

Apaiser l'école pour l'habiter ensemble

Témoignage et réflexions pour une école « hospitalière »

Philippe QUENTIN

Face à la crispation qui touche l'école en France, comment dédramatiser la façon dont les professionnels et les usagers du système éducatif la vivent, peuvent espérer y être ensemble, y co-habiter ? L'auteur, longtemps chargé de mission sur des thèmes touchant à des « élèves à besoins éducatifs particuliers », cherche ici à mettre en avant quelques initiatives concrètes, postures professionnelles et conceptions de l'école qui permettent de contribuer à apaiser l'école, en interne, et dans son rapport avec l'extérieur.

Afin de bien situer mon propos, je précise dès à présent que je m'exprime ici comme professionnel de l'Éducation nationale et, à la marge, comme parent d'enfant sourd, impliqué dans le pilotage d'une association œuvrant pour l'intégration scolaire individuelle en milieu ordinaire d'enfants et adolescents déficients auditifs. Difficile, sauf schizophrénie avérée, de faire strictement dans ce texte la part du professionnel, du citoyen, du parent... Je me réfère à mon expérience d'inspecteur de l'Éducation nationale, chargé pendant dix ans d'une circonscription « construite » en 2001 autour d'un réseau d'éducation prioritaire (REP) centré sur deux quartiers dévalorisés, en grande partie composés de copropriétés privées laissant peu de place aux politiques publiques.

Je propose également un détour moins professionnel par mon expérience d'administrateur d'un service de soins, géré par une association, qui place son action d'inclusion scolaire au carrefour des projets des enseignants, des professionnels de la surdité et des parents, à l'occasion de l'accompagnement d'enfants sourds.

Cette conviction, pragmatique, qu'il faut dédramatiser tout ce qui touche au scolaire prend appui sur quelques hypothèses apparues tout au long de ce vécu. Dédramatiser, afin de créer les conditions de la cohabitation, au sein de l'école, d'acteurs différents, dont il s'agit de rendre les attentes compatibles : élèves, parents, professionnels du système éducatif.

Du côté des élèves, une certaine anxiété peut être le moteur de la réussite scolaire, quand elle est comme « intégrée », par eux-mêmes et leurs parents, et en connivence avec les enseignants, à la règle d'un jeu scolaire bien définie. Par contre, pour des élèves et leurs familles qui ne sont pas dans cette connivence – pour des raisons sociales, culturelles, linguistiques, etc. –, l'expérience scolaire les renvoie constamment à une négation de leurs références personnelles, familiales, à l'origine d'une anxiété pour le coup destructrice.

Or, comme l'évoque Éric Prairat dans son essai sur *la Déontologie enseignante*, « c'est la reconnaissance qui marque, plus qu'aucune autre action, l'entrée de l'individu dans l'existence spécifiquement humaine¹ », puis : « Nous mesurons à quel point des dénis de reconnaissance ou des décisions arbitraires peuvent nourrir de douloureux sentiments d'injustice. Cela exige notamment des enseignants une vigilance quant à leur système de

¹ Tzvetan Todorov, « Sous le regard des autres », Sciences Humaines, n°141, 2002, cité par Eirick Prairat (2005), *De la déontologie enseignante*, Paris, PUF.

notation et de contrôle des connaissances, une prudence dans l'exercice de l'évaluation ; savoir en somme évaluer sans dévaluer celui qui est encore "pris dans l'effort tendu de l'aspiration", selon la belle formule de Hegel. »

En pédagogie interculturelle – dans sa définition la plus large de « reconnaissance de chacun dans la richesse de sa culture d'origine et de son identité hybride » –, des pratiques fondées sur l'échange, l'écoute, la valorisation de la diversité, la recherche de passerelles entre les multiples références et représentations qui parcourent un groupe classe contribuent, à mon sens, à décriper les apprentissages et leur contexte : pas de stigmatisation, pas de savoirs irrecevables, pas de déni d'une partie des élèves de la classe.

Ces pratiques, ce sont, entre autres, la valorisation des différentes langues que les élèves pratiquent dans leur famille (comme illustré par le DVD *Comparons nos langues* de Nathalie Auger², avec par exemple un travail sur l'expression de la négation en arabe, russe, français, etc.), un travail d'explicitation en début de séquence pédagogique des représentations des élèves, et une multitude d'activités et postures professionnelles par lesquelles les enseignants cherchent à ce que tous les élèves soient en mesure de construire leurs apprentissages en prenant en considération ce qu'ils savent, ce qu'ils sont, pour aller plus loin.

Une autre dimension apaisante – ou non – de l'école souvent évoquée, est que, pour les élèves qui vivent dans des conditions de précarités diverses (matérielles, affectives...), elle peut constituer un pôle de stabilité, de référence, qui induirait, à ce titre, de concilier sécurité et exigence vis-à-vis de l'élève : celui-ci la vivrait comme le lieu où il apprend, se construit en partie, en toute sérénité, à l'abri des tensions extrascolaires et des enjeux de survie. Je le répète, c'est bien le couple sécurité/exigence, ou encore milieu protégé/ambition réelle, du système éducatif pour tous les élèves qui sera efficace pour les élèves qui risqueraient d'être laissés au bord du chemin...

Du côté des parents, la problématique est assez similaire : je ne m'attarderai pas ici sur ceux qui ne vivent, de fait, aucun malentendu important avec l'école d'un point de vue systémique (il peut toujours y avoir des incompréhensions interindividuelles, bien sûr !). Mais quand les attendus de l'école ne sont pas partagés, quand son fonctionnement n'est pas compris, quand ses références en termes de pratique de l'autorité, de motivation des jeunes sont différentes de celles vécues en famille, tout peut être source d'anxiété, d'inquiétude. Quand la règle du jeu de l'école n'est pas connue, ou incomplètement, comment penser avoir une chance d'y gagner quelque chose ?

Il faut savoir alors reconnaître les parents comme premiers responsables de tout ce qui concerne leurs enfants, les reconnaître comme des interlocuteurs privilégiés – bien plus que des « partenaires » –, oser dire que l'école est une institution qui est à la fois à leur service et à celui de l'intérêt général. C'est d'ailleurs à ce titre, en particulier, qu'elle devrait être considérée comme un espace et un temps protégés.

S'ils sont responsables, les parents ne sont pas spécialistes de tout ce qui concerne leur enfant (santé, enseignement, orientation...) ; aussi il devrait être évident que chacun de ces secteurs publics assume le rôle de se présenter, et de les informer de ce que l'on attend d'eux. Dans le cas de l'éducation, ceci devrait être porté dans une posture sereine, « professionnelle » (j'écrirais presque « avec une froide neutralité »), avec écoute et dans le respect des postulats et objectifs des parents.

² Nathalie Auger, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés*, DVD, Réseau Canopé, 2005.

Toutes les initiatives d'ouverture des écoles aux parents sont bénéfiques : tables rondes, classes passerelles en pré-élémentaire, présentation des classes, valorisations de productions d'élèves en élémentaire, postures professionnelles accueillantes vont dans ce sens. Parmi bien des initiatives prises par les équipes pédagogiques dans les écoles du réseau d'éducation prioritaire, citons ici les classes passerelles, les ateliers d'écriture ouverts aux parents d'élèves, ou encore les « Salons des mamans », temps et lieux réguliers, institués, d'échanges entre parents, qui s'inscrivent dans le fonctionnement ordinaire de l'école dans son quartier. Toutes ces dynamiques s'inscrivent également dans la conception d'un établissement scolaire qui devient, dans et pour son quartier, un lieu de vie, de rencontre, d'échange entre habitants, et entre eux et les professionnels de l'éducation.

Dans le même esprit, l'accueil en fin de journée d'intervenants au collège, ou dans la Maison pour tous, pour une rencontre ouverte aux parents, aux enseignants et à leurs partenaires constitue des temps forts de cette école « ouverte ». On trouve ici une dimension supplémentaire de lieu ressource, non pas pour « former » des parents, surtout pas, mais simplement pour former les professionnels de l'école et leurs partenaires, et échanger à cette occasion avec des parents. Habiter l'école comme lieu de rencontre, d'échange, de reconnaissance mutuelle.

Pour la partager avec les élèves et leur famille, c'est une école qui cultiverait l'hospitalité qu'il faudrait développer...

Une vraie démarche de contractualisation, équilibrée, pourrait répondre à cette conception des rapports parents/école. Quand les dispositifs d'accompagnement individuel d'élèves deviennent la norme, l'enjeu est considérable : il faut avoir l'obsession d'équilibrer les rapports nouveaux qui vont se créer entre professionnels et parents à l'occasion de la généralisation des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ou des dispositifs de réussite éducative (DRE). Rien de plus anxiogène, inefficace et fragilisant pour les élèves les plus en difficulté que des « contrats » léonins, qui font porter tout le poids de leur réussite aux engagements pris par l'élève et ses parents, sans mobiliser avec une même intensité les acteurs professionnels. C'est pourtant une dérive encore fréquente.

Du côté des enseignants, l'école apaisée serait d'abord une école sûre d'elle-même, de ses missions, de son rôle, en général, mais aussi à l'égard de chacun des élèves qui lui sont confiés. C'est aussi une école dont les personnels d'encadrement, chefs d'établissement, corps d'inspection, responsables des inspections académiques et rectorats reconnaîtraient la complexité du métier d'enseignant, l'autonomie de son exercice au niveau des choix pédagogiques et la responsabilité qui en découle.

Pour habiter l'école, les enseignants ne devraient pas se sentir déresponsabilisés, infantilisés par des hiérarchies intermédiaires qui fonctionnent comme les industriels du XIX^e siècle avec leurs ouvriers : protecteurs, certes, mais paternalistes. L'école apaisée, ouverte, habitable s'appuierait sur des enseignants qui ne sont pas des exécutants mais des professionnels qui, au nom d'un engagement – tel le Serment d'Hippocrate dans le secteur de la santé – visant ici à assurer à chaque élève la maîtrise du Socle commun de compétences et surtout à l'aider à développer les potentialités dont il est porteur, assumerait sans complexe la difficile tâche qui leur est confiée. Dans le respect, qui plus est, du statut des parents de leurs élèves. Le rôle du personnel d'encadrement au sein de l'Éducation nationale est de se placer aux côtés des enseignants. Une conception souvent évoquée en salle des professeurs, et qui n'a rien d'apaisant pour le système éducatif dans son ensemble, est de considérer qu'il est partagé par une barrière séparant d'un côté les enseignants, de l'autre les non-enseignants (conseillers pédagogiques, chargés de mission divers, personnels d'encadrement). Ce n'est

pas ma conception : il faut que l'enseignant sache que son responsable hiérarchique est, sauf faute professionnelle, à ses côtés – une vie professionnelle comporte pour chacun des passages à vide, des coups durs, et les professionnels doivent pouvoir compter sur un responsable, à la fois de l'intérieur et extérieur.

Il y a là une véritable réflexion à conduire quant aux modes de management et d'accompagnement des enseignants par des personnels d'encadrement qui veilleraient, bien sûr, au respect du cadre institutionnel du système éducatif, mais permettraient aussi aux enseignants, cadres A de la fonction publique, d'exercer pleinement leur responsabilité pédagogique, leur capacité d'analyse et d'action face à des situations éducatives complexes. Il faudrait qu'ils soient convaincus, par la pratique même des personnels d'encadrement, que tous les professionnels de l'école coopèrent au sein d'un système cohérent, de manière complémentaire, sans que ne se créent des barrières artificielles et contre-productives entre les différents métiers de l'éducation.

Il faut que les cadres de l'Éducation nationale fassent vivre l'idée qu'ils accompagnent d'autres professionnels de l'enseignement, qui eux sont en classe, ont un contrat clair avec l'institution (au travers des programmes, circulaires, projets pédagogiques locaux, etc.), exercent un métier complexe au sein d'une école qui se situe au centre des principaux enjeux sociétaux. S'il y a pilotage, c'est pour soutenir, impulser, aider à interroger les pratiques, à prendre du recul, à traquer les rituels qui n'ont plus de sens... Le contrôle n'est pas premier, loin s'en faut, il s'exerce de toute façon par des leviers discrets et efficaces – les collègues, les parents... –, et c'est heureux : rien de plus infantilisant que cette relation hiérarchique fondée sur un « contrôle de conformité », en quelque sorte. Elle serait contraire à la réalité d'une école habitée par des enseignants, un espace où sont reconnues et encouragées leurs marges de manœuvre et leurs initiatives.

Je voudrais ici proposer une remarque, un peu paradoxale, qui interroge l'idée d'école « espace et temps protégés » : en cas de litige, d'incompréhension entre un enseignant et un parent d'élève, l'inspecteur est sollicité quand les médiations locales n'ont pu aboutir. S'il doit à ses interlocuteurs une écoute équilibrée, nécessaire pour aboutir à une médiation efficace, il se trouve en fait en situation de jongler de façon un peu périlleuse avec l'idée d'école protégée : d'un côté, il doit rappeler aux parents qu'elle est comme un sanctuaire, protégée, par exemple, par le délit d'intrusion ; de l'autre, il doit insister auprès des enseignants sur l'idée qu'elle ne saurait être un sanctuaire, pouvant imposer au monde entier ses propres références, fonctionnements, sans prendre en compte ceux des familles. S'il y a là matière à perdre ses marques face à un tel paradoxe, seule une position de médiateur peut permettre que cette situation soit comprise, et non anxiogène. Sanctuaire et ouverte, protégée mais aussi protectrice, telle est l'école, dans son originalité.

Cette honnêteté intellectuelle me semble pourtant légitime : face à la complexité, ce sont plutôt les attitudes simplificatrices, dénuées de sens in fine, qui sont anxiogènes (enseignants dits obtus, parents dits démissionnaires...), et ne permettent pas de faire de l'école une réalité vraiment habitée par chacun.

On pourrait aussi citer l'intérêt de dossiers fédérateurs sur lesquels vont travailler ensemble usagers, partenaires et professionnels de l'école. Une autre façon d'habiter l'école ensemble. Je peux ici témoigner de l'intérêt du travail mobilisateur conduit autour de la réussite scolaire des enfants des milieux les plus précaires, dits « du quart-monde », qui a révélé des difficultés d'accès aux apprentissages liées à des conditions extrêmes de précarités : l'écueil est donc, ici, de stigmatiser un type d'élèves, de parents, ou les enseignants. Loin de cette dramatisation, mieux vaut donc raisonner en invitant les

enseignants à mieux connaître, pour mieux comprendre, puis reconnaître et mieux mener à la réussite scolaire les élèves de milieux dévalorisés. Enfin, au moment où s'applique dans les établissements scolaires la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui instaure en particulier un droit à la scolarisation en école ordinaire des enfants porteurs de handicap, le risque est qu'une nouvelle crispation atteigne l'école : c'est un cas d'école, sans jeu de mots, pour illustrer combien les attentes des parents doivent être légitimées, expliquées aux enseignants, de même que doivent l'être les contraintes de l'école aux parents. C'est le défi de l'école inclusive. Dans la région Languedoc-Roussillon, l'ARIEDA (Association régionale pour l'insertion et l'éducation des déficients auditifs, à Montpellier) mène depuis longtemps ce combat, très professionnel, de construction, autour de chaque élève sourd intégré, d'un projet partagé impliquant parents, professionnels de la surdité et enseignants. Si je termine par cette rapide évocation d'un projet associatif respectueux d'une part du projet parental, d'autre part des enseignants, l'élève se trouvant au centre de ce travail, c'est que cela me semble illustrer une dimension importante de la problématique de « l'école apaisée », et du souci d'y vivre ensemble : il faut agir sur et avec toutes les parties concernées, les mener à des attentes qui prennent en compte les contraintes de chacun ; être lucide sur les éventuels écarts, les inquiétudes, les leviers d'action reconnus par chacun comme légitimes. Savoir y associer toutes les compétences et légitimités. Ici encore, se connaître, pour se comprendre, et se reconnaître pleinement.

Il ne peut y avoir d'apaisement dans la négation d'un des acteurs de ce jeu d'adultes dont l'enjeu est la réussite de l'élève. L'inspecteur de l'Éducation nationale a une place privilégiée, par son positionnement – d'ailleurs en pleine évolution – vis-à-vis des enseignants, par le rôle de médiateur ou de référent institutionnel qu'il peut jouer auprès des parents, par l'image qu'il cherche à donner de l'école dans le secteur qui lui est confié. Plutôt une école apaisée et ambitieuse pour tous les élèves qu'une école inquiète, peu sûre de son rôle et frileuse... À nous, ses professionnels et ses usagers, de l'habiter, sereinement.

PHILIPPE QUENTIN

IEN Montpellier

Contact : pquentin57@gmail.com