

« REFONDATION » ET/OU EMANCIPATION ?

Frédéric Jésus¹

« *Comment rattacher l'école à la vie ?* », demandait Célestin Freinet dans le n°32, du 7 mai 1921, de *L'école émancipée*. Une grande partie de sa démarche d'instituteur, de militant et de citoyen consistera certes à expérimenter avec les enfants des pratiques pédagogiques inédites, actives et coopératives, tout en y associant autant que possible les parents, ses collègues et les « forces vives » des alentours. Mais il cherchera aussi sans cesse, en proposant la diffusion et l'appropriation de ces pratiques au-delà de la seule école, à les placer au cœur d'un projet de société pouvant leur conférer un sens politique nouveau.

De fait, l'action ainsi entreprise entendait dépasser les seuls objectifs de généralisation et de laïcisation de l'instruction, plus réformateurs que révolutionnaires, que Jules Ferry avait assignés aux écoles communales de la fin du XIX^{ème} siècle. L'émancipation de l'enfant et du citoyen était la finalité clairement affichée par Freinet et ses compagnons enseignants, souvent syndicalistes, et ils rejoignaient en ceci les mouvements d'éducation populaire alors en plein essor en ce début de XX^{ème} siècle. « Fonder », par une action éducative globale, les moyens d'œuvrer à ce projet émancipateur nécessitait de poser de nouvelles bases pédagogiques, pour et avec les enfants, en même temps que de fédérer les éducateurs autour d'une vision prospective permettant d'ouvrir cette approche et de la « rattacher à la vie ».

De quoi les responsables politiques parlent-ils aujourd'hui, en ce début du XXI^{ème} siècle, lorsqu'ils envisagent de « refonder l'école » au motif, plus ou moins explicite, de réformer le système éducatif dans son entier ? Ceux qui s'expriment au nom de l'Etat donnent le plus souvent à penser qu'il leur est bien difficile de renoncer à la volonté peu judicieuse, et peut-être même dangereuse pour l'école elle-même, de continuer à placer celle-ci au centre de l'ensemble du dispositif éducatif proposé aux enfants. Les parents, souvent tétanisés par les enjeux à court et long termes de la « réussite » ou de l'« échec » scolaires de leurs enfants, hésitent à contredire ceux qui parlent de l'école et pour l'école et ils souscrivent majoritairement à leur option scolaro-centrée. Les collectivités locales, et pour commencer les communes, peinent pour leur part à affirmer, faire valoir et assumer le rôle historique et, depuis les lois de décentralisation, accru qu'elles jouent à l'intérieur et autour des écoles (pourtant longtemps dites « communales »), des collèges et des lycées.

Quant à l'enfant, ce n'est pas sa personne, mais une part seulement de celle-ci, réduite à l'entité désignée sous le terme d'« élève », que la loi d'orientation du 10 juillet 1989 « sur l'éducation » prétend placer au centre de la « communauté éducative », et en réalité de la seule communauté scolaire. Que l'élève figure ainsi au centre de l'institution scolaire et celle-ci au centre du système éducatif de la nation n'est certes pas négligeable. On en a beaucoup attendu en termes d'efficacité et d'équité du projet d'instruire au mieux tous les enfants. En vain, semble-t-il. En revanche, ces représentations centripètes ont détourné l'attention de la réalité et de la complexité de ce que requiert l'éducation de l'enfant contemporain, et elles tendent à occulter ou à hiérarchiser la diversité des acteurs qui, aux yeux mêmes de l'enfant, et chacun à leur place, y contribuent.

¹ Vice-président de DEI-France (section française de Défense des Enfants International)

Aux termes de la Convention internationale des droits de l'enfant² (CIDE), l'enfant désigne toute personne âgée de 0 à 18 ans, considérée dans sa globalité. Force est cependant de constater que, internats mis à part, les personnels de l'Education nationale ne s'adressent directement à lui que de ses 2 ou 3 ans à ses 16 ou 18 ans et, actuellement, que 6 heures (dans le primaire) à 8 heures (dans le secondaire) par jour et que 144 jours par an³. Aucune réforme cantonnée aux « rythmes scolaires » ne pourra donc avoir de prise radicale sur la structure générale des rythmes de vie de l'enfant si elle ne s'étend ni à l'organisation des longues plages de temps et des nombreux espaces qui les scandent en dehors de l'espace-temps scolaire, ni à la dimension éducative dont ils devraient pouvoir eux aussi bénéficier, dans leur diversité articulée. « Rattacher l'école à la vie » commence par admettre que les temps de vie de l'enfant ne peuvent plus se laisser désigner et donc analyser comme scolaires, « périscolaires » et « extrascolaires », pas plus d'ailleurs que comme familiaux, pérfamiliaux et extrafamiliaux.

Les rythmes éducatifs ne sauraient non plus s'identifier aux rythmes des éducateurs (parents, enseignants, animateurs, bénévoles, etc.) qui relèvent chacun de leurs logiques propres, pas nécessairement préoccupées d'objectifs éducatifs et pas spontanément convergentes. Que l'on pense par exemple au grand nombre de parents dont les jours et horaires de travail fixés par leurs employeurs sont inadaptés à ceux des crèches ou des assistantes maternelles, des écoles primaires, des centres de loisirs, et plus généralement au déroulement d'une vie familiale harmonieuse - et pas trop polluée par les « heures supplémentaires » des devoirs scolaires prescrits au domicile !

Face à ces désynchronisations sociales, on ne peut que se référer à l'intérêt supérieur de l'enfant⁴ et « refonder » le principe de base, simple à énoncer mais compliqué à concrétiser, selon lequel les rythmes éducatifs doivent être conçus, pour l'essentiel, comme les rythmes de vie les plus propices à l'éducation des enfants.

Or l'éducation combine et répartit, entre ses acteurs, des fonctions tout d'abord de protection, puis de socialisation, de transmission et d'instruction, et au total d'émancipation. Tous les adultes concernés par ces fonctions devraient donc promouvoir et mettre en œuvre - au quotidien, sur la durée, en tous lieux, mais de façon concertée et coordonnée - une éducation ambitieusement guidée par trois objectifs complémentaires :

- protéger certes, mais sans enfermer ;
- instruire par l'initiation au plaisir partagé de la découverte et de l'apprentissage, plutôt qu'aux seuls moyens de la contrainte et de la logique de compétition ;
- élever et non pas dresser les enfants, c'est-à-dire savoir se mettre à leur hauteur pour mieux accompagner leur croissance, leur autonomisation et l'exercice progressif de leur citoyenneté.

C'est bien à l'échelle de ce que voient et vivent les enfants de 0 à 18 ans que toute « refondation » du système éducatif doit dès lors être envisagée et pensée, en intégrant l'ensemble des composantes, institutionnelles ou non, parties prenantes de ce système, et en le faisant dans une perspective résolument co-éducative conforme aux besoins de continuité et de cohérence des enfants. La « refondation » ne doit ni ne peut être seulement édictée du haut de la pyramide, du seul point de vue de l'Etat - et en l'occurrence d'un seul de ses ministères - ,

² Ratifiée par la France en 1990.

³ Soit, dans le primaire, 844 heures sur une année qui en comporte 8760, ou encore 9,6 % de son temps.

⁴ Article 3.1 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant : « Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale. »

pas plus qu'elle ne saurait l'être du seul point de vue de la commune, du département ou de la région de résidence des familles, ou encore de la Caisse d'allocations familiales (CAF) qui contractualise avec ces collectivités locales les conditions et les moyens d'accueil des jeunes enfants et d'aménagement des temps libres des enfants d'âge scolaire.

Compte-tenu des débats récemment suscités par la réforme inaugurale des rythmes scolaires des enfants de 2 à 12 ans, on voit bien à quel point de tels projets ne peuvent se passer de la concertation locale des différents acteurs de la co-éducation (parents et, si possible, enfants compris). L'école ne peut plus imposer ses rythmes à la société et notamment⁵ : aux enfants, dont les caractéristiques chrono-biologiques sont désormais bien connues ; aux parents, contraints on l'a dit par leurs impératifs socio-professionnels et familiaux ; aux collectivités locales, dont les marges de manœuvre sont réduites et les inégalités budgétaires flagrantes ; aux acteurs associatifs de proximité, dont les contributions éducatives sont multiples, mais qui ne peuvent pallier sans cesse les fragilités et les désengagements de l'action publique.

En revanche, les professionnels de l'école doivent prendre place - leur place, mais pas toute la place - à la table ronde réunissant l'ensemble des coéducateurs effectifs ou potentiels que les enfants côtoient régulièrement et qui comptent pour eux. Les uns et les autres commenceront par examiner entre eux ce qui les distingue tout autant que ce qui les rassemble, notamment en termes de valeurs éducatives. Ils s'efforceront ensuite d'élaborer, en veillant à établir entre eux le respect et la confiance mutuels dus aux enfants, et si possible par consensus, un Projet éducatif local (PEL) et global prenant en considération les missions, les ressources, les aspirations, les opportunités autant que les contraintes et les limites de chacun et de tous.

Depuis plus de dix ans, un nombre croissant de communes et d'inter-communalités ont entrepris de lancer et de piloter ces démarches de co-construction concertée de leurs PEL. On doit donc se réjouir de ce que l'Etat, même s'il préfère recourir au terme de Projet éducatif territorial (PEdT), envisage aujourd'hui d'inscrire ces processus dans la loi. Il conviendrait à cet égard que celle-ci indique le ou les niveaux territoriaux les plus pertinents et les conditions politiques, éthiques et méthodologiques à réunir pour mener les concertations ainsi promues, ainsi que les normes et critères intangibles que devront respecter les décisions locales prises de la sorte. Il faut souhaiter que la participation active et authentique des parents, mais aussi – en référence à la CIDE⁶ - des enfants et des jeunes eux-mêmes, soit dûment prévue dans ce cadre.

L'Etat et le législateur doivent cependant comprendre et admettre, à la lumière des expériences acquises en matière de PEL, qu'un PEdT véritablement global et concerté ne s'élabore ni en 6 mois ni même vraiment en 18 mois (comme le récent décret du 24 janvier 2013 sur les rythmes scolaires le laisse entendre⁷). Sauf à ce que celui-ci s'avère purement technocratique, descendant et scolaro-centré, ne mobilisant de prime abord et sur des questions d'organisation et administrativo-financières locales que les inspecteurs de l'Education nationale et les directeurs d'école, les élus et les cadres administratifs des collectivités territoriales, le cas échéant les directeurs de CAF, et négligeant voire scotomisant la participation des parents, celle des enfants,

⁵ En mettant de côté, à ce stade, les professionnels du tourisme, des transports, des loisirs et du soutien scolaire lucratifs...

⁶ Article 12.1 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant : « *Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.* »

⁷ Cf. : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026979035&dateTexte=&categorieLien=id>, ainsi que *La réforme des rythmes à l'école primaire*, Guide pratique pour les élus, Ministère de l'Education nationale, février 2013 (http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/52/9/2013_rythmesco_guidel_elus_bdef_240529.pdf)

les apports des mouvements d'éducation populaire et des associations locales – sans parler du secteur de l'accueil de la petite enfance, qui pourrait rester facultatif.

Dans un tel scénario de prescription hiérarchique et de précipitation institutionnelle, il est peu probable que la démarche attendue d'un PEL ou d'un PEdT permette de prendre en compte d'emblée, voire sur la durée, des sujets de fond tels que : les besoins de recrutement, de formation et de mise en projet des personnels municipaux (professionnels de la petite enfance, ATSEM, animateurs, agents de la restauration scolaire, etc.) ; les nécessaires ajustements des Contrats Enfance Jeunesse passés entre les communes et les CAF⁸ ; mais aussi les besoins de formation des enseignants, d'une part pour ce qui concerne l'aptitude à développer et entretenir des relations coéducatives avec les parents et les autres acteurs locaux au-delà des seuls Conseils d'école ou de la délicate question du partage de l'occupation des salles de classes avec des animateurs pendant les temps dits « périscolaires », d'autre part à investir de façon positive et inventive le projet « Plus de maîtres que de classes », même si celui-ci ne relève pas *a priori* du champ d'intervention d'un PEL ou d'un PEdT.

La mention du projet « Plus de maîtres que de classes »⁹ invite au passage à interroger la pertinence du terme de « maître » s'il est question de « refonder » aussi les relations pédagogiques entre enfants et enseignants : dans les classes où interviennent déjà, mais de façon encore trop peu analysée, des ATSEM en école pré-élémentaire et, dans certaines classes, des Auxiliaires de vie scolaire (AVS) ; et, bientôt, dans les classes où la présence d'un « maître » supplémentaire viendra relativiser un peu plus encore la « maîtrise » de l'enseignant titulaire sur le collectif d'enfants. Cette remarque ramène à la question des objectifs d'émancipation attendus d'une véritable refondation du système éducatif, dans et hors de l'école.

Les nouvelles bases pédagogiques et la nouvelle « gouvernance » du système qu'une démarche de refondation peut instituer devraient aujourd'hui se consacrer à une triple perspective émancipatrice.

Il s'agit tout d'abord d'émanciper l'école de son enfermement dans le scolaro-centrisme que lui imposent et entretiennent, au détriment de ses acteurs « de terrain », la structure pyramidale et le fonctionnement hiérarchique du ministère de l'Education nationale. A être présentés comme incontournables et nécessairement placés au centre de tout projet éducatif, les enseignants courent le risque de perpétuer le processus d'aliénation qui, trop souvent, caractérise actuellement leurs postures et les amène à exprimer une double et paradoxale aspiration : rester seuls maîtres à bord dans leurs classes et « sanctuariser » l'école comme si elle était leur propriété, tout en faisant état en s'en excusant ou en s'en plaignant de leur impuissance à résoudre seuls les difficultés éducatives et scolaires présentées par nombre de « leurs élèves ». Il est urgent de prémunir et, mieux encore, de libérer l'école et ses professionnels de l'ambiguïté de leur douloureuse solitude éducative. Et, à cet effet, de les autoriser et de les encourager à s'intéresser aux réalités familiales, sociales, environnementales, bref à la vie des enfants auxquels ils s'adressent en même temps qu'aux ressources éducatives que représentent à leurs côtés les autres adultes – parents, animateurs, acteurs associatifs, élus, etc. – qui partagent avec eux, mais dans d'autres fonctions, le même souci du bien-être, de l'instruction et de l'émancipation de ces enfants. Pour diverses raisons, les enseignants – mais aussi nombre de décideurs politiques et institutionnels – sont par exemple souvent peu conscients des scandaleuses

⁸ Eux-mêmes référés à la Convention d'Objectifs et de Gestion liant l'Etat et la Caisse Nationale des Allocations Familiales

⁹ Ce projet répond à des attentes formulées par plusieurs syndicats enseignants, sans préjudice de la revitalisation des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)

inégalités (sociales, économiques, géographiques, culturelles, sexuelles, etc.) des enfants devant les temps dits « libres » et de l'importance d'y remédier avec des propositions éducatives et pédagogiques de qualité, adaptées aux causes de ces inégalités et donc co-construites avec les enfants et leurs familles.

Il s'agit en effet, ensuite et surtout, d'œuvrer conjointement, par exemple au moyen des démarches de PEL ou de PEdT, pour réunir les conditions théoriques et pratiques d'une éducation émancipatrice déployée avec et pour les enfants en tous les lieux et moments qui peuvent s'y consacrer. Il faut pour cela procéder, dans la lignée des intuitions et des réalisations de Freinet (et d'autres), à des ouvertures pédagogiques conçues, mises en place et évaluées collectivement, dans et hors l'école (et même avant pour ce qui concerne les jeunes enfants) et sollicitant par exemple l'apprentissage dynamique et en situation du langage oral et écrit, les stratégies coopératives de résolution de problèmes, la construction des savoirs et des compétences par le recours à des démarches actives, etc. Ces recherches pédagogiques doivent intégrer les données de contexte les plus contemporaines (nouveaux rapports au travail, aux compétences sociales, à la diversité culturelle, aux relations hommes/femmes ; rôle extensif des outils numériques dans l'accès à l'information, aux savoirs, aux loisirs ; etc.), sans renoncer pour autant à l'idéal éducatif républicain mais en l'adaptant à des enjeux politiques non moins contemporains. Former à la citoyenneté du XXI^{ème} siècle suppose en effet de le faire dès l'enfance et par son exercice concret¹⁰ dans le contexte d'une démocratie éducative réelle et sans exclusive rendant les enfants tant acteurs qu'auteurs de leur propre éducation, mais aux côtés d'une diversité d'adultes impliqués, responsables et bienveillants. Nombre de familles s'exercent déjà, parfois sans en être conscientes, à des pratiques de « démocratie familiale » par lesquelles les parents consultent et associent les enfants dans les processus de prise et de mise en œuvre de décisions qui les concernent. Des classes, des écoles, des centres de loisirs, des associations culturelles ou sportives agissent de même pour établir leurs règles de vie ou pour programmer certaines de leurs activités. Le rôle de l'Etat ne serait-il pas, ici, d'intervenir pour favoriser, généraliser et institutionnaliser ces tendances encore éparpillées à la démocratisation des relations éducatives entre adultes et enfants - et pour commencer entre adultes eux-mêmes ?

Il s'agit enfin, pour pousser plus loin encore la perspective d'une utopie réaliste susceptible de guider une authentique « refondation » du projet éducatif de la République, d'en revenir aux moyens politiques de « rattacher l'école à la vie » en lui permettant de prendre une part non plus centrale mais fortement coopérative aux ambitions émancipatrices de ce projet. Aujourd'hui sont encore trop souvent « *sélectionnées des connaissances stérilisées par une pédagogie de la transmission : on enseigne des éléments isolés, découpés dans ce qu'on estime nécessaire de connaître, mais en se gardant bien de donner la clé de la production des savoirs. De cette façon, l'enfant ne pourra pas interroger la réalité présente en se demandant pourquoi les choses sont ce qu'elles sont ; il n'apprendra pas à analyser les problèmes complexes qui se posent concrètement à la communauté et à lui-même. (...) L'école, coupée de la vie quotidienne, se voit isolée dans un espace matériellement et symboliquement clos, qu'elle prétend vouloir préserver des noirceurs traumatisantes de la société. De la sorte, celle-ci n'est plus perçue que par le truchement des manuels. Un savoir livresque remplace l'analyse des situations réelles, dont celles vécues par les enfants. (...) Ainsi notre pédagogie officielle procède-t-elle de ce que l'on peut appeler le paradigme de la ligne droite. (...) Ligne droite bien tracée, qui oriente une pédagogie du face à face où le maître « enseigne » en déversant, au même moment, un savoir planifié dans des têtes que l'on voudrait constamment attentives et toutes semblables. La*

¹⁰ Cf. note 3.

communication s'opère selon l'axe vertical, du maître à l'élève et vice versa, le retour permis n'étant que l'écho attendu de la parole autorisée. En dehors de la cour de récréation, les relations horizontales, plurielles et contradictoires, d'élèves à élèves et avec les adultes, sont absentes ou généralement très limitées, quand elles ne sont pas interdites. »¹¹

Ces propos d'un ancien professeur de lettres peuvent sembler bien amers. Mais ils incitent pour conclure à poser quelques questions. Veut-on aujourd'hui prémunir l'école de ses propensions à entretenir, à rebours des aspirations progressistes, une pédagogie verticale, descendante, hiérarchisante, coupée des réalités sociales, et à faire obstacle aux relations horizontales, plurielles, contradictoires entre adultes, entre enfants, et entre adultes et enfants ? Si oui, ne faut-il pas que l'Etat et son ministère dit de l'Education nationale commencent par donner l'exemple que d'autres modes de fonctionnement sont possibles, en son sein et avec ses partenaires, afin de les rendre plus adaptés aux réalités contemporaines et sans doute plus efficaces ? L'Etat ne doit-il donc pas faire en sorte que la dynamique de « refondation » qu'il prétend impulser ne soit pas seulement prescrite depuis le sommet de la pyramide institutionnelle, duquel il semble souvent perdre de vue ce que sont vraiment les enfants et la diversité des acteurs participant à leur éducation, mais qu'elle soit aussi conçue et menée à la base, là où ces enfants et ces acteurs sont mieux à même de percevoir les enjeux d'une co-éducation émancipatrice et de mieux coopérer à la réunion des moyens de la mettre en œuvre ?

A défaut de quoi, tant l'école que la refondation éducative à laquelle son indispensable contribution est appelée risqueront de rester longtemps en peine de « se rattacher à la vie » telle que, du matin au soir, 7 jours sur 7, de janvier à décembre¹², de 0 à 18 ans, en quête d'émancipation accompagnée, les enfants la vivent.

¹¹ Pierre Badiou, « Une école pour « (ré-)éduquer le peuple ? », N'autre école, Dossier « Chantiers de pédagogie sociale », n°33, automne 2012, pp. 22-23.

¹² Et pas seulement de septembre à septembre.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE

2013 - « Refondation » et-ou émancipation

Licence (CC BY -NC-ND)



Vous êtes autorisé à publier, partager, distribuer gratuitement l'œuvre de l'auteur.

Dans la mesure du possible vous devez donner le nom de l'auteur. Vous n'êtes pas autorisé à vendre, louer, reproduire, adapter, modifier, transformer ou faire tout autre usage.

Courriel de l'auteur : contact@frederic-jesu.net

Site officiel de l'auteur : <https://www.frederic-jesu.net>

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2021

Paris, 2020

ISBN 979-10-394-0473-0