfants. **Ce que les enseignants prennent comme un affrontement est en réalité une co-responsabilité, qui diminuerait la pression qui pèse sur leurs épaules .¹**

Les objectifs de l'espace scolaire sont nécessairement beaucoup moins clairs pour la plupart des enfants et adolescents qui doivent y vivre. « *Tu dois aller à l'école parce que tu y feras des choses intéressantes* » passe assez facilement s'agissant de l'école maternelle, parce que c'est encore exact quand la taille des établissements et les conceptions pédagogiques le permettent. « *Tu dois aller à l'école pour apprendre à lire* » passe encore quand l'enfant a déjà côtoyé le monde de l'écrit et que l'envie d'y entrer peut faire accepter la contrainte d'un apprentissage détaché du "faire" dans l'immédiat. « *Tu dois y aller pour apprendre les équations du second degré, la formule d'Archimède ou l'attribut du sujet* » a sans doute beaucoup moins de sens ou d'intérêt pour la plupart d'entre eux.

Par contre, lorsque l'on met au premier plan la construction des langages, celle-ci va s'effectuer nécessairement à travers des activités multiples qui ont en elles-mêmes leur propre sens, satisfont des intérêts immédiats et nécessitent des interactions et des interrelations avec l'environnement et les autres. La prise en compte des intérêts individuels impose leur intégration dans l'organisation d'un collectif, influe sur cette organisation qui rétroactivement permet la satisfaction des intérêts. L'école constitue obligatoirement en elle-même une communauté éducative sans laquelle les langages n'ont pas de sens et qui doit justement les provoquer : (« *À quoi sert de dissenter si mes idées ne peuvent être communiquées et discutées avec d'autres ?* ») Les enfants ne doivent donc être considérés comme des objets, mais comme des participants à une communauté dont ils sont alors consciemment les premiers bénéficiaires : l'intérêt pour l'école doit devenir visible.

L'espace du tissu socioculturel

L'importance de ce qui est réalisé dans les centres de loisirs et de vacances, associations sportives et culturelles, bibliothèques et médiathèques, MJC, réseaux d'échanges de savoirs... est unanimement reconnue. Il ne fait de doute pour personne que les enfants et les adolescents qui en bénéficient y trouvent des conditions et des moyens qui vont favoriser la construction de leurs langages, soit directement, soit par interaction. Cela est particulièrement vrai dans la mesure où l'accent y est mis sur l'activité et le groupe dans laquelle elle s'exerce. Les compétences dont l'acquisition est considérée par l'école comme un préalable sont des composantes d'un véritable projet éducatif qui devrait être pris en charge par l'école elle-même. Souvent les associations ou organismes pallient ce manque.

Cet espace a la caractéristique d'être morcelé, sans liens entre ses différentes parties et ses différents acteurs. De plus, son accès est souvent restreint dans le temps (l'accès aux bibliothèques comme aux BCD et CDI de l'école et du collège ne devrait-il pas être

possible à tous moments ?). Il y a pourtant une forte complémentarité entre cet espace et les autres : on y a une vue de l'enfant, de ce qu'il est, de ses possibilités, en continuité avec la façon dont il s'est construit ailleurs. Il peut y exercer une activité à même de le rassurer sur ses capacités, apprendre à tirer le maximum de profit d'un environnement riche et diversifié. La manière d'agir de cet espace extra-parental, de ses animateurs, de ses éducateurs est ainsi du même type que celle des enseignants et de l'école en terme de construction des langages.

L'espace de la famille

Il est considéré comme privé, et du coup isolé des autres espaces collectifs. D'autre part, il s'est fortement rétréci ces dernières années (prolongation de l'obligation scolaire), et la dégradation des conditions socio-économiques, les difficultés de l'emploi et des rythmes de vie qu'il impose, ont plutôt détérioré sa qualité. Pourtant, puisque tout le monde s'accorde sur son importance capitale dans la construction des langages, il est clair que l'on devrait y trouver les conditions favorables à l'interrelation et à l'interaction, comme dans les autres espaces.

Si l'on ne peut et l'on ne devrait pas se mêler de la sphère privée de l'enfant et de la famille, par contre il serait de la responsabilité collective comme de l'intérêt public d'aider à ce qu'elle soit le plus favorable possible au développement de l'enfant. Pour prendre un exemple bien simple, on sait parfaitement que des enfants n'ayant dans leur famille pas d'endroit pour s'isoler, pas de chambre personnelle, n'auront pas les mêmes chances de développement. On sait parfaitement que parmi les premières causes de l'illettrisme ou de l'incivilité il y a les conditions matérielles de vie et d'habitat des familles.

En considérant communément que la socialisation des enfants, leur compréhension de l'intérêt de l'école, leur projet scolaire relèvent du rôle des parents, l'école se défausse d'une partie de sa fonction. Si elle se garde bien de s'ouvrir aux parents, elle ne se gêne pas pour les presser de collaborer quand l'enfant pose un problème... aux professionnels. Dans ce cas, la famille est sommée de mieux accomplir cette part de son rôle qui nous paraît pourtant située à la frontière des deux espaces. L'école se mêle alors de leurs modes de vie, de leurs choix en matière éducative, et surtout elle met en cause leur "démission". Stigmatiser leur désarroi est stupide et stérile, comme il pourrait l'être de stigmatiser l'inefficacité... des enseignants.

Nous pensons que le problème n'est pas là mais dans l'aide que les parents peuvent trouver quant à la "gestion" de leur propre espace éducatif. La désinformation des parents est étonnante, et ce n'est pas parce que les programmes sont diffusés publiquement par le ministère que l'on peut dire qu'ils sont informés. De ce qui se passe à l'école ils ne peuvent en savoir que ce que l'on veut bien leur raconter. Ils sont également à la merci de propos politico-pédagogiques rapportés complaisamment par les médias (voir par exemple *la polémique sur* de la prétendue généralisation de la méthode globale de lecture !)

Si les parents existent bien à titre individuel (parents d'enfants), ils existent beaucoup moins dans leur **reconnaissance** comme parents d'élèves, c'est à dire ayant une part et une responsabilité, personnelle comme citoyenne, dans les apprentissages de leurs enfants. Il n'y a pas de moments ni d'espaces où cette existence puisse être vraiment effective : ils ne peuvent pas pénétrer dans l'espace scolaire où ils pourraient à ce titre être en interrelation aussi bien entre eux qu'avec les professionnels.

Quand ils peuvent se retrouver collectivement en tant que parents, c'est soit à l'instigation et suivant le bon vouloir des enseignants, et dans une position passive (réunions d'informations), soit dans le cadre institutionnel des différents conseils où ne siègent que deux ou trois de leurs "représentants" qui, dans le système soit disant démocratique actuel, ne représentent le plus souvent qu'eux-mêmes². Il reste l'espace associatif (associations de parents) mais, même s'il concernait une majorité de parents, il est paradoxalement très fortement institutionnalisé, coupé des autres espaces, et les habitus n'en font pas tellement un espace d'interrelations et de prise de conscience de la fonction parentale. L'espace socio-éducatif ne leur offre pas beaucoup plus de place.

Ce qui nous semble plus important, c'est d'une part que les parents aient des espaces propres dans les autres espaces éducatifs (par exemple des lieux où ils pourraient attendre leurs enfants en discutant, s'informant, débattant...), d'autre part que tous les lieux où évoluent leurs enfants leur soient ouverts³. Leur participation dans les cadres institutionnels reposerait alors sur véritable vécu en tant que "parents d'élèves" et l'espace de la famille serait alors réellement représenté et représentatif.

L'espace de la rue, du quartier, de la Cité

Il s'agit d'un espace "sauvage". Certains enfants se construisent presque uniquement dans cet espace quand l'école, entre autres, ne leur a pas permis cette construction. Cet espace est "sauvage" dans la mesure où il est à peu près abandonné des adultes. Les enfants s'y retrouvent relégués entre eux dans des agglomérats où règne la loi du plus fort.

Il est "sauvage" aussi et surtout, parce que son aménagement tient très peu compte des enfants et des adolescents qui doivent pourtant y passer une partie plus ou moins grande de leur existence. Lorsque les urbanistes, les bâtisseurs, les municipalités, les architectes modèlent ces espaces publics, ils se focalisent sur des questions de sécurité, de surveillance, mais ne tiennent pas compte du fait que ces espaces ont une influence directe sur... la construction des langages et donc, d'une certaine manière, sur le sens même de la vie collective !

La loi prévoit, ce qui est un progrès incontestable, des aménagements des espaces publics pour les personnes handicapées, mais continue de considérer que l'enfant n'aurait aucune place dans les espaces publics en dehors de "réserves", au sein desquelles il est censé être protégé.

Il est devenu urgent de penser enfin une place active des enfants dans la vie et les espaces publics, sans quoi cette place sera prise par des comportements d'occupation (considérés en plus comme incivils). Il s'agit là d'un véritable enjeu de démocratie dont l'issue déterminera la capacité des citoyens de demain de prendre leur place et leurs responsabilités dans la Cité.

En outre, l'espace de la rue, du quartier, du village constitue pour les enfants, à partir d'un certain âge, un véritable espace politique auquel leurs nouvelles compétences les destinent. Ils sont attirés par les questions sociales et politiques concernant leur propre environnement. Or cette dimension-là de leur activité, de leur motivation, est en général tout autant décriée du côté de l'école que du côté de la famille. Cette non-reconnaissance, ce rejet, constituent, là aussi, une rupture entre les différents espaces de l'enfant.

L'espace du monde du travail

Les enfants, en sont en principe exclus, mais il en subissent pourtant les conséquences. Les horaires de travail des parents déterminent bien souvent le temps de présence des enfants à l'école, ce qui entraîne un maintien trop long dans des lieux qui deviennent alors des garderies voire des "dépôts". D'autre part, l'éloignement des différents lieux de vie (domicile, travail, école, culture, loisirs...) imposent aux adultes une pression, un stress, une insécurité qui les rendent indisponibles, alors qu'ils sont l'élément premier de l'indispensable interrelation à autrui. Ces contraintes fournissent un modèle du travail qui agit souvent comme un modèle repoussant.

Cette "diabolisation" du travail et son éloignement de la vie des enfants leur font perdre de vue le caractère profondément humain et intégrateur du travail, et les jettent directement dans une vision passive et consommatrice de la vie en collectivité. Le travail devrait pouvoir être appréhendé par les enfants comme une capacité d'implication personnelle dans un collectif vis-à-vis duquel on se sent responsable ; cela nécessiterait de pouvoir hisser les activités scolaires à la hauteur d'un véritable travail pour l'enfant d'une part, et de pouvoir enrichir les relations adultes/enfants par un compagnonnage de

celui-ci avec des adultes reconnus dans des compétences autres que parentales ou liées à leur seul employeur.

L'espace du secteur social, de la santé

Il comporte de nombreux professionnels : assistantes sociales, médecins, infirmières scolaires, psychologues, rééducateurs... qui ont en particulier à tenter de réparer les dégâts souvent produits dans les autres espaces des enfants et adolescents.

Il est indispensable que tous ceux qui interviennent dans le cadre scolaire le fassent en relation étroite avec les enseignants, et surtout dans la conception éducative globale de la construction des langages et non pas dans celle normative de l'empilement uniforme de connaissances. Il devrait en être de même pour les psychothérapeutes, orthophonistes... du secteur libéral, pour lesquels les enfants dits en difficulté, ou plutôt mis en difficulté, représentent actuellement un marché juteux, en fort développement compte tenu du désarroi de nombreux parents.

L'espace de la petite enfance⁴

C'est le secteur des crèches, assistantes maternelles, jardins d'enfants. Cet espace apparaît de plus en plus comme une nécessité sociale et sociétale qui vient ôter de plus en plus tôt, parfois dès l'âge de 3 mois, l'enfant de l'espace familiale. Il se développera de plus en plus d'une part pour des raisons socio-économiques (nécessité de « garde » pendant le temps de travail des parents), d'autre part pour des raisons politiques : l'État cherche manifestement à se décharger financièrement de l'école maternelle pour transférer cette charge au secteur privé. Ajoutons que, pour certains parents, il y a un souci éducatif dans le choix d'un accueil collectif qui vient alors compléter et enrichir l'espace familial.

Cet espace est coupé de l'espace scolaire, souvent de l'espace familial en dehors des crèches parentales où les parents font partie intégrante à la fois de l'élaboration du projet éducatif et de sa mise en œuvre. Son objectif premier et annoncé est d'abord socio-économique : « garder » les enfants pendant que les parents qui ne peuvent faire autrement sont dans le monde du travail (« travailler plus »). Il n'est pas conféré un rôle éducatif aux assistantes maternelles (qui ne sont véritablement astreintes à aucune formation) Il se développe de plus en plus les « entreprises de crèches » et les « crèches d'entreprises » dont l'objectif est aussi annoncé : permettre une plus grande disponibilité des parents à leur employeur.

Si, dans cet espace, l'accueil collectif est souvent confié à des professionnels formés (EJE, éducateurs de jeunes enfants), on peut même dire mieux formés que les enseignants, s'il tient souvent mieux compte et respecte les besoins de l'enfant, il y a peu de continuité entre l'espace familial parallèle, aucune continuité entre l'espace suivant, l'espace scolaire qui constitue une véritable rupture, voire un choc. Même dans les lieux privilégiés comme les crèches parentales qui intègrent l'espace familial, les parents deviennent totalement inactifs ou impuissants dès que l'enfant rentre dans l'école.

Les espaces interstices⁵

Il existe des « trous » entre les différents espaces décrits : il s'agit du temps entre le « dépôt » de l'enfant dans l'espace scolaire et l'ouverture de celui-ci, le temps entre la fin de l'espace scolaire et sa « récupération » familiale, le temps entre les deux mi-temps de l'espace scolaire (cantine). On peut rajouter le temps appelé « vacances » plutôt pris en charge par l'espace socioculturel déjà cité.

Ces espaces sont conçus généralement dans leur seule fonction matérielle : garder, nourrir, sans aucun lien avec les autres, parfois comme simple prolongement ou maintien dans l'espace scolaire comme les « garderies périscolaires » dont le changement de

dénomination, « accueil périscolaire » n'a pas changé grand chose. Ils constituent souvent des lieux et des temps carrément indignes que les adultes refuseraient pour leur propre compte. Les salles de cantines et la conception de la prise des repas qui placent les enfants dans des conditions de stress, de fatigue, qui vont à l'encontre de tout ce que disent médecins, diététiciens, psychologues pour la santé physique, mentale, psychologique des enfants. Le temps de l'après repas, généralement à passer confiné dans un espace bétonné et à tout vent. Le temps des garderies qui prolongent l'emprise coercitive scolaire par les « devoirs » pourtant interdits.

Ce rapide survol des espaces successifs dans lesquels sont « déplacés » les enfants, donne l'idée de l'incroyablement morcellement de leur personne qu'ils doivent subir, les ruptures quotidiennes qu'ils doivent affronter. Leur construction s'apparente à un puzzle dont aucune des pièces ne s'emboîte sur une autre.

Vers un véritable travail local, pluridisciplinaire et en équipe autour des enfants

La construction des langages de l'enfant et son insertion dans la vie en collectivité dépendent de tous les espaces de vie qui mettent en jeu la construction globale de la personne. Elles dépendront aussi de la manière dont ces espaces seront pensés, coordonnés, et de la façon dont leurs acteurs agiront ensemble. Sur un territoire, il existe donc de fait une véritable communauté éducative qui doit assumer son rôle. L'école ne peut en être isolée, et la conception d'une stratégie éducative et son application ne peuvent plus impliquer les seuls enseignants, de même qu'ils ne peuvent en assumer seuls la responsabilité. Il est donc nécessaire que puisse se constituer autour de l'enfant et avec lui un véritable réseau incluant les professionnels intervenant dans les différents espaces de l'éducation et de l'enfance ainsi que des parents. Il s'agit, d'une part de reconnaître l'existence sur chaque territoire d'une communauté éducative, d'autre part de lui donner les moyens d'agir de manière cohérente et coordonnée.

Nous considérons que l'équipe éducative de l'école (enseignants, personnel) est professionnellement la clef de la conception d'une stratégie et qu'elle doit en être le moteur. Cependant, l'élaboration de cette stratégie, son suivi, son évolution ne peuvent être mis en œuvre qu'avec les parents, les enfants et les adolescents, condition nécessaire pour que l'ensemble du noyau de la communauté éducative de l'école l'assume et puisse lui donner toute son efficacité. Cette élaboration doit aussi tenir compte :

- des autres établissements, ceux qui se trouvent en amont et ceux qui se trouvent en aval puisqu'ils constituent une continuité (lieux d'accueil de la petite enfance, maternelle, élémentaire, collège, lycée),
- des acteurs du secteur socioculturel qui vont jouer un rôle dans la construction de l'enfant,
- de la municipalité qui non seulement fournit les moyens mais est aussi impliquée directement dans la réussite.

Ces "acteurs permanents" doivent être représentés dans ce que nous appellerons le **Conseil de la communauté éducative de l'école**. Les acteurs du secteur social et santé, bien que n'étant pas directement concernés par la mise en œuvre, doivent pouvoir y apporter leur éclairage ; ils ont en outre besoin de savoir comment fonctionnent les autres espaces et particulièrement celui dans lequel l'enfant passe le plus de temps : l'école. La coordination au sein de ce Conseil permettra que les stratégies mises en place dans les écoles influencent et soient influencées par celles mises en place dans les autres espaces.

Nous savons bien qu'une telle transformation bouleverserait quelque peu les habitudes, pratiques et comportements. Toutefois une période transitoire est relativement facile. Déjà certains établissements vont dans ce sens (implication plus grande des parents,

liaisons et travail commun avec des associations...), d'autres sont dans des conditions favorables (classes uniques par exemple).

Nous proposons que lorsque les enseignants et les parents le demandent, lorsque sont précisées les modalités du fonctionnement nouveau dans lequel sont impliqués la municipalité et tous les partenaires, lorsque la stratégie à mettre en œuvre et les critères d'autoévaluation sont définis, un établissement soit considéré comme une **unité éducative** et fonctionne d'une façon autonome. La présence des usagers de l'école directement intéressés et impliqués (parents) et de la municipalité dans le Conseil de la communauté éducative sera le gage de la vérification de la validité effective des stratégies. L'État, par l'intermédiaire de son administration, vérifiera la conformité des finalités avec celles définies par la Nation mais n'interviendra pas dans la stratégie. Dans les établissements ne faisant pas cette demande dans un premier temps, il sera toujours demandé à l'équipe d'enseignants d'élaborer une stratégie collective (projet d'école étendu à la pédagogie) qui sera alors validée et contrôlée par l'État. La demande de transformation en unité éducative pourra toujours être faite à tout moment.

Tous les établissements seront identifiés par leur projet éducatif. Chaque nouvel enseignant y demandant un poste vacant sera tenu d'accepter et de participer à ce projet, il devra donc le demander en toute connaissance de cause. Chaque territoire comportant plusieurs écoles (villes) ou écoles et collège (canton) mettra en place un **"Conseil de la communauté éducative du territoire"** composé de représentants des établissements (enseignants, professionnels, parents, élèves pour les collège et lycée), des associations du secteur socioculturel et de la petite enfance, de la municipalité, des travailleurs sociaux et de la santé. Ce Conseil de la communauté éducative du territoire aura à favoriser les synergies, évaluer les effets, rendre cohérente la répartition des moyens. Il devra être nécessairement consulté pour tout aménagement urbain, projets immobiliers, projets culturels, arrêtés municipaux, etc, qui peuvent avoir un impact direct ou indirect sur la vie des enfants et adolescents, au même titre que sont consultés par exemple les organismes de protection de l'environnement⁶.

Le problème du choix de l'école

Il se pose et se posera encore le délicat problème du choix de l'école. Si elle est bien encore un "service public", celui-ci ne peut pas être standardisé comme peuvent l'être la poste, la fourniture de courant électrique... tant qu'ils restent encore des services publics. Non seulement ce que vont y trouver et pouvoir y faire les enfants dépend des enseignants, de leurs conceptions voire de leurs croyances professionnelles, plus rarement philosophiques,⁷ mais leur passage y est de fait obligatoire⁸.

Les enfants font partie de ce que l'on appelle dans les milieux de formation un public captif. Son éducateur devient l'État. C'est un pouvoir démesuré qui désapproprie l'individu à la fois dans sa fonction parentale et dans sa qualité de citoyen. Pour prendre un exemple extrême, des parents ont été obligés de laisser leurs enfants sous la coupe de tortionnaires ou de pédophiles au nom de la volonté étatique. Nier la liberté du choix de l'établissement scolaire nous paraît contradictoire avec les principes mêmes de démocratie et de citoyenneté.

Nous comprenons cependant fort bien la crainte des enseignants et de l'État si la liberté de choix était admise dans l'état du système éducatif actuel⁹.

Pour les premiers, cela correspondrait à une augmentation de la pression psychologique peu favorable à l'exercice d'une fonction qui se situe d'abord dans la relation. Cela aboutirait à une mise en concurrence qui, contrairement à la croyance libérale, ne pourrait qu'accentuer la recherche de "résultats" superficiels, l'exclusion, l'élimination de tout travail de fond. L'enfant et l'adolescent ne sont heureusement pas des produits et la marchandisation de l'école qui alors les "produirait" est intrinsèquement un non-sens.

Pour l'État, il est évident que supprimer la carte scolaire serait courir le risque d'une désorganisation permanente du service, de la répartition des moyens, du personnel¹⁰.

Cette contradiction ne se résout ou tout au moins ne se réduit que dans l'optique d'une école constituant une communauté éducative en étroite osmose avec son territoire. D'une part la responsabilité du "résultat" ne repose plus sur les seules épaules des enseignants, mais devient partagée par l'ensemble des usagers et partenaires. D'autre part le problème ne se pose plus en termes de concurrence (logique d'exigence de consommateurs) mais en terme d'intérêt commun dans une réussite collective (logique de participation citoyenne). La nécessité d'une carte scolaire ne se pose alors que dans la détermination cohérente des territoires, mais elle n'a plus besoin de s'imposer en tant qu'obligation. Certains d'entre nous ont d'ailleurs démontré en milieu rural, là où une forte participation parentale et municipale avait pu s'établir, l'importance pour les processus mêmes d'apprentissage que l'enfant reste dans l'école faisant partie de son territoire¹¹. Un choix différent devient alors toujours un risque pour les parents.

L'antidote à la marchandisation est bien la démocratisation, mais la démocratisation remet beaucoup plus de choses en question que la "républicanisation" ou la "libéralisation".

Compléments et mises à jour 2008, Bernard Collot

Retour sommaire des extraits :

<http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/taylorisme/extraits.htm>

Retour sommaire du site :

<http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/pedagogie.htm>

¹ Comme tout ce que nous proposons dans cet essai, certains d'entre nous ont effectivement réalisé cette collaboration avec les parents, en les considérant comme des partenaires participant à l'élaboration des stratégies, auxquels nous avons donc donné un droit de regard sur notre pédagogie.

² Voir « Le conseil d'école, les limites de la démocratie », blog de Bernard Collot (<http://education3.canalblog.com/archives/2008/10/12/10921087.html>) .

³ Un certain nombre d'expériences ont démontré qu'on obtenait ainsi une amélioration significative de l'espace familial, tout en lui permettant de conserver son indispensable caractère privé : les différentes écoles ouvertes, les classes uniques ouvertes en permanence aux adultes pendant et hors du temps scolaire (Moussac/Vienne), des interfaces école/parents comme la bibliothèque de l'école d'Aizenay, l'association Intermède de Longjumeau, les crèches parentales, etc.

⁴ Ajout octobre 2008

⁵ id°

⁶ Il circule des histoires étonnantes, comme celle de cet architecte qui a interdit que l'on affiche quoi que ce soit sur les murs blancs des salles de SON collège pour ne pas dénaturer son œuvre !

⁷ Nous voulons souligner que, dans l'école publique, et contrairement à ce qui se colporte de façon récurrente, la quasi totalité des enseignants fait complètement abstraction dans sa pratique professionnelle de ses propres conceptions philosophiques, politiques et religieuses. C'est unique dans tous les systèmes éducatifs et c'est pour nous la plus grande fierté de l'école publique française.

⁸ Nous avons déjà fait remarquer qu'aux termes de la loi, ce n'est pas l'école qui est obligatoire mais l'instruction. Il n'empêche que, de facto, c'est l'école qui est obligatoire même s'il existe un courant pour la déscolarisation, encore peu important en France, en voie de développement aux Etats-Unis. Ce choix n'est cependant accessible qu'à une infime partie de la population privilégiée, et nous ne pouvons le défendre tant au plan de la citoyenneté (intérêt de la collectivité) qu'au plan de l'intérêt de l'enfant (progression dans un autre espace collectif). Mais nous sommes bien obligés de constater que les raisons invoquées par ceux qui ont fait le choix de la déscolarisation ne sont pas infondées (en général, il s'agit en France de la déshumanisation des lieux scolaires alors qu'aux Etats-Unis c'est plutôt le défaut de résultats)

⁹ Encore que l'État dans sa politique actuelle favorise le choix des nantis, ce choix n'étant pas axé sur les options éducatives mais sur la population scolaire des établissements. Voir la problématique de la carte scolaire in blog Bernard Collot (http://education3.canalblog.com/archives/carte_scolaire/index.html) .

¹⁰ Id°

¹¹ Voir « Une école du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche », Bernard COLLOT, édition L'Harmattan, 2002