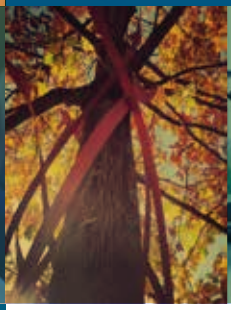
UNE ÉCOLE HORS LES MURS

TRANSMISSION, ÉMANCIPATION ET CITOYENNETÉ

Sous la coordination de
Laure Malchair



Étude 2017

Commission Justice et Paix

Commission Justice et Paix francophone de Belgique, asbl

Rue Maurice Liétart 31/6
B - 1150 Bruxelles - Belgique
Tél. +32 (0)2 738 08 01

E-mail : info@justicepaix.be
Fax +32 (0)2 738 08 00

Site : www.justicepaix.be
www.facebook.com/justicepaix
Twitter : @Justice_et_Paix

Avec le soutien de la Fédération Wallonie Bruxelles

Éditeur responsable : Axelle Fischer

Droits d'auteur : Droits de traduction et de reproduction réservés pour tous pays.

Copyrights photos couverture, de gauche à droite:
photo n°1: Marie Peltier / photo n°2: Jcomp / photo n°3: Marie Peltier / photo n°4: Press Photo

Juillet 2017

Sommaire

Introduction **4**

I. L'éducation, un socle de nos sociétés **6**

1. L'éducation : acteurs et interactions ? 6
2. Les rôles de l'école dans notre imaginaire collectif 10
3. L'éducation permanente ? Pour quoi, pour qui, comment ? 14

II. Les limites du système éducatif formel **18**

1. Priorité à l'employabilité ? 19
2. Crise de l'institution "école" et lacunes de notre système scolaire 24

III. L'émancipation, au cœur des finalités éducatives de l'éducation permanente et de l'école **32**

1. Un concept qui vient de loin 32
2. Quand on parle d'émancipation à l'école 34
3. L'émancipation au cœur de l'éducation permanente 38

IV. Vers une école émancipatrice **40**

1. Ce qui est visé : une égalité de résultats 40
2. Essais de définition de la pédagogie émancipatrice 45
3. L'évaluation chiffrée, une pratique à questionner 47
4. De la nécessaire collaboration entre les acteurs éducatifs 49
5. Des profs à l'école de l'EP 50

Conclusion **55**

Bibliographie **56**

Annexe **59**

Introduction

Cet ouvrage est né d'un questionnement collectif, celui d'un groupe de travail qui, depuis plusieurs mois, s'interroge sur les liens entre éducation permanente (EP) et monde de l'école. Ces deux lieux importants d'éducation semblent en effet souvent évoluer côte à côte, mais sans se croiser, ni même réellement se connaître. Or, si leurs approches et méthodologies sont très différentes, ils partagent au moins un objectif commun : celui de vouloir favoriser l'émancipation de leurs publics. Mais de quelle émancipation parle-t-on ? De quelle façon l'envisage-t-on, de part et d'autre ?

L'école, de son côté, fait actuellement face à de nombreux défis. Sans vouloir entrer dans le débat de "quelle école pour le XXIe siècle", auquel de nombreux acteurs s'attellent depuis des années dans différents cénacles, le cœur de notre questionnement est ici : que signifie, aujourd'hui, être un enseignant émancipé et émancipateur, un acteur de changement ? Nous souhaitons engager le débat sur cette mission précise de l'enseignement, pour laquelle les enseignants se sentent bien souvent désarmés, en manque d'outils et d'analyse.

On constate, génération après génération, que notre système éducatif scolaire reproduit et alimente les inégalités, entre autres socio-économiques, de notre société. Notre intuition de départ est que la réflexion menée au sein du mouvement de l'éducation permanente depuis ses origines pour atteindre l'émancipation de ses publics pourrait servir d'inspiration aux enseignants (comme à d'autres types de publics d'ailleurs) pour relever ce défi à la fois politique et socio-économique.

La démarche formative et les supports utilisés en appui par l'EP sont en effet caractérisés par une grande souplesse. Pourraient-ils s'adapter aux spécificités de l'école ? Les enseignants pourront ici appliquer deux lectures. L'une les concerne eux-mêmes : sont-ils à même, dans leur pratique, d'évaluer leur propre degré d'émancipation ? Et l'autre concerne les élèves auxquels ils s'adressent, par une sorte d'effet "boule de neige" : les pratiques mises en œuvre sont-elles émancipatoires ? Autremement dit, permettent-elles aux élèves de se distancier, de coopérer, de se placer dans une logique d'émancipation ? Ce document entend proposer un cadre à la réflexion, poser les jalons pour bien cerner "de quoi on parle" quand on aborde l'éducation permanente et son approche pédagogique.

Selon nous, il est nécessaire de résister à l'élaboration d'une émancipation idéaliste qui ne déboucherait sur rien si on n'affronte pas la question des inégalités. C'est l'articulation de ces éléments que notre document s'attachera à mettre en évidence, la raison même du sujet de cette réflexion. Nous souhaitons confronter école et éducation permanente pour faire ressortir l'enjeu de l'émancipation de la façon la plus concrète possible, à une certaine distance des discussions générales sur les missions de l'école, même si celles-ci resteront bien sûr dans notre viseur.

Bonne lecture !

PARTIE I

L'ÉDUCATION, UN SOCLE DE NOS SOCIÉTÉS

L'éducation est aussi ancienne que l'humanité[1]. Elle n'a pas attendu l'école – institution finalement assez récente – pour exister sous des formes diverses et complémentaires. Aujourd'hui encore, de nombreux enfants dans le monde ne sont pas scolarisés[2], ce qui ne signifie évidemment pas qu'ils manquent d'éducation. Ils sont éduqués par leur famille, leur communauté, de façon traditionnelle, comme cela a été le cas depuis les origines de l'histoire de l'Homme.

Pour aborder la question de l'éducation, nous commencerons donc par brosser rapidement le cadre général dans lequel interviennent des acteurs d'éducation, à différents niveaux. Le champ est large : si nous sommes centrés ici sur l'école et l'éducation permanente, il nous arrivera ponctuellement d'évoquer le rôle de certains autres acteurs. La description des attentes de la société quant aux missions de l'école nous permettra de poser quelques jalons pour la réflexion qui suivra.

1. L'éducation : acteurs et interactions

Les débats politiques qui tournent autour de l'éducation ont la particularité de déchainer les passions. Si chacun estime avoir son mot à dire sur le sujet, c'est qu'il s'agit indéniablement d'un enjeu incontournable de nos sociétés démocratiques. En effet, "tout le monde" peut se considérer "acteur d'éducation", dans un sens ou un autre.

Un inventaire exhaustif de ces acteurs ne serait guère utile à notre propos, aussi nous limitons-nous ici à souligner quelques nœuds formés dans les relations entre certains acteurs investis dans l'éducation des enfants ou d'adultes, par la mise en évidence d'exemples d'enjeux sociaux et politiques actuels.

Autour du jeune enfant, notre sujet principal à ce stade, se crée très rapidement une dynamique complexe entre les familles, qui jouent évidemment un rôle premier et fondamental dans le développement et l'éducation des individus, et l'école, institution symbolique par excellence de l'instruction. La frontière entre éducation et instruction peut se révéler une zone grise, très sensible, autour de laquelle les uns et les autres ont parfois du mal à s'entendre, voire à se respecter. En d'autres termes : où s'arrête le rôle – on pourrait dire le "droit" – des parents et où commence celui de l'école ? À cette délicate question s'ajoute le fait que les règles de vie, les codes relationnels et les autres acquis primordiaux transmis, de façon plus ou moins consciente, aux enfants par leurs familles peuvent éventuellement entrer en conflit avec ceux imposés, à nouveau plus ou moins consciemment, par l'école. Comment gérer ces "conflits" d'un nouveau type ? Et, quand il s'agit de se tourner vers l'autre, d'aller à sa rencontre dans un lieu comme l'école, que dire de l'indispensable "capital confiance" à construire dès les premières heures mais dont certains enfants semblent mieux ou moins bien dotés que d'autres ? Ce nœud dans les relations entre familles et écoles est indubitablement à géométrie variable mais sa complexité est à la hauteur de l'enjeu éducatif qui s'y joue…

Autre nœud complexe, celui qui touche aux liens entre l'institution scolaire et le monde du travail. S'il s'agit d'un enjeu tout à fait crucial à l'heure actuelle, en période de crise économique, il pose, de tout temps, la question fondamentale du rôle de l'école dans nos sociétés. Que devraient être les savoirs à y transmettre ? Jusqu'où la "professionnalisation" des acquis doit-elle être poussée ? Quelle est la meilleure façon de permettre aux jeunes d'entrer dans la vie active ? Le chapitre II.1 y sera consacré, mais soulignons dès à présent que la présence de plus en plus marquée des entreprises au sein ou autour de l'école – en particulier à l'école secondaire professionnelle – nous interroge

Les codes relationnels et les autres acquis primordiaux transmis, de façon plus ou moins consciente, aux enfants par leurs familles peuvent éventuellement entrer en conflit avec ceux imposés, à nouveau plus ou moins consciemment, par l'école

1- L'un des ouvrages de référence sur le sujet est le suivant : MIALARET, G. et VIAL, J. (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation*, PUF, Paris, 1981.

2- Selon l'UNICEF, en 2011, environ 57 millions d'enfants en âge d'être scolarisés ne l'étaient pas.

La présence de plus en plus marquée des entreprises au sein ou autour de l'école – en particulier à l'école secondaire professionnelle – nous interroge profondément sur nos choix éducatifs, en tant que société

profondément sur nos choix éducatifs, en tant que société. Les responsables politiques ont ici un rôle moteur essentiel à jouer dans la mise en place d'un dialogue véritablement constructif entre les différents acteurs concernés, en ce compris les chercheurs et autres pédagogues qui, externes au quotidien de l'école, peuvent néanmoins enrichir la réflexion grâce à leur nécessaire prise de recul.

On ne peut d'ailleurs séparer cette question de celle qui touche spécifiquement le niveau de l'éducation supérieure où la tendance à la compétition et à la concurrence suit une préoccupante pente ascendante. Multiplication des examens d'entrée pour "écrémer" dès le départ, véritable mise en concurrence des étudiants en cours d'année aux dépens d'une logique de saine solidarité dans certaines facultés universitaires, "ranking" des Universités au niveau international, luttes entre Universités et Hautes Écoles pour l'accès aux financements et au nombre d'étudiants, etc. Or la logique concurrentielle dans laquelle bascule aujourd'hui le supérieur risque d'entraîner un "effet domino" sur l'école secondaire, déjà bien souvent empêtrée dans ses propres contradictions liées, par exemple, à l'importance excessive des notes sur toute autre considération d'apprentissage. Encore une fois, constatons-le, c'est à la responsabilité des acteurs politico-économiques que renvoie l'installation de la logique concurrentielle dans le champ de l'éducation. Ce qui appelle évidemment d'autres acteurs, dans le champ associatif ou syndical, à penser et organiser des stratégies de résistance à la domination d'un tel modèle.

Mais si l'école, entendue au sens large, sort l'enfant puis le jeune du giron familial pour l'introduire dans le grand monde des relations humaines et de l'instruction, un autre acteur a, fort récemment, fait son entrée fracassante dans le palmarès des références en termes d'apprentissage : les réseaux sociaux et, plus globalement, l'internet. Loin de leurs balbutiements, il y a quelques décennies à peine, ils doivent aujourd'hui être pris en compte comme l'un des acteurs éducatifs de première importance. À la fois source d'information à large spectre et moyens d'établir des contacts sociaux, pour le meilleur et… parfois pour le pire, ils imposent aux autres institutions plus "traditionnelles" de se ré-inventer, ou à tout le moins de se positionner à leur propos.

Parmi les acteurs éducatifs essentiels à l'ouverture au monde, à l'autonomisation et à l'épanouissement des jeunes, on peut souligner les clubs de sport, les organisations de jeunesse[3], ainsi que les autres ASBL d'animation ou de mobilisation des jeunes. Ils remplissent un important rôle éducatif complémentaire en exploitant les potentialités d'approches éducatives différentes, notamment les jeux, le théâtre, la musique, etc. Leur rôle n'est toutefois pas toujours ni bien défini, ni bien reconnu.

Or, l'apprentissage par le jeu à l'œuvre dans le sport ou les mouvements de jeunesse, par exemple, est essentiel en tant qu'il offre un terrain d'expérimentation fictionnel préparant à d'autres contextes réels dans lesquels les jeunes seront amenés à évoluer.

Puisque l'on apprend tout au long de la vie et par des canaux extrêmement divers, soulignons enfin brièvement la constellation des associations d'éducation permanente, d'éducation au développement, à l'environnement ou à la santé, d'alphabétisation, de promotion sociale, de formation socio-politique, etc. Chacune avec ses spécificités, ses approches éducatives propres qui relèvent, très schématiquement, de deux axes : le premier, représenté par les institutions qui proposent les programmes de formation continue (concept du "life-long learning"), vise essentiellement à former les individus pour que ceux-ci trouvent une place sur le marché du travail à travers l'acquisition de compétences et l'obtention d'un diplôme. Ces institutions ont donc principalement une visée utilitaire et répondent à des demandes de type "adaptation" de plus en plus fréquentes de la part d'un public qui, dans le contexte socio-économique actuel, insiste aujourd'hui sur des "besoins d'insertion dans une société qui met à la marge, de laquelle ils se sentent déconnectés"[4]. L'autre axe est celui des associations d'éducation permanente, qui se distancient clairement de la première approche. Elles entendent en effet s'inscrire dans un processus qui vise à rendre les citoyens autonomes et critiques par rapport à la société dans laquelle ils évoluent, en vue de l'action collective transformatrice. Elles poursuivent donc essentiellement une mission politique d'émancipation de la personne, avec une attention particulière vers les milieux populaires.

On le voit : dans le champ de l'éducation, aucun acteur, qu'il soit individuel ou collectif, n'est isolé ou indépendant. Et entre différents acteurs, il peut y avoir des intérêts croisés, convergents ou contradictoires. Une question apparaît alors : compte tenu de cette nébuleuse complexe des acteurs de l'éducation, quelle école veut-on, pour construire quelle société et, au sein de celle-ci, quel genre de rapports sociaux ?

Elles entendent en effet s'inscrire dans un processus qui vise à rendre les citoyens autonomes et critiques par rapport à la société dans laquelle ils évoluent, en vue de l'action collective transformatrice

3- Les organisations de Jeunesse ("label" octroyé par la Fédération Wallonie-Bruxelles) sont des associations volontaires s'adressant à un public majoritairement composé de jeunes de moins de 30 ans. Elles contribuent au développement, par les jeunes, de leurs responsabilités et de leurs aptitudes personnelles, pour qu'ils deviennent des Citoyens Responsables Actifs Critiques et Solidaires (CRACS). Pour plus d'infos, voir par exemple le site de la plate-forme www.organisationdejeunesse.be

4- CEFOC, *De l'Education permanente à l'Ecole : une équation à deux inconnues. Partie 2 : analyser les décrets de référence,* Analyse 2, Mars 2013.

2. Les rôles de l'école dans notre imaginaire collectif

En elle-même, l'école est un "acteur" essentiel, à la fois constituant et reflet de notre société. Plutôt que d'en présenter les aspects concrets et son fonctionnement – sans grand intérêt pour notre sujet –, nous nous arrêterons ici aux aspects culturels et symboliques. L'institution scolaire est en effet au cœur d'un puissant imaginaire commun, sans cesse alimenté et revisité par les nombreux acteurs, externes ou internes, présentés ci-avant et par d'autres. Attentes, espoirs, projections, se confortent ou se confrontent dans cette arène où se joue – en partie du moins – l'avenir de nos enfants. L'école est en effet d'abord et avant tout l'institution qui fait de l'avenir son principe. L'avenir des enfants bien sûr, mais celui du monde par voie de conséquence. Pour reprendre la jolie formule de Philippe Meirieu : "Elle (l'école) est une création des hommes pour donner corps à la continuité[5] du monde"[6].

Le travail de la sociologue Dominique Grootaers balisera notre réflexion quant aux rôles sociaux de l'institution scolaire. Qu'attend-on en fait de l'école ? Entre subjectivité et représentations, quelles sont les missions sociales que lui attribue notre imaginaire collectif ? Il va de soi que les options sous-tendant cette catégorisation comportent les limites de toute tentative de ce type. Nous souhaitons toutefois commencer la réflexion en posant quelques jalons, qui sont à prendre pour ce qu'ils entendent être : des incitants pour pousser plus loin la réflexion.

Quatre rôles principaux semblent pouvoir être attribués à l'école : l'instruction, par la transmission des savoirs ; l'épanouissement de l'élève ; la socialisation et, enfin, l'utilité au regard du fonctionnement de la société. En fonction des époques et des acteurs, des priorités différentes ont été et sont établies et les relations entre ou au sein de chacun de ces "pôles" revues. Un détour par l'histoire sera donc parfois nécessaire.

- On attend de l'école, cénacle par excellence de la connaissance, qu'elle donne à ses élèves un accès à des savoirs. La notion de transmission est ici fondamentale. Aux origines de l'école, ses concepteurs et bon nombre d'acteurs ont estimé que "l'entrée dans ces savoirs (et, au-delà, dans l'univers de la culture censé intégrer tous ces savoirs) arracherait le sujet à ce qui serait la platitude, la bassesse et l'insignifiance d'une "simple" vie quotidienne, immédiate, matérielle, pour l'élever dans l'élément de "l'esprit" et le porter, par cette "spiritualisation", vers ce qui serait l'accomplissement de son être et l'atteinte de son humanité véritable ou essentielle"[7]. Cet accent mis sur l'acquisition des savoirs "supérieurs" a sous-tendu l'enseignement des Humanités classiques jusqu'au milieu du XXe siècle. On donnait accès (à l'élite, principalement) à une tradition. Dans cette perspective les supports utilisés (textes ou contenus) ne devaient pas être envisagés comme une base permettant une réflexion sur les temps présents, au travers d'une appropriation et/ou adaptation, mais comme des éléments statiques qui "doivent toujours finir par être confirmés dans leur caractère éminent, majeur, et leur portée constituante"[8].

L'esprit qui présida aux revendications en vue de "l'école pour tous", au XIXe siècle, mettait en avant l'idée que l'accès aux savoirs devait permettre aux élèves de penser par eux-mêmes et de développer un esprit critique. À cette époque en effet, une partie importante de la population – principalement la classe ouvrière – était analphabète[9] et, de ce fait, peu apte à résister aux injustices multiples dont elle était victime[10]. Dans ce contexte a été pensé l'instauration d'un système d'instruction publique et universelle comme la condition nécessaire pour que les relations de pouvoir et de dépendance changent, que les classes ouvrières disposent de connaissances suffisantes pour pouvoir se "libérer" de l'oppression et des injustices. En effet, "la Science elle-même {permet}… {l'} accès à la vérité des choses et des êtres, principe d'harmonie. Le savoir libère en lui-même et par lui-même"[11]. Et ce savoir amène donc à l'émancipation. L'école est, à l'époque, loin d'être la seule et unique voie pour atteindre cette éducation des peuples. De nombreuses organisations, ouvrières ou autres, mettent en place des initiatives, cercles d'étude, groupes d'échanges et moments de formations. Nous reviendrons sur cette question des acteurs visant l'émancipation des peuples.

La question du choix des savoirs à transmettre, parmi l'immense champ des possibles, est évidemment éminemment politique. Quel(s) savoir(s) doi(ven)t, à chaque époque, faire partie du bagage de tout un chacun ? On s'interroge donc beaucoup aujourd'hui sur ce qui est nécessaire pour être capable de vivre en société. Comment articuler ce qui permettra de développer le sentiment d'appartenance et ce qui favorisera une ouverture au différent, au lointain ?

L'esprit qui présida aux revendications en vue de "l'école pour tous", au XIXe siècle, mettait en avant l'idée que l'accès aux savoirs devait permettre aux élèves de penser par eux-mêmes et de développer un esprit critique

5- Pour éviter toute ambiguïté, précisons que le terme "continuité" n'est pas synonyme de "reproduction", concept qui supposerait que l'école ne permettrait pas aux jeunes d'être des acteurs de changement.
6- MEIRIEU, P., *Pédagogie et innovation : l'école, ses finalités et ses acteurs,* Texte de synthèse, p.5. Accessible sur le site : https://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm
7- NORDMANN, J-F., "De la transmission des savoirs à la formation des compétences: une hypothèse sur l'école et son besoin actuel de mutation", Collège international de philosophie, n°73, 2012/1, p.69. Accessible sur: http://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-66.htm
8- NORDMANN, J-F., "De la transmission des savoirs à la formation des compétences: une hypothèse sur l'école et son besoin actuel de mutation", Collège international de philosophie, n°73, 2012/1, p.69.
9- Notons que l'alphabétisme ou l'illettrisme concerne encore aujourd'hui une partie importante de la population. Selon le Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale, les difficultés de lecture et d'écriture concernent environ 10% de la population en Fédération Wallonie-Bruxelles. http://www.luttepauvrete.be/chiffres_analphabetisme.htm
10- STESSEL, M., "De l'éducation populatire à l'éducation permanente : évolution d'une législation", in *L'Esperluette*, n°40, Juin 2004, p.4.
11- GALICHET F., *L'émancipation, Se libérer des dominations,* Chronique Sociale, Lyon, 2014.

L'école, selon certains, doit brasser large, viser même l'exhaustivité dans le rapport aux savoirs et ce, avant que la suite du parcours ne se charge de spécialiser les approches et connaissances. Pour d'autres au contraire, il s'agira, dès les débuts de la scolarisation, de favoriser l'adéquation entre apprentissages et besoins liés au monde du travail[12]. Pas d'éparpillement donc, on devrait apprendre ce dont on aura concrètement besoin pour mener sa barque vers un emploi[13].

- L'éducation, et en particulier l'école, doit également permettre le développement de la personnalité des jeunes, les aider à devenir des sujets épanouis, conscients de leur potentiel et des différentes facettes de leur Être. C'est à partir des années 1960 que cette conception de l'éducation a connu son plein essor, en droite ligne des travaux de la psychologie humaniste et de la philosophie du bonheur personnel. Cela implique qu'à côté du développement cognitif, une attention particulière soit portée au développement socioaffectif (gestion des émotions, confiance en soi, capacité à prendre des initiatives, etc.) et corporel. Cet objectif est en particulier clairement au cœur des programmes des écoles dites "à pédagogie active", du type Decroly par exemple.

- On attend ensuite de l'école qu'elle soit un lieu de socialisation, ou de "socialité" selon l'expression de Meirieu. Grâce à la construction et au respect de règles de vie communes, les élèves apprennent à devenir des citoyens, à dépasser le "je" pour saisir ce que le "nous" signifie. Pour certains, comme Dominique Grootaers, le principe de "vivre ensemble" et le respect du métissage culturel sont au cœur de la mission de l'école.

Par la confrontation à des façons de réfléchir, de s'exprimer, de vivre un rapport au monde différentes de la leur, les élèves apprennent à être à l'écoute, à comprendre le monde et à respecter des identités multiples

La prise de distance de l'identité propre doit permettre, non pas de gommer cette identité, mais de favoriser à la fois le respect de celle des autres et la compréhension des codes d'une société donnée. Par la confrontation à des façons de réfléchir, de s'exprimer, de vivre un rapport au monde différentes de la leur, les élèves apprennent à être à l'écoute, à comprendre le monde et à respecter des identités multiples. Dans cette perspective, l'éducation à la paix est essentielle. Par l'adhésion à un "nous" qui le dépasse, au sein de l'école puis plus tard de la société, l'élève commence à développer les outils qui lui permettront de contribuer au travail continu d'évolution et de transformation de la société. D'autres interprètent cet objectif de socialisation différemment, héritiers en cela d'une vision plus ancienne de ce concept. Ils estiment au contraire qu'il s'agit de "délégitimer les représentations du monde et les conceptions de vie traditionnelles et à les remplacer par de nouvelles représentations partagées par tous"[14]. On voit ici poindre un objectif de construction commune de la

citoyenneté par une inclusion identitaire qui éloigne des cultures et référents familiaux pour se rapprocher de ce qui a été édifié en repères communs pour toute la société. Cette question est essentielle pour notre propos car elle fait apparaître la tension qui existe entre une exigence d'intégration à travers des références communes, d'une part, et l'importance d'une valorisation des différences et cultures d'origine, d'autre part. Il s'agit dès lors de déterminer de quel type d'intégration l'école doit se faire l'instrument, voire si une voie médiane pourrait exister.

- On attend enfin de l'école qu'elle soit "utile", dans le sens le plus pragmatique : préparation à entrer sur le marché de l'emploi, acquisition de compétences valorisables dans la vie professionnelle, rôle d' "ascenseur social". La notion d' "employabilité" résume bien cette préoccupation, rendue d'autant plus aigüe que la crise économique perdure et que le chômage guette un nombre croissant de jeunes. À cause justement de ce contexte difficile, une nouvelle tension s'infiltre ici dans le territoire même de l'institution scolaire, entre les écoles continuant à jouer le jeu de la méritocratie et voulant utiliser l'obtention de diplômes comme "levier de mobilité sociale" et d'autres se situant sur le terrain de l'acquisition de compétences minimum pour viser une insertion sociale et disposer d'un "sésame à l'employabilité". À ce propos, il s'agira par exemple d'écoles techniques et professionnelles trop souvent considérées comme filières de relégation pour des élèves ayant échoué ailleurs. Le chapitre II.1. nous permettra d'approfondir cette question.

Un dernier élément a encore toute son importance dans cette réflexion sur l'évolution des attentes vis à vis de l'école : il s'agit non pas des rôles attribués à cette institution, mais des rôles au sein même de l'école. Par le passé, comme le souligne Meirieu, les enfants arrivaient à l'école en étant déjà "des élèves", c'est-à-dire, en connaissant les comportements requis, les contraintes et la place de chacun. L'organisation interne de l'établissement et même ses excès (bagarres, chahut en classe, etc.) faisaient partie des "règles du jeu" connues de tous. Or, "ce qui caractérise la situation actuelle, c'est que ces anciennes règles ont volé en éclats sans que de nouvelles aient été clairement définies ni mises en place. Les rôles, aujourd'hui, ne sont plus écrits à l'avance. Les élèves ont définitivement quitté la blouse qui les corsetait dans une institution stable. Ils arrivent en classe sans savoir ce que c'est qu'être élève, sans imaginer les exigences spécifiques de l'institution scolaire et, faute de modèle par rapport auquel se situer, reproduisent des comportements existants dans d'autres espaces sociaux"[15]. Nostalgie ? Certainement pas ! Il s'agit à présent de réinstituer des règles et repères

12- Voir, par exemple, les propositions à ce sujet de Pieter Timmermans, patron de la FEB, dans le magazine *Reflect* (n°8 – automne 2015).
13- Cette importante question de "ce qu'il faut apprendre" a fait partie des nombreux sujets à débat lors de la conception du "Pacte pour un enseignement d'excellence", dont nous reparlerons aussi.
14- GROOTAERS, D., *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire. Un imaginaire commun,* Le Grain asbl, 2014.
15- MEIRIEU, P., *Pédagogie et innovation : l'école, ses finalités et ses acteurs,* Texte de synthèse, p.2. Accessible sur le site : https://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm

Il s'agit à présent de réinstituer des règles et repères de façon explicite, correspondant aux réalités actuelles. Mais comme nous le verrons dans le chapitre II, ces "réalités actuelles" sont complexes et exigent que nous sortions, précisément, du faux dilemme entre aventurisme et nostalgie

de façon explicite, correspondant aux réalités actuelles. Mais comme nous le verrons dans le chapitre II, ces "réalités actuelles" sont complexes et exigent que nous sortions, précisément, du faux dilemme entre aventurisme et nostalgie. Il faut être attentifs à ne pas vouloir régler des problèmes de fond avec des solutions de surface. Ainsi, proposer, comme certains le font, de réinstituer l'obligation de l'uniforme pour contrer le problème des inégalités à l'école, c'est se tromper de cible. Cette citation de Meirieu pourra nous servir de guide lors des réflexions qui suivront.

3. L'éducation permanente ? Pourquoi, pour qui, comment ?

L'émancipation, au sens de libération des êtres humains, se situe véritablement au cœur du projet et de l'action de l'éducation permanente et ce, dès ses origines, lorsqu'on parlait alors plutôt d'éducation populaire.

"Ce qui nous paraît indiscutable, c'est que, si nous voulons la libération des hommes, nous ne pouvons commencer par les aliéner ou les maintenir dans l'aliénation. La libération authentique, qui est l'humanisation en marche, n'est pas une chose qu'on peut déposer dans les hommes (…) C'est une praxis qui suppose l'action de la réflexion des hommes sur le monde pour le transformer" [16]. (Paolo Freire)

Au XIXe siècle, un siècle donc avant que Paolo Freire ne formalise son expérience et sa pensée en insistant sur le passage à l'action, le mouvement ouvrier entendait quant à lui avant tout ouvrir l'accès au savoir et à la culture à une classe ouvrière totalement marginalisée et oubliée de nombreuses sphères de la vie publique. Lutte pour l'instruction gratuite et obligatoire, mise en place de cercles d'études ou de conférences, ouverture de bibliothèques populaires, les initiatives étaient nombreuses et diversifiées pour émanciper les travailleurs et lutter contre des rapports de domination injustes.

Dès le début du XXe siècle, on commence à sentir plusieurs tendances dans le mouvement. Certains prônent en effet l'émancipation de la classe ouvrière notamment par sa "moralisation" et une "démocratisation de la culture", alors que d'autres mettent déjà à l'œuvre des méthodes qui seront celles de l'éducation permanente, quelques décennies plus tard ("Voir, Juger, Agir", etc.), visant le développement critique de la pensée et le positionnement actif des publics concernés[17].

Le concept d'éducation permanente est en tous cas multidimensionnel. Il s'inscrit dans un projet de société dont la finalité est le développement démocratique tant du point de vue économique, que politique, social et culturel. Il vise donc fondamentalement la transformation de la société pour que son économie soit plus soucieuse de solidarité juste et que la situation des personnes et des groupes qui subissent le plus d'inégalités soit améliorée. Cette démocratie se double d'une citoyenneté active et se construit par et à travers la vie quotidienne, exigeant ainsi une prise de recul et une transformation du savoir. Concrètement, il s'agit d'identifier les situations insatisfaisantes (inégalités sociales, économiques, culturelles) et, en imaginant comment ces situations pourraient devenir satisfaisantes, s'ouvrir à d'autres possibles. De ce fait, les finalités et actions d'éducation permanente sont à la fois éminemment politiques et collectives.

Les objectifs de l'éducation permanente visent en effet l'épanouissement des personnes en lien avec d'autres. Cela signifie leur permettre de développer leur capacité à "être au monde", à prendre distance des rôles imposés, à choisir librement et à agir collectivement à la construction d'un monde qui garantit cette liberté à tous. Les actions se situent donc dans le champ culturel, à savoir la représentation que l'on a du monde, fabriquée et véhiculée par la société elle-même, dans la famille, à l'école, dans les médias. Il s'agit de se construire une identité personnelle et collective et donc de déterminer qui nous sommes, ce que nous voulons, nos références, nos critères pour développer des stratégies d'action, etc. Les publics sont donc invités à participer activement à la mutation de la société : "Développer un processus d'éducation par l'action, c'est aussi agir, créer, innover, transformer... C'est créer le changement individuel et collectif en développant des initiatives qui permettent de lutter contre les inégalités…La démarche d'Education permanente s'articule à l'expérience concrète de ceux et celles qui s'y engagent. L'expérience est au centre du processus"[18].

"Ce qui nous paraît indiscutable, c'est que, si nous voulons la libération des hommes, nous ne pouvons commencer par les aliéner ou les maintenir dans l'aliénation. La libération authentique, qui est l'humanisation en marche, n'est pas une chose qu'on peut déposer dans les hommes (…) C'est une praxis qui suppose l'action de la réflexion des hommes sur le monde pour le transformer."

Paolo Freire

16- FREIRE, P., *La pédagogie des opprimés,* Éditions Maspero, 1974.
17- À ce sujet, voir par exemple l'analyse de STESSEL, M., "De l'éducation populatire à l'éducation permanente : évolution d'une législation", in *L'Esperluette*, n°40, Juin 2004.
18- Marina MIRKES "L'éducation permanente au quotidien. Analyse des pratiques collectives", in *Cahiers de la FOPES*, Novembre 1997.

Cette lutte porte évidemment sur les multiples dimensions de la vie : strictement politique, mais également sociale, culturelle et pédagogique. Ainsi, les mouvements activés autour de Mai 68, période où le thème de l'émancipation atteint son apogée au travers de slogans tels que "Libérez-vous", permettront-ils par exemple de penser de nouveaux modes d'action collective, d'encourager de nouvelles pratiques culturelles et pédagogiques, de penser le citoyen comme acteur de sa vie et de son choix de société.

Dans sa vision globale sur l'éducation populaire et l'action sociale, José Bengoa, anthropologue chilien, s'interroge sur la définition des besoins. Pour éviter qu'une méthode libératrice devienne un outil d'oppression, il convient, selon lui, de bien identifier ce qui est visé par l'action[19]. Dans le cadre de l'EP, il importe ainsi que l'individu acquière une conscience de soi, une conscience groupale et une conscience politique large.

Aujourd'hui, on ne peut nier que l'atomisation des collectivités et l'individualisation de plus en plus marquée rendent beaucoup plus difficile la démarche de transformation collective. Celle-ci n'en acquiert que plus de pertinence !

À propos de cette action politique, il est intéressant de prendre en compte une distinction proposée par Maurel entre les "transformations de société" et la "transformation sociale". Les premières résultent en effet de naturelles évolutions de processus internes à une société, tandis que la seconde est une "posture d'acteurs sociaux engagés individuellement et collectivement dans une transformation réfléchie de la société et la construction d'autres rapports sociaux et politiques entre les hommes"[20]. On le voit ici, l'objectif d'émancipation est profondément lié à la relation dialectique entre réflexion et action, entre individu et société. Cette perspective est assez distante de celle de l'école.

Par ailleurs, soulignons que l'éducation permanente se distingue de l'éducation des adultes celle-ci considérant que sur la formation initiale se greffera une formation conçue comme une opération de rattrapage, de réorientation ou de perfectionnement. L'éducation permanente considère au contraire qu'il n'y a pas d'âge, ni de moment particulier pour se former. La formation de base (formation initiale) prépare à ce que tout individu s'inscrive dans une attitude d'éducation permanente.

Dans leur travail d'éducation permanente, les acteurs de changement sont de plus en plus confrontés à une société qui se complexifie et se radicalise. La mondialisation rend floue l'identification de l'adversaire et complexifie la compréhension de l'enjeu.

La crise économique, financière, sociale amène les publics de milieux populaires à se concentrer sur les besoins de premières nécessités (travailler, se loger, se nourrir, se chauffer) et laisse peu de place à l'action collective et la participation critique. La société de la vitesse et de l'immédiateté rend l'action de longue haleine de l'éducation permanente peu attrayante. La crise politique et les réformes institutionnelles en construction déstabilisent le champ de l'interpellation et entraînent une certaine réserve voire un désintérêt pour la démocratie représentative. La dégradation des droits sociaux et de la place de la négociation collective fragilise le modèle belge de concertation sociale. La lutte s'oriente plus dans la direction de tenter de conserver des acquis que d'engranger de nouvelles avancées sociales.

À cela s'ajoute le questionnement concernant la dimension collective propre à l'éducation permanente… Vise-t-on encore la formation de structures capables de peser sur la société ou se contente-t-on de faire correspondre à cette dimension collective un archipel d'individus ? Aujourd'hui, on ne peut nier que l'atomisation des collectivités et l'individualisation de plus en plus marquée rendent beaucoup plus difficile la démarche de transformation collective. Celle-ci n'en acquiert que plus de pertinence !

19- Bengoa a d'ailleurs développé une grille d'analyse, appelée la "grille de Bengoa", qui est fondée sur les besoins de biens, de participation, de pouvoir et d'identité.

20- MAUREL, Ch., *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation,* Paris, L'Harmattan, 2010, p.31.

PARTIE II

LES LIMITES DU SYSTÈME ÉDUCATIF FORMEL

Les pages qui précèdent ont permis de poser quelques balises concernant le fonctionnement de l'éducation permanente ainsi que les rôles que l'école est appelée à jouer mais également d'apercevoir, déjà, quelques-unes des tensions qui traversent aujourd'hui cette institution. Un regard sur l'aujourd'hui de l'école permet de constater une certaine tentation de sortir du système (externalisation de l'école, école à la maison, décrochage, montée des « singularités apprenantes ») qui souligne que la forme traditionnelle de l'école pose problème et que notre société vit un morcèlement, une perte du collectif.

Comme nous le verrons ici, le modèle mis en avant aujourd'hui a parfois de forts relents néolibéraux et compétitifs : l'école semble avoir de plus en plus pour vocation de répondre à l'entreprise, au détriment des autres volets de ses missions et finalités éducatives que sont, entre autres, la citoyenneté et la transmission. Prolongeons donc à présent la réflexion en approfondissant les difficultés rencontrées aujourd'hui par cette institution qui occupe une place tellement centrale dans notre imaginaire collectif.

Apprentissages formel, non formel et informel ?

- **"Apprentissage formel :** un apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré, spécifiquement consacré à l'apprentissage, et qui débouche généralement sur la délivrance d'une qualification, en général sous la forme d'un certificat ou d'un diplôme ; il comprend les systèmes d'enseignement général, de formation professionnelle initiale et d'enseignement supérieur.
- **Apprentissage non formel :** un apprentissage dispensé sous forme d'activités planifiées (en termes d'objectifs d'apprentissage et de temps d'apprentissage), reposant sur une certaine forme de ressources ou d'accompagnement ; il peut consister en des programmes d'acquisition d'aptitudes professionnelles, d'alphabétisation des adultes et de formation de base pour des jeunes en décrochage scolaire.
- **Apprentissage informel :** un apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs et il n'est ni organisé ni structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources, il peut posséder un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant"[21].

1. Priorité à l'employabilité ?

Aujourd'hui, force est de constater que l'entrée de la mondialisation dans toutes les sphères de nos vies et la violence des crises multiples auxquelles nous faisons face, ont un fort impact sur ce que nous pourrions appeler "le monde du travail", dans son interaction avec les autres sphères de la vie en société. Emergent en particulier la question de la rareté de l'emploi ou, à tout le moins, l'accès plus difficile à celui-ci, ainsi que celle du lien toujours plus ténu entre diplôme et emploi.

Le concept d' "employabilité", apparu au début du XXe siècle dans le monde anglo-saxon, s'est progressivement imposé tant au niveau des pouvoirs publics que des organisations (inter)nationales. Il est devenu, depuis une vingtaine d'années, l'un des éléments clés du projet d'activation de l'État social[22]. Thomas Périlleux souligne combien "une des inspirations profondes de l' État social actif vise en effet à transformer les individus, de bénéficiaires supposés "passifs" de

21- Ces définitions sont issues des recommandations du Conseil européen du 20 décembre 2012 relatives à la validation de l'apprentissage non formel et informel.

22- C'est notamment l'approche du "Processus de Luxembourg" de 1997 qui impose à chaque État membre de l'UE de soumettre un "Plan national pour l'emploi", en fonction de ces lignes directrices focalisées, entre autres, sur cette notion d'employabilité.

la protection sociale, en sujets "actifs" de leur trajectoire de vie, disposant des ressources (leur employabilité) permettant une réinsertion professionnelle au gré des transitions de leur carrière"[23]. Pourtant, si l'on en parle beaucoup (en Wallonie, ce concept est considéré comme la clé de voûte des politiques d'emploi, dont les mesures d'accompagnement des demandeurs d'emploi), le concept même d'employabilité n'est guère aisé à définir finement[24]. L'accent est en tous cas généralement mis sur les capacités adaptatives des individus quant aux exigences du marché du travail. Dans le contexte scolaire, sur lequel nous nous concentrerons uniquement ici, c'est en effet bien l'acquisition de compétences directement exploitables sur le marché du travail qui sera mise sur le devant de la scène éducative de façon croissante comme une option crédible pour sortir de l'impasse du chômage. Il s'agit clairement d'un important choix de société. Intérêt général *versus* intérêt du privé ? L'employabilité doit-elle être le but ultime de l'école ?

On constate que les pouvoirs publics, dans le cadre du travail mené par les associations ou l'Ecole, accordent une importance croissante à l'atteinte de "résultats". Ainsi, ces institutions entendent proposer des contenus et développer des méthodologies qui sont réfléchis en fonction des normes du monde privé et des compétences nécessaires pour obtenir un emploi. Certes, il convient de nuancer ce constat car de nombreux acteurs s'inscrivent à l'encontre de cette tendance, mais on ne peut nier que tant du côté de l'éducation non formelle que de l'école, une dynamique utilitariste voudrait s'installer.

Ces institutions entendent proposer des contenus et développer des méthodologies qui sont réfléchis en fonction des normes du monde privé et des compétences nécessaires pour obtenir un emploi

Face à l'inadéquation affirmée par certains entre la formation (principalement professionnelle) et les besoins du marché du travail, c'est donc très concrètement grâce au rapprochement entre l'entreprise et l'école qu'on compte obtenir des changements. On ne peut ignorer, autour de l'école, la présence toujours plus marquée d'un monde de l'entreprise dépeint comme "moderne", ancré dans la réalité, la "vraie vie", l'école étant, au contraire, jugée "malade" ou "archaïque", "désuète", transmettant des connaisances en décalage avec les réalités économiques…[25] Les capacités d'adaptation de chacun face au marché du travail doivent être favorisées, et cela commencerait par l'élève dans sa classe.

Pour rapprocher ces deux univers, les idées foisonnent. D'une part, il s'agirait d'orienter les élèves vers certains types de formations, correspondant à des métiers en pénurie (à un profil professionnel correspond un profil de formation). Les objectifs et contenus de ces formations auraient au préalable fait l'objet d'un travail approfondi de mise en adéquation avec les besoins de l'entreprise. La maîtrise du métier serait donc

déclinable en une série de compétences, elles-mêmes déclinées en "Unités d'acquis d'apprentissage" (UAA) qui seront autant d'éléments à acquérir au fil de la formation.

Les UAA sont alors envisagées comme des blocs de compétences, indépendants les uns des autres, qui peuvent être considérés comme acquis ou non, en fonction de la réussite d'épreuves séquencées. Ainsi, l'évaluation de l'UAA concernée se compose de différents tests censés vérifier si tel ou tel savoir-faire est maîtrisé. Mais ce découpage arbitraire pose la question de la cohérence de l'ensemble du dispositif évaluatif, tout comme de l'apprentissage ainsi fractionné.

D'autre part, certains proposent de "déléguer" aux entreprises une partie de la formation des jeunes afin de les familiariser à ce contexte professionnel et de leur enseigner des compétences directement en lien avec les emplois vacants. Il s'agirait alors d'un modèle d'enseignement en alternance[26], que soutient notamment avec ferveur la Fédération des entreprises de Belgique (FEB). Celle-ci propose la mise en place d'une politique destinée à intensifier la coopération entre l'enseignement et les entreprises[27]. On pourrait aussi, propose très concrètement Pieter Tiemmermans, créer des partenariats privilégiés entre chaque école et une entreprise[28].

Mais que penser de toutes ces idées ? Avant de présenter quelques éléments supplémentaires de réflexion, une illustration peut nous éclairer sur les tensions et contre-arguments que provoque ce genre de propositions. Prenons l'exemple de la rencontre organisée par la FEB en octobre 2015 entre près de 1000 jeunes et 1000 chefs d'entreprises à Bruxelles. Objectif : permettre aux entreprises de formuler leurs besoins, et aux jeunes d'exprimer leurs attentes à l'égard des entreprises. Face à cette initiative et aux constats qui y ont été exprimés (concernant notamment le nombre de jeunes chômeurs par rapport au grand nombre d'emplois vacants), les Jeunes CSC ont vivement réagi, dénonçant la tentative de "créer une école au service de l'entreprise" et en invitant la FEB "à se concentrer sur la création d'emplois, plutôt que sur des démarches idéologiquement dangereuses qui visent d'une part, à mar-

23- PERILLEUX, T., "Se rendre désirable. L'employabilité dans l'État social actif et l'idéologie managériale", in VIELLE, P. ; POCHET, P. et CASSIERS, I., *L'État social actif : vers un changement de paradigme ?*, P.I.E.-Pieter Lang, Bruxelles, 2005, p.301.

24- Pour approfondir cette question de la définition du concept, voir par exemple PERRIN, N., *Discrimination et désaffiliation des jeunes issus de la migration,* Centre d'études de l'ethnicité et des migrations, Bruxelles, 2014, p.9. ou GAZIER, B., "Observations and recommandations", in GAZIER B., *Employability: concepts and Policies,* European Employment Observatory, Berlin, p.298.

25- Ces termes sont issus d'une recherche menée par Philippe Hambye, sociolinguiste (UCL) et Jean-Louis Siroux, sociologue (UCL). Voir notamment l'article HAMBYE, P. et SIROUX, J-L., "Et si on confiait l'école au patronat ?", in *TRACeS de ChanGements*, n°220, avril 2015.

26- Il faut noter que le modèle actuel des Centres d'éducation et de Formation en alternance (CEFA) ne se limite pas à cette vision. Ces derniers visent à allier éducation, formation générale, et formation professionnelle à l'école et en entreprise. Les accompagnateurs CEFA sont chargés d'articuler toutes ces facettes pendant le parcours du jeune.

27- Magazine *Reflect*, n°8, Automne 2015, p.17.

28- Voir par exemple l'interview de Pieter Timmermans dans la rubrique *Droit de regard* du Trimestriel *Prof*, magazine des professionnels de l'enseignement en FWB, n° 21, 2014.

chandiser l'enseignement et d'autre part, à faire porter la responsabilité du manque d'emploi sur les épaules du jeune demandeur d'emploi" [29]. En filigrane se retrouve bien sûr la question de la mission de l'école et des limites du rôle de l'entreprise. On pourrait postuler que l'inadéquation entre monde de l'école et besoins des entreprises ne serait pas la simple conséquence d'un manque de dialogue entre les deux et un "blocage" d'évolution de l'école mais plutôt la preuve d'intérêts et de visions radicalement différentes. Est-il si certain que le rapprochement entre ces deux mondes serait bénéfique dans une perspective émancipatrice ? Quelques éléments font réfléchir…

Les exigences de rentabilité des entreprises privées peuvent tout d'abord se révéler clairement incompatibles avec une logique de formation. Comme le soulignent Hambye et Siroux, cette dernière voudrait que le "stagiaire" ne soit pas forcément employé là où il produit le plus de valeur ajoutée mais où l'expérience serait la plus bénéfique pour son apprentissage [30]. Or, il est souvent constaté que les jeunes font plutôt office de "petites mains" dans les entreprises et que l'attribution de ces tâches – souvent répétitives – est justifiée par le fait qu'ils ne sont pas assez compétents pour d'autres. Raisonnement sans doute correct qui fournit la justification au fait que ces jeunes ne devraient pas être "en apprentissage" dans un milieu ne leur permettant pas de réellement apprendre.

Une autre question soulevée par ces auteurs concerne l'impact de ces séjours formatifs en entreprise sur l'emploi. Selon eux, il est "difficile de savoir si le seul fait de pouvoir disposer d'une main-d'œuvre plus en phase avec leurs attentes conduira les employeurs à créer un nombre important de nouveaux postes de travail, qui n'auraient pas été ouverts autrement" [31]. On tend en outre à "stagiariser" l'emploi, puisque certaines tâches qui auraient pu être attribuées à des salariés sont alors confiées à des stagiaires bien moins rémunérés.

Par ailleurs, on sait combien, de plus en plus, les carrières toutes tracées sont rares et au cours de sa vie professionnelle, un travailleur devra régulièrement changer de boulot et de secteur d'activité, anticiper des évolutions et valoriser des compétences nouvelles. De plus, on constate qu'une majorité de jeunes sortis de l'enseignement qualifiant exerce, à l'arrivée sur le marché du travail, un autre métier que celui auquel il a été formé. Dans la ligne de Francis Tilman, on peut donc légitimement se demander si, à travers l'apprentissage d'un métier, l'enjeu de la formation professionnelle n'est pas plutôt de donner des compétences "généralistes" et transférables et de laisser à l'entreprise la formation plus spécialisée [32] ? En effet, dans un monde en constante évolution, on ne peut se contenter de répondre aux exigences de l'ici et du maintenant, de l'utilitarisme à court terme ! Sous peine de se retrouver rapidement avec des jeunes formés à des activités ou métiers qui n'existeraient plus, par manque de capacité d'identification de cette évolution.

Il est certainement compréhensible que, dans le contexte actuel, le secteur privé veuille lui aussi prendre sa place dans le débat, dans le sens de son intérêt et donc de vouloir mettre l'employabilité au cœur des missions de l'école. Mais, pour

reprendre en conclusion l'avis de Hambye et Siroux, "le poids politique de ces acteurs ne doit jamais faire perdre de vue qu'une question aussi éminemment politique que celle-ci ne peut être balayée au moyen de quelques arguments d'autorité (du type "rapprocher l'école de l'entreprise va de soi"). Pas davantage ne peut-il être question de confondre l'expression légitime de l'intérêt particulier de quelques-uns – en l'occurrence celui des employeurs – avec le processus de délibération collective par lequel une société démocratique fixe les grandes orientations de la société, notamment en matière éducative" [33]. Dans le contexte actuel, nous souhaitons donc insister sur l'importance, selon nous, d'être conscients de cette difficulté et d'amener une "résurgence de formes de contestation qui pourrait produire à nouveau de l'innovation sociale", et non d'une "adaptation aux exigences sociales de l'économie libérale" [34]. En d'autres termes, prendre du recul… Puisque nous avons, en commençant, souligné qu'il s'agissait d'un choix de société, nous nous prononçons donc clairement pour que ce choix ne confonde à aucun moment les missions de l'éducation (qu'elle relève de l'école ou de l'éducation permanente) et celles du secteur privé.

On pourrait craindre que cette "pression à l'employabilité" finisse par toucher le champ de l'éducation permanente, comme elle le fait dans bon nombre d'autres champs éducatifs. Pour l'instant, ce n'est pas le cas, les textes de loi continuant à protéger un secteur dont les objectifs continuent à se distancier clairement de ce type de préoccupations.

Néanmoins, le secteur de l'éducation permanente représente 40 % des travailleurs du secteur socioculturel en Fédération Wallonie-Bruxelles et la question de sa pérennité se pose du fait de sa dépendance à l'investissement démocratique, aux dispositifs de (re)mise à l'emploi régionalisés (ACS et APE). Face aux logiques marchandes aujourd'hui à l'œuvre, la tentation de modifier ces conditions à la baisse serait catastrophique et influerait sur l'organisation de notre société et ses rapports de force.

29- "Après le gouvernement, c'est la FEB qui attaque la jeunesse !", 01/10/2015. Article à consulter sur http://www.jeunes-csc.be/communiques/apres-gouvernement-cest-feb-qui-attaque-jeunesse

30- HAMBYE, P. et SIROUX, J-L., "Et si on confiait l'école au patronat ?", in *TRACeS de ChanGements,* n°220, avril 2015.

31- HAMBYE, P. et SIROUX, J-L., "Et si on confiait l'école au patronat ?", in *TRACeS de ChanGements,* n°220, avril 2015.

32- TILMAN, F., "Rapprocher l'école de l'entreprise", in TRACeS de ChanGements, n°220, avril 2015.

33- HAMBYE, P. et SIROUX, J-L., "Et si on confiait l'école au patronat ?", in *TRACeS de ChanGements,* n°220, avril 2015.

34- GOFFIN Michel, "Insertion individuelle ou émancipation collective?", La Revue Nouvelle, n°11, novembre 2007, p.378.

2. Crise de l'institution Ecole et lacunes de notre système scolaire

Projet de l'école obligatoire

On ne peut comprendre les difficultés de l'institution "école" aujourd'hui sans s'interroger sur son histoire. Pendant des siècles l'école n'a pas été au centre des préoccupations de l'État[35] qui laissait cela à des initiatives privées et à l'Église.

Les choses commencent à changer au XVIIIe siècle, avec, dans nos régions, la volonté de l'État de développer l'absolutisme centralisateur et d'affirmer la prééminence du pouvoir civil[36].

On peut schématiquement considérer que la perception du rôle de l'école change quand progressivement, après la Révolution française, nos sociétés développent le projet démocratique.

Comme l'explique Marc Romainville[37], on trouve dans les textes de Condorcet ce qui est le cœur du projet de l'école *"une éducation à destination de tous les citoyens, précisément pour que chacun d'eux puisse exercer, dans les faits, ses nouveaux droits et devoirs".*

Cette conception reste ancrée dans la réalité sociologique de l'époque. L'école se conçoit comme un rouage de la reproduction sociale. Pour Durkheim, en 1922 "L'éducation a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné"[38].

Le combat pour l'école obligatoire, outre le fait qu'il soit lié à la question de la justice sociale et particulièrement au problème du travail des enfants, s'inscrit dans cette perspective de formation du bon citoyen respectueux de sa place sociale et de son rôle dans la nation.

Racines des processus d'exclusion scolaire

Autre héritage historique qui marque et structure toujours l'institution scolaire malgré toutes les tentatives de changement : la logique immuable du principe des notes et du classement. Pierre Merle[39] démontre bien, dans un article récent de la Revue française de pédagogie, comment c'est la logique jésuite d'émulation et de classement qui s'est imposée dans nos modèles pédagogiques contemporains. À l'heure où l'accès aux fonctions dans l'administration publique ne pouvait plus se baser sur l'origine sociale, le principe des concours et des classements a prévalu au sein de la société. Progressivement, dans un même mouvement, à la fin du XIXe siècle on a vu apparaître les notes à l'école et donc, ses corollaires, la réussite et l'échec scolaire.

L'échec scolaire et le redoublement sont la face visible des processus d'exclusion de l'institution scolaire. Pourtant, le verdict de tous les chercheurs en ce qui concerne le redoublement est clair : il est inefficace d'un point de vue pédagogique. Les travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence proposent, après les multiples tentatives de réformes des années 90, d'apporter une

L'échec scolaire et le redoublement sont la face visible des processus d'exclusion de l'institution scolaire

nouvelle solution à ce problème. D'autant qu'outre ses effets relevant d'une forme d'exclusion et d'injustice sociale, l'accent est désormais également mis sur le coût de cette pratique inefficace.

Citant F. Dubet, Hugues Draelants[40] dans son analyse des fonctions du redoublement explique que les enseignants doivent croire à toute une série de fictions pour que leur travail soit possible :

"Le système de fictions nécessaires de l'école démocratique repose sur deux piliers, sur deux principes considérés comme indiscutables et non démontrables : un principe d'égalité, tous les élèves sont fondamentalement égaux et peuvent prétendre aux mêmes choses ; un principe de mérite, fondant des inégalités justes. Le problème tient évidemment au caractère contradictoire de ces deux principes car, pratiquement, il convient de classer les élèves et d'affirmer leur égalité, ce qui oblige à expliquer leurs inégalités de performances comme les conséquences de leur liberté. Professeurs et élèves s'accordent sur cette fiction grâce aux vertus du travail, considérant que les différences scolaires tiennent à la quantité de travail que les élèves engagent librement dans les exercices scolaires : tous les élèves sont égaux et les meilleurs sont ceux qui travaillent le plus"[41].

Finalement, la perception d'une école "excluante" tient à la tension entre ces principes fondateurs de l'école moderne : égalité et méritocratie.

Il y a plus de dix ans, Hugues Draelants relevait déjà que l'attachement social des enseignants au redoublement malgré son inefficacité, tenait au fait que, faute d'autres dispositifs pertinents, il permettait de remplir certaines fonctions dont la gestion de l'hétérogénéité en classe[42].

La régulation de l'espace scolaire est aussi une de ses fonctions[43]. Les enseignants s'appuient sur le recours à l'évaluation et au redoublement pour asseoir leur autorité.

35- Histoire de l'enseignement en Belgique, sous la direction de D. Grootaers, p. 17, éd. CRISP, 1998.
36- Ibidem, p. 18.
37- ROMAINVILLE, M., "L'éducation à la citoyenneté. Pourquoi ? Comment ?", in *Éducation à la citoyenneté et à l'environnement coordonné* par Belayew, D., Soutmans, P., Tixhon, A. et Van Damme, D., Presses Universitaires de Namur, 2008, p. 21.
38- Ibidem.
39- MERLE, P., "L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines", in *Revue française de pédagogie*, n°193, Octobre - novembre - décembre 2015.
40- DRAELANTS, H., *Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone* dans Cahiers du Girsef, n°52, juillet 2006, p. 11.
41- DUBET,F., Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? dans Education et Sociétés, n°9/2002/1.
42- Ibidem, p. 15
43- Ibidem, p. 16

Crise de l'autorité et évolution des missions de l'école

La question de l'autorité est importante dans la mesure où la perte de l'autorité "naturelle" des enseignants accentue le sentiment de perte de légitimité de l'école.

Historiquement, le regard sur l'école a évolué dans la seconde partie du XXe siècle. Les traumatismes liés aux guerres mondiales et aux génocides bouleversent le rapport au monde. Depuis les Modernes, et leur volonté d'autofondation rationnelle, l'ultime source de toute autorité n'est plus la tradition, mais la raison. C'est ce que Myriam Revault d'Allones[44] appelle l'autorité du futur : privé de référence à un ordre indiscuté où sa place était définie, l'Homme moderne développe sa curiosité qui l'oriente vers la transformation du réel. Il y a la conviction que l'Histoire est à faire et qu'elle est maîtrisable par l'Homme. Avec l'idée de progrès, l'Homme s'autorise de lui-même. À l'école, l'enfant ne connaît pas le monde, il s'agit de l'y introduire et dans un horizon d'espérance.

Cependant, après la Shoah et Hiroshima, ces éléments sont révoqués. L'accélération liée au progrès ne rapproche pas des temps meilleurs : le passé et l'avenir ne sont plus "source et racine" pour personne[45].

Dans ce contexte difficile et face à la massification de l'accès à l'enseignement secondaire, en Belgique, l'école veut se réinventer autour d'un nouveau projet. C'est en 1970 qu'à lieu le lancement de l'enseignement rénové fondé sur le principe de l'égalité des chances. Pour Gérard Fourez, cité dans "Histoire de l'enseignement en Belgique"[46], "une double option se cache en fait sous un consensus apparent pour promouvoir l'enseignement rénové : le projet d'émancipation sociale défendu par les socialistes et les démocrates-chrétiens (leur alliance avait déjà été effective au moment du combat pour la scolarité obligatoire) et le projet personnaliste d'épanouissement individuel défendu par les classes moyennes, surtout catholiques".

On l'a déjà vu plus haut, ce type de tensions dans les intentions du programme institutionnel de l'école contient en germe des contradictions qui nuisent à la réalisation des intentions, ici celle de l'égalité des chances.

Jacqueline Beckers[47] considère que "Cette dualité des intentions pourrait être un des facteurs explicatifs de la désagrégation de ce grand projet à visée socio-politique. Une fois atteint leur objectif d'épanouissement de l'individu, ces classes moyennes auraient plutôt soutenu le modèle œcuménique de la pluralité des mérites, des valeurs et de choix qui, comme nous le verrons, légitime alors l'introduction de nouvelles différenciations et marque le recul du projet démocratique".

Ce petit coup d'œil dans le rétroviseur nous interpelle quant à la situation actuelle et les volontés exprimées dans le Pacte pour un enseignement d'excellence. En 1970, un des principes essentiels était de reporter le choix d'une orientation définitive "afin que celle-ci soit davantage dictée par des intérêts et aptitudes individuels des élèves que par leur origine socioculturelle"[48].

Pour cela, les élèves sont tous engagés dans un degré d'observation qui doit leur permettre de s'essayer à diverses activités "afin de voir naître un intérêt éventuel pour ces champs du savoir et à leurs enseignants de déceler leurs dons particuliers"[49].

Égalité des chances et stratégies familiales

Force est de constater qu'à l'époque, et cela se vérifiera également des années plus tard avec la mise en œuvre des divers décrets inscriptions visant à plus de mixité sociale dans les écoles, que les acteurs d'un système adoptent, dans des situations de décisions, des stratégies différenciées, influencées par le degré de connaissance qu'ils ont des rouages du système[50].

Les parents des milieux culturellement favorisés ont, dans un premier temps, évité d'inscrire leurs enfants dans l'enseignement rénové. Ensuite, ils ont veillé à maintenir leurs enfants dans des options qui ne fermaient aucune porte future alors que les parents moins favorisés ne mesuraient pas les implications à long terme des choix de leurs enfants[51].

Il n'en reste pas moins que malgré ces défauts, la genèse du projet de l'enseignement rénové s'inscrivait dans une période d'expansion économique et de confiance maintenue dans l'école.

Dès le début des années 80, les conséquences de la crise économique vont conduire "à rénover le rénové" trop coûteux en moyens.

Évolution des missions de l'école

Crise de l'autorité, primauté de l'individu sur le collectif, fin du bloc communiste en 1989 : l'école n'échappe pas aux bouleversements et à la crise réelle du lien social.

Deux publications à épingler dans ce contexte : "L'école n'est pas toute seule"[52] de la Fondation Roi Baudouin en 1994 et "L'éducation : un trésor est caché dedans"[53] de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle de l'UNESCO présidée par Jacques Delors (1995).

Pour la Commission Delors :

"Le monde actuel est trop souvent un monde de violence qui contredit l'espoir que certains avaient pu mettre dans le progrès de l'humanité. L'histoire humaine a toujours été conflictuelle, mais des éléments nouveaux accentuent le risque, et notamment l'extraordinaire potentiel d'autodestruction créé par l'humanité au XXe siècle. (…) Jusqu'à présent, l'éducation n'a pas pu faire grand-chose pour modifier cet état de fait. Peut-on concevoir une éducation qui permette d'éviter les conflits ou de les résoudre de manière pacifique en développant la connaissance des autres, de leurs cultures, de leur spiritualité ?"

44- REVAULT D'ALLONES, M., *Le pouvoir des commencements. Éssai sur l'autorité.,* Seuil, Paris 2006.
45- CASTORIADIS C., *La montée de l'insignifiance*, Seuil, Paris, 1996, p.22.
46- Histoire de l'enseignement en Belgique, op.cit. p. 315.
47- Histoire de de l'enseignement en Belgique, op.cit., p. 315.
48- Ibidem, p. 325.
49- Ibidem.
50- Ibidem, p. 346
51- Ibidem
52- *L'école n'est pas toute seule.* Recommandations de la Commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudouin, De Boeck Université, 1994.
53- http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf ; L'éducation un trésor est caché dedans, Éditions de l'Unesco, Première édition 1996.

Dans ce document, la mission de l'école est bien de réinventer l'idéal démocratique et de résoudre les difficultés du vivre-ensemble. Pour cela, elle doit développer des compétences sous 4 axes :

- Apprendre à connaître (acquérir les instruments de la compréhension)
- Apprendre à faire (pouvoir agir sur l'environnement)
- Apprendre à vivre ensemble (participer et coopérer avec les autres à toutes les activités humaines)
- Apprendre à être (cheminement essentiel qui participe des trois précédents)

Le texte de la Fondation Roi Baudouin, lui se conclut sur trois points importants[54] :

- Les écoles ne sont pas seules. Tel est notre premier principe. Les écoles ne sont pas les seules institutions qui enseignent, éduquent et forment.
- Une institution qui dispense un enseignement est autre chose qu'un magasin. Voilà comment nous pourrions formuler notre second principe. Les écoles ne réagissent pas simplement aux préférences des élèves et des parents. Elles n'offrent pas seulement ce que le marché demande ; ce sont des institutions créatrices, sensibles aux souhaits des parents et des enfants, mais qui, à la lumière de nos traditions culturelles, forment aussi bien des valeurs que des goûts et des compétences.
- L'enseignement forme aussi bien des individus que la société. C'est notre troisième principe. L'enseignement ne s'occupe pas uniquement de promotion individuelle et d'épanouissement personnel. Il doit également rendre possible la vie en commun.

On le voit, du projet initial de l'école chargée de transmettre les savoirs pour les futurs citoyens dans une logique de reproduction sociale en passant par une école qui tente de réaliser l'égalité des chances, on passe à une école chargée de préserver l'idéal démocratique et de garantir le vivre-ensemble. Il s'agit de développer des compétences qui permettent de réaliser cela tout en préservant l'épanouissement de l'individu.

C'est bien ce que demandera le Décret Missions de 1997, dont nous reparlerons plus loin. La priorité est donnée, dans le texte à la confiance en soi au développement personnel bien avant l'égalité des chances et l'émancipation sociale.

L'intérêt du document de la Fondation Roi Baudouin est qu'il considère qu'il faut aussi sortir de la logique "tout dépend de la réussite à l'école" et développe l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie.

On le voit, du projet initial de l'école chargée de transmettre les savoirs pour les futurs citoyens dans une logique de reproduction sociale en passant par une école qui tente de réaliser l'égalité des chances, on passe à une école chargée de préserver l'idéal démocratique et de garantir le vivre-ensemble

Les missions se précisent, répondent aux besoins rencontrés par la crise du lien social, mais les structures d'organisation de l'institution scolaire ne changent pas. La logique d'évaluation, de classement, de redoublement et d'orientation par défaut reste au cœur du fonctionnement scolaire.

Dernier enjeu et risque "de délégitimation" de l'école : la société numérique. C'est tout un rapport à la connaissance, aux savoirs qui sont "sortis" de l'enceinte de l'école.

Ainsi, la mutation numérique modifie de manière irréversible le rapport au monde, les comportements et donc les relations sociales. Elle met aussi en cause le rapport traditionnel aux savoirs, désormais disponibles partout et surtout, hors des murs de l'école. Entre l'enthousiasme de Michel Serres[55] et les mises en garde sérieuses du philosophe allemand Byung-Chul Han[56], comment définir, à nouveau, la mission spécifique de l'institution scolaire ?

Reprenons ici la position de Jean De Munck[57]. Pour lui, les savoirs transmis par l'école ont été historiquement sélectionnés et hiérarchisés. Par exemple, on a choisi de transmettre "Les Misérables" de Victor Hugo et pas "Pardaillan" de Michel Zévaco, pourtant très populaire à la même époque. Ces savoirs constituent une culture spécifique, la culture scolaire qui se transmet grâce à l'exigence de pédagogie. Et Jean De Munck souligne que la question centrale de la pédagogie est bien : "comment faire une personnalité libre ?" On le constate tout au long de ce document, cet objectif essentiel dans notre propos est parfois mis à mal, mais il reste bien, et plus que jamais, au cœur de la mission spécifique des enseignants. Comment, aujourd'hui avec l'irruption du numérique et cet accès au savoir désormais accessible partout et immédiatement, poursuivre cette mission d'émancipation de la personne ? Pour le philosophe Raffaelle Simone[58] : "le monde numérique, en tant que tel, n'est guère un ami cordial de l'apprentissage et de l'école ; au contraire, il est l'un des plus puissants facteurs anti-école !" Selon lui, dans l'absolu, l'apprentissage "télématique" peut se passer "de cette entité lente, lourde, et si ça se trouve démotivée qu'est le professeur". Mais, il affirme que cet accès aux connaissances est "erratique, non systématique, à des sources dont la qualité n'est pas garantie et qui peuvent être fragmentaires et sans aucune connexion entre elles".

L'école ne peut faire fi de cette mutation. Elle doit se servir des outils numériques, mais également pouvoir en montrer les limites. L'héritage de la culture scolaire traditionnelle doit lui permettre de transmettre le fait incontestable que le savoir doit être organisé et hiérarchisé. Mais aussi, pour en revenir au point de départ de notre réflexion, l'école ne doit pas oublier son

54- Op. cit. p. 161.
55- SERRES, M., *Petite Poucette*, Éditions Le Pommier, 2012.
56- HAN, B.-C., *Dans la nuée,* Éditions Actes Sud, 2015
57- DE MUNCK, J., *Les défis de la culture scolaire au XXIe siècle,* Intervention lors de l'Université d'été du SeGEC en 2013. http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Service_segec/etude/Conference_De_Munck.pdf
58- PASTORINI, C., *Pourquoi nous n'étudions plus comme avant,* interview de Raffaele Simone dans Philosophie Magazine, septembre 2012, pp. 52-53.

exigence pédagogique dans ce monde numérique. L'apprentissage se fait dans une relation d'aide, d'accompagnement, mais aussi de soutien. Rafaelle Simone rappelle que la relation pédagogique est aussi une relation affective : "L'élève a besoin d'être encouragé, consolé, soutenu, il a besoin d'une reconnaissance, selon le langage hégélien, qui passe par les yeux de l'autre." Ceci s'applique également à l'éducation permanente.

Conclusion : inégalités scolaires et inégalités de la société

En conclusion de cette tentative de compréhension des processus d'exclusion induits par l'école et de la perte de confiance dans ses capacités émancipatrices, on ne peut que s'interroger sur le lien entre ces inégalités scolaires et les inégalités de la société. Dubet, Duru-Bellat et Véretout ont tenté d'analyser ce processus dans "Les sociétés et leur école". Ils lient leur analyse au rôle des certifications scolaires dans la position sociale des individus. Leur constat nous éclaire :

Faut-il viser l'égalité des places en réduisant les inégalités entre les différentes positions sociales ou viser l'égalité des chances en permettant aux individus d'atteindre les meilleures positions au terme d'une compétition équitable ?

"Plus l'emprise du diplôme est forte, plus les inégalités scolaires sont grandes. Et quand les sociétés sont déjà très inégalitaires, cette emprise est encore plus forte. Alors que nous pensons a priori qu'une société reposant sur une école méritocratique est plus juste qu'une société organisant la simple transmission des positions sociales par héritage, le fait que les diplômes aient une forte emprise sur le destin social des individus contribue au développement des inégalités scolaires. C'est en ce sens que le mérite joue contre la justice. (…) Quand les élèves et leur famille savent que leur avenir social se détermine à l'école, ils doivent tout faire pour optimiser leurs chances et, ce faisant, ils accentuent la concurrence qui se joue entre eux, entre les filières et entre les établissements, puisque les diplômes valent avant tout par leur rareté relative, leur capacité de distinction et la hiérarchisation des compétences réelles ou supposées des individus qu'ils sont censés garantir. Chacun a intérêt à se démarquer de la "masse" et ce sont les familles les plus favorisées qui tirent le mieux leur épingle du jeu" [59].

C'est bien dans ce modèle de société où le diplôme est considéré comme un sésame social que nous vivons. François Dubet, dans un autre ouvrage, a posé la question suivante concernant la justice sociale : faut-il viser l'égalité des places en réduisant les inégalités entre les différentes positions sociales ou viser l'égalité des chances en permettant aux individus d'atteindre les meilleures positions au terme d'une compétition équitable ? La réponse proposée actuellement semble toujours pencher pour la deuxième piste.

Mais encore : Quel sort pour ceux qui vivent l'échec à l'école ?

Dans les années 50, Hanna Arendt dans différents textes sur l'éducation évoquait la crise de l'autorité citée ci-dessus et considérait qu'elle était issue du changement rapide de civilisation. Pour elle "la responsabilité des éducateurs est double : elle s'exerce à l'égard de l'enfant qui a besoin d'être protégé du monde et de ses effets destructeurs, mais elle est aussi une responsabilité à l'égard de la "continuité du monde" qui a besoin d'être protégée contre cette liberté sauvage des nouvelles générations. Dès lors, la réussite et l'échec de l'école se mesurent selon deux critères : d'une part, le succès de l'enfant dans sa propre vie ; d'autre part, la pérennité de la société et de ses valeurs" [60].

Confrontée aux multiples injonctions paradoxales qui rendent sa mission complexe et mesurée à l'aune de ce classement (toujours !) Pisa, la perception de la réussite ou de l'échec de l'élève peut se voir sous l'angle proposé par Arendt : "S'il ne s'agit pas seulement de promouvoir la réussite individuelle des élèves, mais aussi de les associer à l'élaboration d'un monde commun, de les associer à la continuité du monde, alors on a affaire à quelque chose qui ne se joue plus uniquement sur "quelques années décisives" et autres aiguillages scolaires traumatisants. L'idée qu'un élève ne soit pas à l'école "que" pour réussir, mais pour ressentir qu'il fait partie d'une civilisation plus vaste que lui, peut apparaître comme un remède au moins partiel, non pas à l'échec scolaire en tant que tel, mais au malheur et au sentiment d'exil qu'il suscite"[61].

L'idée qu'un élève ne soit pas à l'école "que" pour réussir, mais pour ressentir qu'il fait partie d'une civilisation plus vaste que lui, peut apparaître comme un remède au moins partiel, non pas à l'échec scolaire en tant que tel, mais au malheur et au sentiment d'exil qu'il suscite

59- DUBET, F., DURU-BELLAT, M., VERERTOUR, A., *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale,* Seuil, 2010, p. 186-187.
60- GARNIER, P., "À quoi servent les mauvaises notes ?", in *Philosophie Magazine*, Octobre 2016, p. 59.
61- Ibidem.

PARTIE III
L'ÉMANCIPATION, AU CŒUR DES FINALITÉS ÉDUCATIVES DE L'EP ET DE L'ÉCOLE ?

1. Un concept qui vient de loin

Arrêtons-nous un instant sur ce terme "émancipation" dont notre conception est l'héritière de systèmes de pensée plus ou moins lointains. Dans le langage courant, émanciper est l'action d'affranchir d'un lien, d'une entrave, d'un état de dépendance, d'une domination, d'un préjugé *(Larousse)*.

Ce terme provient du latin "emancipare", terme juridique formé du "e" privatif et de "mancipare" : prendre avec la main, action liée au droit de propriété. Dans l'Antiquité, l'émancipation était liée à l'esclavage et il ne s'agissait pas de s'en affranchir puisque, chez les Grecs notamment, on naissait esclave et on le restait. À l'époque romaine apparaît l'idée d'émanciper l'esclave en l'affranchissant du droit de vente. Le terme s'applique aussi aux enfants mineurs qu'on affranchissait – juridiquement – de la tutelle parentale, en fait avant tout paternelle.

Ce terme a, au fil du temps, connu un élargissement de son emploi pour acquérir progressivement la notion de se dégager d'une autorité et s'en libérer, et ainsi devenir l'un des éléments moteur de la transformation des sociétés. Il résume à lui seul des siècles de combats[62], de ceux des colonies à ceux des femmes, en passant par celui du prolétariat ou la lutte pour l'émancipation de la pensée.

Sans entrer dans le détail ni de leur biographie ni de leur pensée, pointons néanmoins l'apport de trois penseurs qui, parmi tant d'autres, marquèrent l'évolution de la conception de l'émancipation à leur époque : Etienne de La Boétie (XVIe siècle), Nicolas Condorcet (XVIIIe) et Karl Marx (XIXe siècle)[63].

La Boétie, d'abord, publia en 1574 un ouvrage tout à fait original dans lequel il développa la thèse de la servitude volontaire. Il cherchait à comprendre comment tant d'hommes, villes ou nations peuvent parfois se soumettre à un seul tyran qui, dit-il, "n'a de puissance que celle qu'ils lui donnent, qui n'a pouvoir de leur nuire qu'autant qu'ils veulent bien l'endurer, et qui ne pourrait leur faire aucun mal s'ils n'aimaient mieux tout souffrir de lui que de le contredire"[64]. En soulignant le rôle de l'opprimé dans son propre asservissement, il insiste sur le fait qu'il est aussi possible de s'en libérer, de s'en émanciper. Pour lui, c'est le savoir qui permet d'ouvrir cette porte : "Les livres et la pensée donnent plus que tout autre chose aux hommes le sentiment de leur dignité et la haine de la tyrannie"[65].

Condorcet, auquel nous reviendrons ci-après, considère également que le rôle de la pensée, à travers l'instruction, est central pour atteindre l'émancipation. La spécificité de son apport est qu'il revendique que cette instruction soit accessible à tous les citoyens, sans exception et ce, à une époque où l'analphabétisme est encore largement répandu.

Marx peut, quant à lui, être considéré comme le "grand penseur de l'émancipation sociale totale"[66]. Il a en effet fait de cette question de l'émancipation un enjeu collectif et ne la considèrait possible que par une conscientisation du peuple, sur tous les plans (culturel, éthique, spirituel, etc.) et ce, afin de permettre l'émergence d'une nouvelle société et d'un Homme nouveau.

Aujourd'hui, le terme peut donc globalement être entendu comme l'affranchissement d'un pouvoir et la libération d'une domination[67]. Pour Tilman et Grootaers (2016), ce pouvoir au cœur de la perspective émancipatrice peut prendre quatre formes :

1. Le "pouvoir sur" : l'emprise d'un individu/groupe sur certains domaines de la réalité.
2. Le "pouvoir de" : capacité d'un individu/groupe à agir, avec une forte dimension intellectuelle et motivationnelle.
3. Le "pouvoir intérieur" : capital de confiance en soi qui permet de vouloir des changements, pour soi ou les autres.
4. Le "pouvoir avec" : capacité de créer un collectif, construit sur les valeurs de solidarité.

62- Voir à ce propos le numéro du Monde Diplomatique :"L'émancipation dans l'histoire", in *Manière de voir, Le Monde Diplomatique,* n°106, août-septembre 2009.

63- Pour plus de détails concernant cette notion d'émancipation, voir notamment l'ouvrage de GALICHET, F., *L'émancipation, Se libérer des dominations*, Chronique Sociale, Lyon, 2014, ainsi que celui de TILMAN, F. et GROOTAERS, D., *Le défi pédagogique, Émanciper par l'action sociale et l'éducation,* Éditions Chronique Sociale/Couleur Livres, 2016.

64- LA BOETIE, E., *Discours de la servitude volontaire,* accessible sur http://www.singulier.eu/textes/reference/texte/pdf/servitude.pdf, p.3.

65- LA BOETIE, E., *Discours de la servitude volontaire,* accessible su http://www.singulier.eu/textes/reference/texte/pdf/servitude.pdf, p.11.

66- TILMAN, F. et GROOTAERS, D., *Le défi pédagogique, Émanciper par l'action sociale et l'éducation,* Éditions Chronique Sociale/Couleur Livres, 2016, p.61.

67- Pour qui veut aller plus loin, Tilman et Grootaers (2016) définissent la notion de domination et celle d'aliénation dans ce contexte d'émancipation.

Ainsi, on ne peut que constater que ce terme est utilisé de multiples façons et recouvre des sens différents, en fonction des contextes et acteurs qui l'utilisent. Si l'on a vu comment le secteur de l'éducation permanente entend ce terme, définissons à présent à quel niveau l'école s'inscrit dans cette recherche d'émancipation et ce que ce terme recouvre pour ses acteurs. Analysons ceci en nous appuyant sur les textes décrétaux et sur l'évolution historique.

2. Quand on parle d'émancipation à l'école

L'importance de l'objectif de transmission dans les missions de l'école a été abordée dans le premier chapitre. Posons-nous à présent les questions : si l'école se donne pour mission d'instruire, éduque-t-elle ? Forme-t-elle ? Et enfin émancipe-t-elle ? Dans quelle mesure a-t-elle fait de l'émancipation un objectif ? Et de quel type d'émancipation s'agit-il ?

Regardons d'abord l'un des textes essentiels pour comprendre le projet de l'École, le décret *Missions* du 24 juillet 1997[68]. Il énumère les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire dans son article 6 et nous éclaire quant à ces questions :

"La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale"[69].

Dans ce texte apparait clairement la double fonction d'"adaptation" et de "transformation/émancipation". La première se traduit par la mise en évidence de l'acquisition de compétences et l'importance de prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle. La seconde suppose plutôt de préparer les élèves à être des citoyens responsables afin qu'ils contribuent à une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

L'École serait depuis longtemps confrontée à cette tension entre transmettre et émanciper. "Transmettre", c'est faire apprendre des réponses, des savoirs pré-existants à l'élève. Un rapport d'autorité est inhérent à cette transmission. Alors qu' "émanciper", c'est apprendre à remettre en question, au travers d'une expérimentation tout aussi valable que d'autres formes de représentations. Pour certains, dont Jacques Cornet[70], ces deux dimensions relèvent de postures éducatives tellement différentes qu'elles ne sont pas loin d'être incompatibles[71]. Pour

d'autres, dont nous sommes, la transmission peut aussi se révéler source d'émancipation. Un équilibre est à trouver entre l'attitude soumise de l'élève qui ne serait qu'un réceptacle à un savoir venu d'ailleurs et celle qui placerait l'élève comme seul capable de faire émerger des ressources enfouies en lui-même[72].

Est-ce un nouveau débat ? De quand date l'inclusion de l'émancipation dans les objectifs de l'École ? En quoi les perceptions du passé peuvent-elles nous inspirer dans cette réflexion ?

On doit à Nicolas Condorcet (1743 – 1794), homme politique français également philosophe et mathématicien, d'avoir formulé un projet de révision du système éducatif tout à fait intéressant au regard de notre questionnement. Selon lui, l'éducation devait "offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs propres besoins et leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, et se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a le droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par-là établir une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi"[73].

Voilà un projet que l'on pourrait croire extrait d'un manifeste de pédagogie actuel ! Or à l'époque, cette vision faisait véritablement figure d'exception. Les philosophes des Lumières étaient, dans leur grande majorité, loin de soutenir la généralisation de l'enseignement. Voltaire et même Rousseau se déclaraient clairement opposés à l'alphabétisation des classes populaires, notamment paysannes[74]. Et ne parlons pas des intellectuels des siècles précédents, de Platon à Thomas More et d'innombrables autres penseurs influents. Menace pour l'ordre social en place, inutilité de l'investissement, les raisons sont diverses. On pense déjà aux motivations qui stimuleront le développement de l'éducation permanente un peu plus tard… Condorcet, Diderot et d'autres faisaient donc clairement figure de progressistes à cet égard[75] !

Le plan de Condorcet disparaîtra avec l'Assemblée législative de l'époque et les diverses propositions qui lui succèderont n'aboutiront pas non plus. Ces dernières avaient néanmoins toutes pour point commun de ne pas vouloir favoriser l'instruction mais l'éducation républicaine. Si un enseignement élémentaire populaire – voué à l'éducation des enfants issus des milieux populaires – a connu un essor continu aux XVIIe et XVIIIe siècle, il faudra attendre les lois de Jules Ferry en 1882 pour que se

68- De son titre complet : "Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre".
69- http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_021.pdf
70- Sociologue et membre du mouvement socio-pédagogique *ChanGements pour l'égalité*.
71- "L'émancipation suppose un rapport au savoir qui ne soit plus de soumission mais de maîtrise". Une opinion de Jacques Cornet sur : https://www.toutautrechose.be/groupes/tout_autre_ecole/transmettre-et-emanciper.
72- WITSEL, V., "La transmission est aussi source d'émancipation", in *Projections*, juin 2014.
73- Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique, présentation à l'Assemblée législative, 20 et 21 avril 1792.
74- Se référer, par exemple, aux pages liées à l'Histoire de l'éducation de Daniel Calin sur son blog http://dcalin.fr/cerpe/cerp
75- Bien sûr, l'extrait cité est ici envisagé hors de son contexte global et doit donc être pris avec prudence.

mette véritablement en place une école obligatoire, gratuite et laïque sur tout le territoire français. Et la question de l'émancipation des élèves ne sera clairement pas à l'ordre du jour pendant des siècles.

En Belgique, jusqu'au début du XXe siècle, souvenons-nous que l'école secondaire ne concernait qu'une petite partie de la population aisée. Il s'agissait d'un enseignement payant et élitiste, qui ouvrait la voie aux études supérieures. Aucune finalité utilitaire dans cet enseignement qualifié de "humaniste" et qui visait à former l'intelligence des élèves principalement grâce à l'étude des matières "nobles" que sont la littérature et l'étude des auteurs grecs et latins. "La culture dispensée à l'école secondaire est donc avant tout une culture humaniste désintéressée, un bagage culturel commun destiné à être partagé par les élites bourgeoises, qui opère comme un facteur identitaire et de distinction sociale"[76]. Ici aussi, on retrouve donc peu l'idée d'émancipation des élèves.

D'ailleurs, pour Bourdieu et Passeron (1964 et 1970), il est clair que l'école ne poursuit, depuis longtemps, absolument pas l'objectif d'émancipation des élèves. Bien au contraire, cette institution agirait plutôt comme puissant outil de reproduction de la hiérarchie sociale. Ces deux auteurs ont présenté leur théorie dans des ouvrages devenus célèbres[77] (et, disons-le, souvent critiqués), soulignant les mécanismes mis en œuvre par l'école pour masquer cette fonction de reproduction sociale derrière ce qu'ils ont appelé "l'idéologie du don". De quoi s'agit-il ? Si certains veulent croire en la perfectibilité, en l'"éducabilité" de tout Homme et refusent les catégorisations définitives en "très capable" ou "incapable" (voire même arriéré), d'autres estiment qu'il vaut mieux être "réaliste", admettre que les êtres sont différents et disposent d'atouts inégaux. Cette vision est, selon Bourdieu et Passeron, la clé de voûte du fonctionnement de l'Ecole : au nom d'une prétendue nature individuelle (on est plus ou moins doué pour cette matière, plus ou moins enclin, naturellement, à réaliser cette tâche, etc.), l'école justifierait sa fonction de reproduction sociale. En conséquence, on investit en l'éducation de certains, pour laisser les autres faire leur chemin. Les élèves se retrouvent classés selon une hiérarchie de soi-disant mérite scolaire mais qui n'est autre qu'une reproduction de la hiérarchie sociale.

Romainville et Donnay s'inscrivent dans la continuité de cette analyse de Bourdieu lorsqu'ils soulignent que "Ainsi, de par leur entourage familial, et plus généralement social, ils (les élèves) présentent un rapport au langage différent en termes de degré d'abstraction et de richesse du lexique, par exemple. Indifférente à ces différences ou du moins incapable de les gérer, l'école fournit un enseignement semblable pour tous et traite comme égaux des individus inégaux. Les élèves sont, dès lors, confrontés à des contenus, à des conceptions du monde et à des langages inégalement proches de leurs propres expériences. Il ne peut en résulter que des différences de résultats scolaires"[78].

L'exclusion serait-elle inhérente au fonctionnement de notre école ? Qu'en est-il de tous ces enseignants qui essaient, à contre-courant et dans une optique d'émancipation, de résister à la fois à cette tendance à la reproduction des inégalités sociales et au rouleau compresseur de l' "adaptabilité", de la nécessité d'intégration professionnelle ? Ceux qui, comme le

soulignait Meirieu, font le choix de l'éducation contre celui de l'exclusion et se situent dans "la transgression permanente de tous les fatalismes. Un pari fondateur du métier lui-même. Un pari heuristique : sans lui, aucune recherche pédagogique ou didactique. Un pari éthique. Un pari prudent : rien ne permet jamais d'affirmer qu'on a tout essayé et qu'il n'y a plus rien à tenter"[79]. Nous verrons au point IV dans quelle perspective on peut aujourd'hui se situer pour faire face à ces questionnements.

Les récentes discussions autour du *Pacte pour un enseignement d'excellence* nous permettent de faire le point sur l'objectif d'émancipation au sein de l'École. Le monde a en effet bien changé depuis le *Décret Missions* de 1997, qu'en est-il aujourd'hui ? Un des groupes de travail pour l'élaboration de ce Pacte a porté ses travaux sur le sens et les objectifs de l'École au XXIe siècle. Si toutes ses propositions n'ont pas été retenues dans la version finale, la réflexion de fond est toutefois intéressante pour notre propos et révèle que cette question de l'émancipation, présente explicitement depuis le Décret Missions, continue à clairement se dessiner en toile de fond des débats sur le rôle de l'École. L'émancipation est ainsi entendue dans plusieurs sens. D'abord au sens d'émancipation sociale, permettant à chacun de se dégager de la dépendance de son milieu d'origine et d'accéder via l'École, selon son projet et ses aptitudes, à des positions différentes de celles qu'occupaient ses parents. On retrouve ici la notion d' "ascenseur social", devant permettre de lutter contre les inégalités et atteindre l'objectif de citoyenneté, au cœur du projet de l'École.

Mais l'émancipation y est aussi vue plus largement comme un processus accompagnant l'autonomisation et la responsabilisation des élèves : "Il s'agit d'assurer aux élèves une autonomie dont l'encadrement se relâche de manière progressive en fonction du degré de leur responsabilisation. Cette autonomie croissante leur

Qu'en est-il de tous ces enseignants qui essaient, à contre-courant et dans une optique d'émancipation, de résister à la fois à cette tendance à la reproduction des inégalités sociales et au rouleau compresseur de l' "adaptabilité", de la nécessité d'intégration professionnelle ?

76- DONATO DI PAOLO, M., "Enseigner les lettres au XIXe siècle. Histoire sociale et politique comparée des professeurs de lettres de l'enseignement secondaire public en Belgique et en Italie (1850 – 1914)", in *Contemporanea*, n°1, 2016.

77- BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système de l'enseignement,* Les Éditions de Minuit, 1970 - BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture,* Les Éditions de Minuit, 1964.

78- DONNAY, J., ROMAINVILLE, M., et alli, "Les compétences transversales dénaturées", in *Le point sur la recherche en éducation,* n°10, février 1999.

79- MEIRIEU, P., *Pédagogie et innovation : l'école, ses finalités et ses acteurs,* Texte de synthèse, p.9. Accessible sur le site : https://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm

sera accordée en proportion du développement de leur capacité à en assumer les conséquences. L'École participera de cette manière au processus d'émancipation des élèves pour que ceux-ci se sentent responsables du monde et des autres, au sein de l'établissement scolaire mais aussi, plus largement, au sein de la société"[80].

On le voit, si la dimension d'émancipation des élèves a été totalement absente des préoccupations scolaires pendant des siècles, elle a par contre récemment et progressivement fait son entrée tant dans les discours que dans les textes officiels. Au vu de la description du contexte actuel, on peut toutefois se demander si cet objectif pourtant clairement exprimé ne se mue pas, sur le terrain, en un idéal fort lointain… Nous verrons comment cette dimension importante et malheureusement sous-estimée pourrait être appuyée et en quoi, précisément, il s'agit d'un enjeu politique de premier ordre.

3. L'émancipation au cœur de l'éducation permanente

La dimension politique et la question des rapports de domination sont inhérentes à la philosophie même de l'éducation populaire – puis permanente. Certaines classes étant sujettes à une exploitation et une aliénation, les actions de ce type d'éducation ont pour fin de former des hommes et des femmes capables de prendre en main leur histoire et de transformer le monde. Le principe de l'émancipation est donc celui qui permettra, par la volonté d'action collective et la formation, de s'affirmer, se libérer et lutter. Autrement dit, il s'agit de donner – ou rendre – aux individus les moyens de se confronter au réel pour agir. L'enjeu de l'EP est bien à la fois de prendre distance de façon critique et de développer une capacité d'action à l'encontre des rapports de domination. Pour François Galichet, "émanciper le peuple, c'est le débarrasser de tout ce qui l'empêche de prendre la mesure des oppressions qu'il subit, le rendre indépendant de toutes les puissances qui prétendent le régenter pour son bien. C'est aussi le délivrer (…) de tous les freins qui le retiennent, d'oser les actes libérateurs. C'est enfin lui donner (…) l'espérance d'un futur sans domination"[81].

Le contexte actuel de crise multiforme se traduit, notamment, par un chômage croissant et des difficultés économiques importantes pour des pans entiers de la société. Tout ceci incite certaines organisations à s'orienter vers la formation de travailleurs compétents, plutôt que des citoyens critiques et "transformateurs". Si le secteur de l'éducation permanente reste préservé par rapport à la "pression de mise à l'emploi" subie par d'autres, on ne peut que craindre que s'exacerbe la tension entre la "volonté de former des citoyens critiques et capables d'agir sur le monde et la réalité d'une pression qui pousse la formation dans le sens de l'acquisition de compétences et techniques liées à un métier"[82]. Ce qui est en jeu est la résistance à une organisation sociale qui veut, globalement, freiner la capacité critique des citoyens.

L'évolution du mouvement de l'éducation permanente révèle certaines tensions entre des approches, des philosophies d'action,

Il s'agit de donner– ou rendre – aux individus les moyens de se confronter au réel pour agir

voire des méthodologies fort différentes entre ses acteurs. On peut notamment observer cette tension au travers du décret de 2003[83], où les termes "attitudes de responsabilité", "participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique" ont une portée intégrative. Ceux de "prise de conscience", "connaissance critique des réalités de la société" reflètent quant à eux la dimension d'émancipation.

On pourrait se demander en outre, à la suite de Maurel, dans quelle mesure certaines actions ou formations, relevant officiellement du secteur de l'EP, permettent réellement d'induire une transformation sociale, au travers de pratiques innovantes au sein des différentes sphères où elles pourraient s'appliquer par exemple. Cela ne signifie pas que ces actions (comme les jardins solidaires, les Groupes de consommateurs solidaires, par exemple) n'ont pas une grande utilité sociale, notamment en termes de développement du bien-être individuel, mais qu'elles ne relèvent peut-être pas systématiquement de la catégorie des pratiques émancipatrices. Le cadre plus large, le processus dans lequel s'inscrivent (ou pas) ces actions permet le plus souvent de le déterminer. Ainsi, si une réflexion collective sur les enjeux de vivre-ensemble et de responsabilité citoyenne est menée autour de l'activité elle-même, la démarche relève plus clairement de l'émancipation.

Que ce soit dans le vaste champ de l'éducation permanente ou à l'Ecole, nous percevons donc une tension entre des objectifs à visée intégrative (adaptation des personnes au contexte) et d'autres à visée émancipatrice. Cette dernière est toutefois entendue différemment en fonction du champ étudié et reste clairement beaucoup plus centrale pour l'action en EP. Pour l'école, l'accent sera mis sur le développement individuel, alors que l'EP insistera sur le volet de transformation sociale, voire de rupture, impliquant une dimension collective. Or, et cela peut sembler contradictoire, l'école parle beaucoup de citoyenneté… Soyons donc attentifs à ce que celle-ci ne soit pas entendue comme autonome et individuelle, sans lien réel avec la dimension collective. L'enjeu de notre travail se situe précisément ici, dans la réflexion pour une mise en œuvre concrète de ces concepts – citoyenneté, émancipation, égalité.

L'EP insistera sur le volet de transformation sociale, voire de rupture, impliquant une dimension collective

80- *Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIe siècle,* Pacte pour un enseignement d'excellence, Rapport du Groupe de Travail 2 , Juin 2015, p. 51. Accessible sur http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/01/rapportGT2-VF.pdf

81- GALICHET F., *L'émancipation, Se libérer des dominations,* Chronique Sociale, Lyon, 2014.

82- CEFOC, *De l'Education permanente à l'Ecole : une équation à deux inconnues. Partie 4 : des balises pour co-opérer,* Analyse 4, Juin 2013.

83- Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente – 17 juillet 2003.

PARTIE IV
VERS UNE ÉCOLE ÉMANCIPATRICE ?

Ce tour d'horizon nous permet à présent d'atteindre le cœur de notre questionnement. Puisque l'un des grands problèmes de l'école est actuellement l'inégalité entre élèves qui s'y perpétue, la perspective d'émancipation dans laquelle nous nous situons pourrait-elle, appuyée par l'expérience de l'EP, contribuer à la favoriser?

1. Ce qui est visé : une égalité de résultats

Si on se réfère aux inégalités inhérentes au système éducatif tel qu'il est conçu et qu'il fonctionne, dont il a été question plus haut, et si on regarde ce qui se passe du côté de l'éducation permanente, nous trouvons des pistes pour préciser ce qu'on entend par "école émancipatrice".

Demandons-nous pourquoi les enfants issus des milieux populaires réussissent moins bien à l'école. Ce n'est pas une question d'intelligence ! Celle-ci n'est pas répartie en fonction du niveau socio-économique des parents. L'idéologie des dons a été largement critiquée, par Pierre Bourdieu[84] notamment, et n'explique pas ces différences de résultats. On a positivement réformé l'école dans le sens de l'égalité d'accès (obligation scolaire et gratuité) et de l'égalité des moyens en donnant plus à ceux qui ont moins (l'encadrement différencié) mais on est loin de l'égalité des résultats. En effet, les enfants d'origine défavorisée réussissent moins bien que les autres. Pourquoi ?

Essayons de comprendre ce qui se passe dans la tête d'un enfant dont la culture familiale est très éloignée de celle de l'école, ce qui est le cas d'enfants issus des milieux populaires. Il ne possède pas les codes ni le langage nécessaires pour s'inscrire dans cet univers et y réussir. Aller à l'école, pour lui, c'est comme aller dans un pays étranger. Il a besoin d'apprendre la langue, sinon il va être perdu. Et que signifie apprendre la langue de l'école ?

C'est utiliser un langage rationnel quand à la maison c'est le langage émotionnel qui domine, c'est utiliser l'écrit quand à la maison c'est l'oral qui est privilégié, c'est penser de façon abstraite et universelle, quand à la maison on parle de ce qui est concret et particulier[85]. L'enfant se trouve ainsi rapidement placé devant un choix, un véritable conflit de loyauté : apprendre la langue de l'école qui lui permettra de réussir et par conséquent devenir différent des siens, avec le risque de s'en éloigner et de trahir sa famille, ou bien rester fidèle à sa famille, à sa façon de voir, de penser et de parler, sa façon de comprendre le monde et d'y trouver sa place et donc résister, ne pas entrer dans les savoirs de l'école. L'enfant doit choisir à qui il veut appartenir, à sa famille ou à l'école.

Comment résoudre ce conflit de loyauté ? Dans la littérature, certains récits disent bien la difficulté, la douleur et le prix à payer de ce "transfuge de classe" comme dit Annie Ernaux :

"La maîtresse parle lentement, en mots très longs, elle ne cherche jamais à se presser, elle aime causer, et pas comme ma mère. "Suspendez votre vêtement à la patère !" Ma mère, elle, elle hurle quand je reviens de jouer. "Fous pas ton paletot en boulichon, qui c'est qui le rangera ?" Il y a un monde entre les deux. Ce n'est pas vrai, on ne peut pas dire d'une manière ou d'une autre. Chez moi, la patère, on connaît pas." Et plus loin : "La politesse entre parents et enfants m'est demeurée longtemps un mystère (...) On ne savait pas se parler entre nous autrement que de manière râleuse. Le ton poli réservé aux étrangers. (...) "Comment voulez-vous que je ne me fasse pas reprendre, si vous parlez mal tout le temps !" (...)Tout ce qui touche au langage est dans mon souvenir motif de rancœur et de chicanes douloureuses, bien plus que l'argent. (...) Elle avoue : "Je me suis pliée au désir du monde où je vis, qui s'efforce de vous faire oublier les souvenirs du monde d'en bas comme si c'était quelque chose de mauvais goût"[86].

Des chercheurs en sciences de l'éducation[87] ont étudié ce phénomène et se sont intéressés en particulier aux enfants issus de milieux populaires qui ont réussi à l'école sans toutefois renier leur famille. Comment ont-ils résolu ce conflit ? Jean-Yves Rochex parle de la nécessaire *triple autorisation subjective* dont l'enfant a besoin, à savoir : tout d'abord s'autoriser à devenir différent de ses parents, ensuite que les parents (ou une autre figure parentale) l'autorise à devenir différent d'eux, enfin autoriser ses parents à rester ce qu'ils sont et continuer malgré tout à en être fier. Cette *triple autorisation* s'accompagne selon Jacques Cornet, d'une *double fierté* : être fier de ses apprentissages scolaires et être fier de sa culture d'origine. Être fier à la fois des nouveaux savoirs acquis et maîtrisés et de ce qui lui a été transmis par son milieu familial. C'est-à-dire combiner le fait d'être enfant et élève. Seulement alors, une réponse au conflit, une entrée dans les apprentissages, une adaptation à la culture de l'école, est possible. C'est assurément plus compliqué que 2+2=4. L'ignorance de ce

84- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., *Les héritiers,* les éditions de Minuit, 1964.
85- Voir MOURAUX, D., *Quand l'enfant devient élève... Entre rondes familles et école carrée,* De Boeck, 2017.
86- ERNAUX, A. *La Place,* Gallimard, Paris, 1983, pp. 71-73.
87- Cf. les travaux du groupe Escol, Université Paris VIII à Saint-Denis : Charlot, Bautier, Rochex, Bonnery, etc.

phénomène, l'absence d'efforts de la part de l'école pour accompagner ces autorisations et aider à vivre ces passages de la maison à l'école, ont provoqué beaucoup de souffrances chez de nombreux élèves qui ont choisi de couper les ponts avec leur famille de manière à pouvoir intégrer le monde de l'école, ou qui sont restés à l'écart du savoir, qui ont été comme "interdits d'apprendre".

Quelles sont les conditions pour que les élèves parviennent à cela ? Que faut-il changer à l'école et dans la classe ? Il faut, selon le mouvement socio-pédagogique *ChanGements pour l'égalité* [88], commencer à travailler avec les enseignants sur la question du rapport des élèves au savoir (ce qui fait qu'il va apprendre ou non) et modifier à la fois la posture professionnelle et les pratiques pédagogiques dans ce sens. Car le savoir c'est le pouvoir et c'est précisément ce qui est en jeu quand on est à l'école : faire l'expérience qu'avec le savoir, on acquiert un pouvoir sur tout ce qui constitue la vie et ses trajectoires. Il s'agit donc d'un incroyable potentiel !

Quand les enseignants, par des postures professionnelles adéquates, parviennent à faire émerger un nouveau rapport au savoir chez leurs élèves, l'attitude de ces derniers change du tout au tout, ils deviennent avides d'apprendre et de transformer leur monde par ce biais

Quand les enseignants, par des postures professionnelles adéquates, parviennent à faire émerger un nouveau rapport au savoir chez leurs élèves, l'attitude de ces derniers change du tout au tout, ils deviennent avides d'apprendre et de transformer leur monde par ce biais.

Les sociologues de l'éducation expliquent que le rapport au savoir est lié à plusieurs facteurs dans l'environnement domestique et familial des élèves :

- le rapport à l'École. Ce facteur renvoie à la représentation que la famille se fait de l'École. Les attentes vis-à-vis de l'institution peuvent par exemple extrêmement varier ;
- le rapport à l'écrit. Celui-ci est-il présent dans la sphère familiale ? Est-il vu sous un prisme purement utilitaire, ou ludique? Quel est le rapport à la langue ? Mobilise-t-on plutôt une langue concrète ou abstraite ? À la maison, on parle parfois des choses alors qu'à l'école on parle *sur* les choses ;
- le rapport à l'autorité. Quand il est trop différent de celui de l'école, il n'y prépare pas. Si l'enfant est habitué à un rapport de type rigide, laxiste, ou arbitraire, il aura du mal à comprendre un rapport de type négocié, avec sa dimension d'adhésion, qui est celui qui est généralement pratiqué à l'école ;
- le rapport au travail. Selon l'activité des parents, ce rapport peut être forcé et contraint, alimenté par le sens du devoir, il peut être de type mercantile – ce qui se traduit par un rapport à l'école où on travaille uniquement pour avoir des points – ou être un rapport d'impuissance, quand le travail n'arrive pas, ce qui entraîne la perception que le diplôme ne sert à rien – là où ce que l'école vise est un rapport au

savoir jouissif, une satisfaction de grandir et de mieux comprendre ;
- le rapport au temps tel qu'il est vécu en famille. Celui-ci peut être structuré, choisi en autonomie ou subi. Il peut aussi entrer en conflit avec celui de l'école qui est organisé en fonction de règles précises mais qui peuvent aussi bouger.

Ces différentes façons de se situer, d'origine culturelle et socio-économique, face à l'institution École, à l'autorité, aux normes, à l'écrit et à la langue, au temps, à l'espace, au travail, etc, disent les écarts possibles entre les préalables à la maison et les conditions de l'apprentissage à l'école.

Une École émancipatrice implique donc que les acteurs éducatifs soient informés et conscients de ces écarts de façon à ce qu'ils adaptent leurs pratiques à cette réalité. Une École où les enseignants sont attentifs à la fois à valoriser les langues et les cultures d'origine de leurs élèves et à leur donner le goût d'apprendre des choses nouvelles qui viennent s'ajouter à ce qui est déjà là. Une École où tous les élèves peuvent apprendre quelle que soit leur origine sociale et culturelle. Une École qui ne fabrique pas de l'humiliation, mais de la fierté !

Soulignons en effet que les enseignants, de leur propre avis mais aussi de celui de personnes engagées dans leur formation/accompagnement[89], font souvent face à certaines difficultés, notamment concernant cette question du rapport au savoir :

- manque de formation quant au rapport au savoir : leur propre rapport au savoir n'est pas suffisamment interrogé et ils ne sont majoritairement pas outillés pour travailler avec les différents types de rapports au savoir des enfants, notamment ceux de milieux populaires ;
- connaissance et prise de conscience insuffisantes quant à la question des inégalités.

Il faut également souligner le problème important des "abandons de carrière" peu après l'entrée en fonction. Selon des chercheurs du Girsef[90], un des obstacles importants rencontrés par les jeunes enseignants, est le manque de stabilité de leur emploi et le manque de soutien de leurs collègues plus expérimentés.

"Nous voulions ainsi mettre à l'avant-plan la question des rapports de force inégaux entre les débutants et les autres enseignants, rapports de force en partie structurés par les statuts qui protègent d'autant plus l'enseignant qu'il a acquis de l'ancienneté. Il s'agissait donc de ne plus réduire le contexte à un élément pris en compte par les enseignants débutants au moment de choisir de rester ou de partir. Il s'agissait de mettre à l'avant-plan la question des relations de compétition entre ces enseignants et d'autres, de même que la question des relations entre ceux-ci et leurs employeurs"[91].

88- ChanGements pour l' Égalité (CGé) est un mouvement sociopédagogique reconnu comme organisation d'éducation permanente. Pour plus d'infos, voir : www.changement-egalite.be

89- Nous reprenons ici l'analyse des militants du mouvement d'éducation permanente *Changements pour l'Egalité,* accessible sur http://www.changement-egalite.be/spip.php?article3371

90- Le Girsef est un centre de recherche pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, didactiques) fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve.

91- Les Cahiers de recherche du Girsef, *Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail,* avril 2013, p.138.

Certains enseignants soulignent également l'impact négatif à la fois des trop nombreuses réformes qui ont pour effet de "déprofessionnaliser" leur métier mais aussi des enquêtes internationales qui, les stigmatisant sans toujours apporter les nuances suffisantes, les renvoient à une "échelle" dans laquelle ils ne reconnaissent pas leurs efforts, ce qui les démotive[92].

Enfin, le malaise ressenti par de nombreux enseignants doit aussi nous interpeller. À côté d'un accompagnement pédagogique, il est indispensable de revaloriser le métier en mettant les professeurs dans les meilleures conditions possibles. Participer à l'émancipation de chaque jeune exige du temps, de l'énergie, de l'attention. Cette mission devient difficile pour le professeur lorsque :

- les classes sont surpeuplées ;
- le matériel est vétuste ;
- les horaires et les classes de cours changent sans cesse ;
- les remplacements se succèdent et empêchent d'enclencher un nouveau processus sur la durée ;
- l'horaire est réparti dans quatre établissements différents ;
- l'école n'institue pas des temps d'échanges des savoirs et des pratiques entre acteurs éducatifs ;
- la direction limite la marge de manœuvre des enseignants en imposant un unique système d'évaluation et de discipline mal adapté aux situations des classes ;
- L'école ne prévoit pas de temps d'accompagnement personnalisé des élèves en difficulté, les professeurs devant alors rogner sur leur temps de repos pour accomplir leur mission émancipatrice ;
- les élèves, par leurs mauvaises expériences antérieures, commencent l'année avec des représentations extrêmement négatives sur l'école ;
- les professeurs ne sont pas soutenus par leurs collèges ou leur direction dans leurs initiatives pour donner une nouvelle dynamique positive.

Le bien-être du professeur est une condition, non suffisante certes, mais nécessaire pour que l'école soit un vecteur de sens pour les jeunes. Sans le dégager de sa responsabilité, il est important de comprendre qu'un professeur démoralisé ou peu épanoui dans son travail éprouvera beaucoup de difficultés à trouver les ressorts suffisants pour fournir l'accompagnement et l'attention auxquels chaque jeune à droit. À côté de la prise de conscience des enseignants sur le rôle qu'ils ont à jouer, une école émancipatrice et épanouissante requiert dès lors un changement global et systémique de l'approche éducative qui nécessite que d'autres acteurs prennent également leurs responsabilités : le pouvoir politique, la direction, les pouvoirs organisateurs, les éducateurs, les parents.

À côté de la prise de conscience des enseignants sur le rôle qu'ils ont à jouer, une école émancipatrice et épanouissante requiert dès lors un changement global et systémique de l'approche éducative qui nécessite que d'autres acteurs prennent également leurs responsabilités

2. Essais de définition de la pédagogie émancipatrice

Poursuivons cette tentative de définir la mission d'émancipation de l'école en donnant la parole à trois groupes d'acteurs.

Rappelons d'abord que l'école est un lieu pour apprendre et que, quand elle donne accès aux savoirs, elle est émancipatrice, parce que le savoir acquis est un outil pour comprendre le monde, un outil qui donne du pouvoir sur sa vie et sa trajectoire, du pouvoir dans la vie et pour agir sur le monde. Prenons un exemple, celui de la grammaire. "Faire de la grammaire est un acte de haute signification symbolique et de libération : un ouvrier qui non seulement sait faire fonctionner sa machine, mais sait comment elle fonctionne et pourquoi elle fonctionne comme ça, est un ouvrier libre. Savoir comment fonctionne la langue que l'on parle, et pourquoi elle fonctionne comme cela confère un pouvoir incontestable" [93]. Gardons en tête ce préalable.

Des militants du mouvement ATD Quart-Monde [94], dans le cadre d'une formation en croisement des savoirs, ont exprimé ce que les familles vivant dans la grande pauvreté attendent de l'école. Il nous semble que leur point de vue illustre bien la question de l'émancipation. Pour ces parents, l'école devrait produire de la fierté, fierté d'apprendre et de réussir. Ils attendent de l'école qu'elle apprenne à leurs enfants à lire, écrire, compter et à savoir faire des choses. Qu'elle développe chez eux le plaisir d'apprendre, crée la motivation, cultive l'ambition. Qu'elle leur donne le temps, s'intéresse à eux, croie que tous sont capables et leur laisse le choix de leur orientation.

Un groupe d'enseignants [95] précisent que la mission d'émancipation de l'école se réalise en "formant des citoyen-ne-s conscient-e-s de l'histoire dont ils héritent, capables de comprendre le monde qui les entoure, de penser par eux-mêmes, d'agir en toute autonomie, de s'associer et de construire du bien commun et préparés à prendre leur place dans la vie active".

Nous avons également interrogé d'autres enseignants du secondaire autour de cette question : qu'est-ce qu'une école émancipatrice pour vous ? Ces enseignants, dans leurs réponses, se réfèrent à quelques principes et références claires dont certaines se trouvent dans le Décret Missions, comme "donner les mêmes chances à *tous*", "placer l'élève au centre de ses apprentissages". Ils font aussi remarquer la nécessité d'adapter les pratiques émancipatrices au monde présent.

92- *Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIe siècle,* Pacte pour un enseignement d'excellence, Rapport du Groupe de Travail 2 , Juin 2015, p. 51. Accessible sur http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/01/rapportGT2-VF.pdf

93- CHARMEUX, E., GRANDATY, M. et MONIER-ROLAND, F., La grammaire d'aujourd'hui. Répondre aux questions des enseignants, SEDRAP, 2001, p.19-20.

94- ATD Quart-Monde est un mouvement qui rassemble des personnes vivant dans la grande pauvreté et d'autres citoyens engagés à leurs côtés. Ensemble ils luttent contre l'exclusion et l'extrême pauvreté. Pour plus d'infos : www.atd-quartmonde.be

95- Groupe de travail sur "L'école de nos rêves", *ChanGements pour l'égalité*, 2013.

Le métier d'enseignant est encore trop souvent vécu de façon solitaire. Pourtant, l'émancipation ne peut être que collective. L'approche et les méthodes de l'éducation permanente pourraient être utiles à cet égard

Ils nomment toute une série d'éléments qui définissent selon eux une pratique émancipatrice à partir de ses effets, de ce qu'elle produit à commencer par le développement de *l'autonomie*. Quand les élèves peuvent réutiliser dans la vie professionnelle ce qu'ils ont appris à l'école, qu'ils sont capables de comprendre et d'agir sans la présence des adultes, d'être leur propre maître et d'agir selon leur conscience, qu'ils connaissent leurs droits et devoirs. Ils soulignent aussi l'importance de développer chez les élèves le sens critique, en les aidant à prendre du recul, à contourner les consignes, en les amenant à penser par eux-mêmes et à voir plus loin que le bout de leur nez, en prônant le libre-arbitre. Ce qui est visé est aussi une émancipation par rapport à soi (stéréotypes, idées reçues, stades de la croissance, etc.), par rapport à la famille, à l'école, aux médias, aux pairs... Ils parlent enfin de développer la confiance en soi, la fierté d'être et de devenir qui on est, la capacité à innover, à être créatifs, la capacité à prendre des responsabilités, à faire preuve d'initiative, à se dépasser et à savoir prendre des risques.

Les réponses de ces enseignants font allusion à un certain nombre de pratiques démocratiques et citoyennes qui favorisent l'émancipation à l'école comme :

- les démarches d'apprentissage s'inspirant de l'auto-socio-constructivisme, qui mettent les élèves en situation d'"apprentis-chercheurs" : c'est quand ils cherchent à résoudre des problèmes par eux-mêmes que les élèves apprennent le mieux ;
- les pratiques d'auto-évaluation ;
- les activités de découverte dans le but de se construire soi-même ;
- les stages pratiques et les mini-entreprises à l'école ;
- les classes vertes, les classes d'alliance avec parrainage entre anciens et nouveaux ;
- les délégués de classe et les éco-délégués ;
- la pédagogie du projet, du chef-d'oeuvre, une expo des talents ;
- les ateliers d'écriture, ateliers théâtre ;
- l'éducation aux médias ;
- l'utilisation des cartes mentales ;
- les remédiations ciblées en fonction des lacunes et des besoins des élèves ;
- la participation à des groupes multiculturels qui favorisent l'affirmation de soi et l'ouverture aux autres.

Ces pratiques questionnent la posture éducative du professeur et sa conception de l'autorité: celui-ci devient un guide, un moteur, une personne-ressource, un expert, un sage qui peut aider et accompagner par son expérience et ses connaissances. Cela demande de se défaire d'une posture autoritaire, descendante, dominante.

Il manque toutefois dans ces réponses - et ce manque est parlant- la dimension collective, le travail en équipe, l'interdisciplinarité. En effet, le métier d'enseignant est encore trop souvent vécu de façon solitaire.

Pourtant, l'émancipation ne peut être que collective. L'approche et les méthodes de l'éducation permanente pourraient être utiles à cet égard.

D'ailleurs, soulignons en conclusion que, pour le groupe de travail à l'origine de ce document, l'émancipation pourrait se définir par la capacité à s'extraire de sa condition socio-culturelle et familiale d'origine, à sortir de schémas de pensée pré-établis, par la capacité à trouver et prendre sa place dans un groupe, par la capacité à faire des choix et à agir de façon collective.

3. L'évaluation chiffrée, une pratique à questionner

La question de l'utilité et de la validité, aujourd'hui, de l'élément-clé de notre système d'évaluation, la note, est intéressante dans le contexte de notre réflexion. Des enjeux importants se nouent en effet autour d'elle : le bien-être à l'école, l'égalité des chances, la confiance en soi, la réussite scolaire, etc.

On la critique, on lui reconnaît de nombreuses limites et pourtant, elle fait partie de ces choses qu'on a du mal à remettre profondément en question. Il est régulièrement question de la supprimer mais cette idée rencontre de fortes résistances chez les parents comme chez les enseignants.

Rappelons avant tout l'origine de cette note aujourd'hui tant controversée mais à laquelle on attribue pourtant un caractère presque immuable. C'est au sein des collèges jésuites, au XVIIe siècle, que la note fut introduite[96]. L'ambition de leur nouvelle approche de l'éducation était alors de permettre au plus grand nombre d'accéder au savoir. Les piliers de l'enseignement jésuite étaient la discipline, la répétition et la concurrence entre élèves. En effet, l'objectif était de permettre aux plus méritants de se distinguer. Ce modèle imprégnera les approches successives, qui placeront le mérite scolaire au cœur du système de l'éducation formelle. Puisque l'origine sociale n'était plus – en théorie – le critère permettant de se placer dans la société, la note permettait d'organiser le classement. En France, c'est en juillet 1890 que l'échelle de notation de 0 à 20 sera officialisée.

Pourtant, malgré les réformes successives et tentatives de donner accès à l'instruction à tous, on constate dès les années 1960 que l'ascenseur social ne fonctionne pas et ce, ni en Belgique ni en France[97]. Les résultats de l'enquête PISA de 2015 soulignent combien la question de l'équité est notamment très problématique dans notre pays, les enfants défavorisés étant beaucoup plus susceptibles d'être en difficulté à l'école et celle-ci reproduisant, voire augmentant, les inégalités sociales en son sein.

96- Pour un rappel de cet historique et un argumentaire pour un autre système d'évaluation, voir par exemple VAN DE KERCHOVE, A., *Libérons l'école des notes*, Les Défis de l'éducation – Le pommier!, 2016.

97- Voir notamment à cet égard, BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C., *Les Héritiers : les étudiants et la culture,* Les Editions de Minuit, 1964.

Avec la note, on détourne l'attention des acquisitions vers une échelle de classement. Elle a un effet "couperet" dévastateur et stigmatisant, favorise un climat compétitif qui nuit aux élèves. En classant, elle a un effet d'identification déméritant

Quel rapport avec les notes ? En tant qu'instrument du système global, son utilisation peut être questionnée à l'aulne des questions suivantes : constitue-t-elle un bon facteur de motivation ? Un moyen d'apprentissage efficace ? Un outil de mesure réellement pertinent ? Et, dans le cadre spécifique de notre réflexion, les résultats produits sont-ils à même de favoriser l'émancipation des élèves ?

Kerchove rappelle qu'"il est important de resituer constamment nos réflexions sur l'évaluation dans leur contexte en liant nos propositions aux orientations scolaires actuelles, aux pratiques pédagogiques et aux conceptions qui les sous-tendent" [98]. Dans l'idéal, l'évaluation devrait renvoyer l'élève à des indicateurs précis lui permettant de mesurer ses progrès et d'être guidé dans les apprentissages. Elle devrait aider à mieux connaître les élèves (stratégies de contournement, lacunes "cachées", etc.). Mais avec la note, on détourne l'attention des acquisitions vers une échelle de classement. Elle a un effet "couperet" dévastateur et stigmatisant, favorise un climat compétitif qui nuit aux élèves. En classant, elle a un effet d'identification déméritant.

Le généticien Albert Jacquard, qui s'est beaucoup intéressé à la question de l'école, était consterné par l'invasion dans le champ éducatif de la compétition et des exigences du monde économique, si bien qu'il a pris parti contre la note qui lui semble un instrument inapproprié pour mesurer ce qui est de l'ordre de la complexité. En effet, l'objectif de l'école est d'humaniser, de socialiser, de développer chez le petit d'Homme des capacités de comprendre et d'agir. Pour ce faire, l'école enseigne, met les élèves en contact avec les sources du savoir, de l'art et de la culture. "Tout autre objectif de l'éducation est dérisoire par rapport à cette fonction : aider un jeune à devenir un peu plus humain, à pratiquer l'art de la rencontre." Le scientifique argumente encore : "La notion d'unidimensionnalité est une trahison de la compréhension du monde. Dès que l'on ramène une chose à un chiffre, il n'en reste plus rien. Un caillou ne vaut pas 10. Il est grand, petit, lourd, il est dur, mais il ne vaut pas 10. De la même manière dire d'une copie qu'elle vaut 15 est une stupidité. (…) La copie a un profil, elle est bonne pour les idées, mauvaise pour l'orthographe, etc. (…) La seule justification de l'unidimensionnalisation, c'est de hiérarchiser" [99].

À Bruxelles, les écoles Freinet et Decroly ont complètement supprimé les notes. La Finlande a également généralisé ce système dans tout l'enseignement primaire. Dans ces écoles, tous les enfants progressent,

chacun à leur rythme et à partir de là d'où ils partent. Dans ces établissements, les enfants expliquent aux parents, dans la langue parlée à la maison, ce qu'ils ont appris à l'école, les parents sont fiers de leurs enfants et viennent à l'école facilement, se sentant en confiance. L'important, c'est d'apprendre, de progresser, de grandir, pas de classer, de comparer, de noter.

La notion d'unidimensionnalité est une trahison de la compréhension du monde. Dès que l'on ramène une chose à un chiffre, il n'en reste plus rien

4. De la nécessaire collaboration entre les acteurs éducatifs

Nous cherchons à définir une école émancipatrice. Et elle ne le sera que si elle s'ouvre à d'autres partenaires éducatifs. Les parents d'abord. Les parents de certaines organisations de terrain, comme ATD Quart-Monde par exemple, se plaignent de ne pas être entendus, ils réclament un espace pour pouvoir rencontrer les enseignants [100]. L'école a intérêt à s'allier avec le milieu associatif qui, dans certains cas, est plus proche des familles, les connaît mieux parce qu'il les côtoie dans les quartiers et de ce fait peut servir avantageusement d'intermédiaire voire de médiateur entre l'école et les familles. L'école a avantage à collaborer positivement avec les spécialistes en tout genre qui apportent des aides ponctuelles (psychologues, logopèdes, assistants sociaux, médiateurs, etc.). L'école, quand elle se met en posture d'apprendre des autres, s'enrichit et devient capable de mieux transmettre. Quand des ponts se créent, quand la parole circule, quand on se connaît et qu'on s'estime, quand on cherche ensemble, des avancées se font, des possibles s'ouvrent, des solutions sont trouvées.

Nous cherchons à définir une école émancipatrice. Et elle ne le sera que si elle s'ouvre à d'autres partenaires éducatifs

Le grand pédagogue, Paolo Freire, disait en 1974, que "personne n'éduque autrui et personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde." Pour atteindre cet objectif de l'émancipation, il s'agit d'oeuvrer dans le sens d'un projet collectif d'éducation porté par l'ensemble des partenaires éducatifs, dans la concertation et la collaboration, dans la complémentarité et l'horizontalité. L'école, dans sa mission d'émancipation, a à apprendre de l'éducation permanente qui oeuvre de façon claire dans ce sens depuis ses origines et a développé une réflexion

98- VAN DE KERCHOVE, A., *Libérons l'école des notes,* Les Défis de l'éducation – Le pommier!, 2016, p.72.
99- Entretien avec JACQUARD, A., "Du danger de hiérarchiser", In *Cahiers pédagogiques*, n°386, 2000.
100- *Ateliers pour l'école,* Lyon, novembre 2011.

Il s'agit d'œuvrer dans le sens d'un projet collectif d'éducation porté par l'ensemble des partenaires éducatifs, dans la concertation et la collaboration, dans la complémentarité et l'horizontalité

et une pratique en la matière. L'outil que nous proposons dans la suite de cette étude vient de l'éducation permanente.

Ce qui se joue aujourd'hui autour de la question de l'enseignement spécialisé est d'ailleurs à la fois particulièrement révélateur des besoins énormes de collaboration mais, surtout, de leur absence… On ne peut nier qu'il arrive encore trop souvent d'orienter des jeunes vers le type "troubles du comportement" ou "trouble des apprentissages" quand on n'arrive pas à gérer les "différences" de ces élèves dans l'enseignement traditionnel. Cette exclusion est très symptomatique du fonctionnement de notre société et a des conséquences dramatiques : on alourdit les impacts sociaux par défaut de collaboration entre acteurs éducatifs.

Gardons en tête cette citation de Philippe Meirieu que l'on peut rattacher à notre réflexion : "Ainsi le maître est-il, simultanément, celui qui lie et qui délie : il lie l'enfant au monde et, en particulier, à la société qui l'accueille. Mais il délie aussi l'enfant de son assujettissement à ce monde et à cette société. Il l'intègre en lui permettant d'en maîtriser les codes, les langages et les enjeux. Mais il l'émancipe en même temps en lui donnant à penser sur le mécanisme même de cette intégration (…) Il y a place pour une pédagogie qui articule les trois mouvements par lesquels l'humanité fragilement s'élabore : lier, délier, relier."

5. Des profs à l'école de l'éducation permanente ?

Que faire et quelles directions prendre pour réinstaurer la soif d'apprendre et d'enseigner et insuffler un nouvel élan d'optimisme auprès de l'ensemble des acteurs de l'école et en particulier les enseignants ? La question de l'émancipation pourrait-elle faire partie de l'équation ? Si nous avons vu que cette notion fait partie des missions importantes de l'école, il est également apparu clairement qu'il s'agit d'un objectif difficile à atteindre, surtout dans le contexte actuel. Pas simple pour les enseignants de se situer dans la ligne définie par le Décret Missions et la réflexion autour de l'éducation à la citoyenneté et de véritablement identifier ce qu'est l'émancipation, quand une pratique est émancipatrice, etc.

Notre intuition de départ était que la méthodologie de l'EP, véritablement centrée sur cette notion d'émancipation, pourrait servir à accompagner les enseignants, voire à les inspirer pour évaluer leurs pratiques en tant qu'acteurs de changement.

Nous insistons sur le fait qu'il s'agirait "d'inspiration" et non d'une reprise à l'identique d'un mode de fonctionnement qui correspond à des spécificités propres. Il n'est jamais

simple de faire des ponts entre méthodes ou approches éducatives différentes. Dans le cas qui nous occupe, entre les formations menées en EP et l'éducation proposée au sein de l'école, quelques-unes de ces différences ont été analysée avec finesse par le CEFOC (Centre de formation Cardijn) après une expérience de partenariat entre des formateurs de ce centre d'EP et une section d'enseignement professionnel [101]. Ainsi, le rapport au temps (tranches horaires de 50' à l'école contre des plages plus souples en EP), l'aspect de contrainte ou de liberté dans la participation aux activités, la question de l'évaluation (certificative ou non) sont autant d'éléments qui distinguent les processus éducatifs mis en œuvre par les uns ou les autres. Comme le rappelait en outre Hannah Arendt dans son ouvrage sur la crise de l'éducation, ce serait une erreur de vouloir "plaquer" des techniques fonctionnant avec des adultes sur une éducation d'enfants ou de jeunes. Forts des convictions énoncées dans le point précédent (importance de croiser les champs et expériences éducatives) et de l'analyse des spécificités de l'EP et de l'école quant à l'émancipation, nous estimons toutefois que le contexte actuel se prête à l'expérimentation.

À côté des différences soulevées, quels éléments de l'EP pourraient se révéler particulièrement pertinents pour les enseignants ? En premier lieu, nous avons vu que la pédagogie émancipatrice de l'EP accorde une importance particulière à la transformation individuelle et ce, en vue de la transformation collective. On est proche de la mission assignée à l'école de former un esprit critique en vue d'avoir des citoyens responsables, à cette différence près du pas supplémentaire, en EP, de vouloir changer la société.

Voyons ensuite comment l'EP aborde trois éléments en particulier, qui ont traversé notre réflexion jusqu'à présent et dont nous avons identifié le rôle crucial également pour l'école:

- le rapport au pouvoir ;
- le rapport au savoir ;
- les supports et modèles pédagogiques.

Le rapport au pouvoir proposé par les formateurs en EP est habituellement partagé. Si les formateurs sont garants de certains éléments du cadre (règles à respecter dans les échanges, horaires, etc.), les participants ont leur mot à dire quant au déroulement de la formation, peuvent prendre des décisions quant au contenu à voir, etc. Ils ont donc réellement un pouvoir d'influence partagé avec les formateurs.

Nous insistons sur le fait qu'il s'agirait "d'inspiration" et non d'une reprise à l'identique d'un mode de fonctionnement qui correspond à des spécificités propres. Il n'est jamais simple de faire des ponts entre méthodes ou approches éducatives différentes

101- Pour un compte-rendu complet de l'expérience et son analyse, voir CEFOC, *De l' Éducation permanente à l'École : une équation à deux inconnues.* Décembre 2012 à Juin 2013 (4 analyses).

Le rapport au savoir est également intéressant car, loin des savoirs purement transmis du formateur aux formés, on est ici dans une logique de co-construction. Les expériences et connaissances des apprenants sont mobilisées, constituent autant une "base" d'apprentissage que d'autres types de savoirs plus conventionnels.

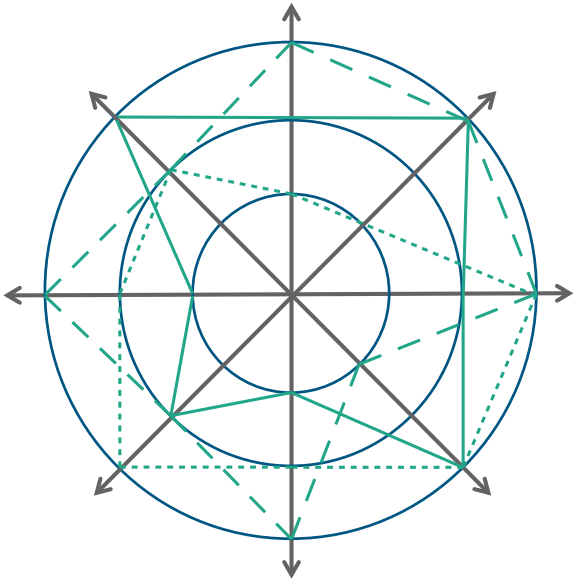
Quant aux supports et modèles pédagogiques, sur lesquels nous nous attarderons à présent un peu plus longuement, ils peuvent constituer une base intéressante de réflexion et de prise de recul pour les enseignants. Les acteurs de l'EP ont en effet développé un large panel d'outils pour suivre, accompagner, mesurer l'évolution du travail mené avec leurs publics. L'objectif en EP portant plus sur les processus d'apprentissage que sur les résultats, il est logique de chercher à constamment prendre du recul par rapport aux dynamiques mises en œuvre. Nous envisagerons ainsi deux outils de l'EP pouvant inspirer les enseignants : l'un, le cadre appelé "3 MTP" (Annexe), permet une réflexion sur les modèles pédagogiques et l'autre, le CIRCEPT, relève plus d'un support exploitable dans de nombreux contextes. Comme les outils de l'EP sont souples et peuvent être déclinés facilement en fonction des thématiques/axes de travail, il est possible de les adapter aux réalités de l'enseignement.

Un premier outil intéressant pour positionner ses pratiques en tant que formateur est donc le cadre d'analyse de Marcel Lesne appelé 3 MTP (modes de travail pédagogique) [102]. Prendre conscience de ces trois modes de travail pédagogique peut permettre de porter un regard critique sur sa pratique éducative, quel que soit le champ concerné. Le point de départ de la réflexion du socio-pédagogue Lesne est le processus de socialisation par lequel chaque personne se construit une identité au sein d'une société donnée. Les multiples rencontres et expériences de notre vie nous influencent, nous façonnent, nous transforment.

Dans certains cas, nous sommes *objet de socialisation*, à savoir que l'environnement autour de nous (un cadre de travail ou d'étude, une société donnée, une famille, etc.) exerce une pression pour que nous intégrions des savoirs, des normes, des valeurs, donc un capital culturel propre à ce microcosme particulier. L'école, le plus souvent, se situe dans cet axe dont on peut qualifier le mode de travail pédagogique de transmissif, à orientation normative. On peut le qualifier de modèle de l'entonnoir (MTP 1). D'autres fois (ou successivement), nous serons *sujet de notre propre socialisation*, à savoir que nous nous adapterons, développerons des connaissances nouvelles en fonction de ce qui nous intéresse ou nous est utile. Dans ce cas, le mode de travail pédagogique doit être de type incitatif, à orientation personnelle (MTP 2), à savoir qu'il s'agit de faire en sorte que les conditions soient réunies pour que la personne développe de façon optimale un apprentissage personnel, qu'elle soit sujet actif de sa formation. Enfin, il se peut que nous arrivions au stade d'agir sur les autres, de transformer le monde autour de nous par nos idées, réflexions, actions. Nous devenons alors agent de socialisation. Le mode de travail pédagogique correspondant est de type appropriatif et il est centré sur l'insertion sociale (MTP 3). Il s'agit alors d'acquérir les outils (compréhension et analyse) permettant d'agir dans un contexte social. Ce modèle de "l'hélicoptère" prend distance du monde pour mieux le comprendre.

Bien que ce cadre soit de nature purement théorique et qu'une activité formative relèvera rarement uniquement et strictement de l'une de ces formes, les principes sous-tendant le travail en éducation permanente correspondent plutôt au troisième modèle, le fonctionnement de l'école souvent au premier. Pour l'enseignant, l'intérêt de l'exposition est de permettre de situer les pratiques à un moment donné et de réfléchir à l'orientation que l'on souhaite lui donner (où va-t-on ?). Les corrélations sont possibles et souhaitables entre les trois modèles qui, mis en interaction, peuvent créer une dynamique intéressante.

Le deuxième outil qui pourrait être utile aux enseignants dans le cadre d'une évaluation de leurs pratiques est le CIRCEPT. Il s'agit d'une représentation schématique, d'une figure proposant une synthèse de l'ensemble des données caractérisant un conCEPT, autour d'une CIRconférence, faisant apparaître les proximités et oppositions. C'est donc un instrument très pratique pour visualiser l'ensemble d'une problématique en mettant en évidence les (dés)équilibres (points forts/faibles par exemple) et les points qui sont réellement utiles ou importants pour les utilisateurs. Les éléments que ce schéma fait émerger visuellement peuvent alors être envisagés dans leur complexité et non pas de façon linéaire. Si cette description peut sembler abstraite de premier abord, il n'en est rien en réalité ! Au contraire, l'une de ses forces est sa souplesse, qui permet d'insister sur les volets d'une démarche d'apprentissage en fonction des besoins. Cet outil est donc, en quelque sorte, une boussole.



102- Les fiches pédagogiques du CIEP, et en particulier celle de Marina Mirkes "Un processus pour former des sujets et des acteurs sociaux", constituent la source de l'explication de ces 3MTP. Voir également la publication suivante de Marcel Lesne : LESNE, M., *Travail pédagogique et formation d'adultes,* Puf, 1977.

Il est notamment utilisé dans le cadre des formations ISCO du Centre d'information et d'éducation populaire (CIEP) [103] pour baliser les actes d'apprentissage et permettre une évaluation continue, aussi bien de la part des apprenants que des formateurs. Dans le cas de l'ISCO, les items en tension seront "se situer", "se dépasser", "s'engager" et "s'allier".

Ces outils ne sont que deux exemples parmi d'autres mais ils confirment, en tant que supports concrets et pratiques, que les caractéristiques inhérentes à l'EP soulignées tout au long de ce document rendent l'approche de ce mouvement d'EP particulièrement pertinent pour l'école.

103- Cette formation a historiquement été créée pour permettre au CIEP de former ses militants afin qu'ils soient en mesure de transformer la société.

Conclusion

Parmi les nombreux rôles de l'école, celui de l'émancipation est rarement considéré comme prioritaire dans les débats ou discussions à propos de cette institution centrale de nos sociétés. Nous estimons pourtant qu'il s'agit d'un enjeu majeur aujourd'hui, en particulier dans le contexte actuel d'accroissement des inégalités. Les enseignants, par leur fonction éducative, occupent une place importante à cet égard, mais parfois sans en être réellement conscients et surtout sans être outillés pour y faire face. Puisqu'il leur est possible de contribuer à inverser les effets du système – et bon nombre d'enseignants le font, dans leur pratique quotidienne ! –, et que la volonté de transformer, de rendre plus humain, de socialiser fait partie du projet de l'école, nous avons voulu nous plonger dans les difficultés auxquelles ils font face pour proposer une approche originale, en nous appuyant sur un autre mouvement éducatif de grande importance et qui place l'émancipation au cœur de son projet : l'éducation permanente.

Nous soutenons que l'école devrait s'ouvrir à l'éducation permanente pour ses visées transformatrices, présentes dès ses origines. Maurice Bellet parle, pour l'école aujourd'hui, d'enjeu d'humanisation [104], nous ajoutons : de transformation. L'école est forcément un certain miroir de la société. Mais le danger est de n'être "que cela" et donc de manquer sa fonction d'humanisation. Les enseignants, baignés dans le monde, ont le pouvoir - et le devoir - de se dégager du miroir pour proposer "autre chose" et c'est dans cette ligne de pensée que ce travail s'est situé.

S'il est évident que l'école doit préparer les jeunes à la vie active et ne pas se contenter de transmettre des savoirs philosophiques ou des réflexions éthiques "déconnectés" de la vie réelle, une école de type "productiviste" n'est pas souhaitable non plus, nous l'avons longuement argumenté. La question n'est donc pas de savoir si l'école doit contribuer à "intégrer" les élèves ou pas mais de quel type d'intégration il s'agit.

C'est ici que l'approche de l'éducation permanente nous semble particulièrement pertinente. Trois des mots-clé de ce mouvement éducatif sont "collectif", "action" et "transformation". Le collectif qui est visé s'articule intimement avec le travail individuel et l'action avec la réflexion. La transformation sera donc aussi bien celle du sujet que de la société. Elle passera par une formation qui mènera à l'action. L'enseignant, en poursuivant un objectif d'émancipation de ses élèves, pourrait garder ces notions centrales en ligne de mire.

104- Voir, par exemple, la retranscription de l'intervention de Maurice Bellet à l'Université d'été du Segec, les 25 et 26 août 2006 à l'Abbaye de Floreffe : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Etude/BELLETx.pdf

Bibliographie

- ARENDT, H., "La crise de l'éducation", in *La crise de la culture,* Folio, 1991.
- BASTENIER, A. et LIENARD, G., "Un printemps pour l'éducation permanente ?", in *La Revue Nouvelle,* n°11, novembre 2007.
- BENTOUHAMI, H. et allii, "L'éducation au prisme de l'émancipation", in *Tracés. Revue de Sciences humaines,* n°25, 2013.
- BLAIS, M-C., GAUCHET, M., OTTAVI, D., *Pour une philosophie politique de l'éducation,* Paris, Bayart, 2002.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C., *Les Héritiers : les étudiants et la culture,* Les Editions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de l'enseignement,* Les Editions de Minuit, 1970.
- CEFOC, *De l'Education permanente à l'Ecole : une équation à deux inconnues.* Décembre 2012 à Juin 2013 (4 analyses).
- CHARMEUX, E., GRANDATY, M. et MONIER-ROLAND, F., *La grammaire d'aujourd'hui. Répondre aux questions des enseignants,* SEDRAP, 2001.
- CIEP, *Fiches pédagogiques* - notamment Marina Mirkes "Un processus pour former des sujets et des acteurs sociaux".
- CORNET, J., "L'émancipation suppose un rapport au savoir qui ne soit plus de soumission mais de maîtrise". Accessible sur www.toutautrechose.be/groupes/tout_autre_ecole/transmettre-et-emanciper
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre - 1997 (Décret *Missions*)
- Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente – 17 juillet 2003.
- DEGEE, J-L., "Education permanente. Chemins croisés et croisée des chemins", in *Journal de l'alpha*, n°192, 2014.
- DELVAUX, B., "Quand l'accélération éloigne la promesse d'une Ecole émancipatrice", in Colloque du GIRSEF, *L'école bientôt hors-jeu ?,* 6 novembre 2014.
- DELVAUX, B., "Délester et enrichir le cursus commun", in *Colloque du GIRSEF, L'école bientôt hors-jeu ?,* 6 novembre 2014.
- DONATO DI PAOLO, M., "Enseigner les lettres au XIXe siècle. Histoire sociale et politique comparée des professeurs de lettres de l'enseignement secondaire public en Belgique et en Italie (1850 – 1914)", in *Contemporanea*, n°1, 2016.
- DONNAY, J., ROMAINVILLE, M., et alli, "Les compétences transversales dénaturées", in *Le point sur la recherche en éducation,* n°10, février 1999.
- DRAELANTS, H., *Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone* dans Cahies du Girsef, n°52, juillet 2006.

- DUBET, F., DURU-BELLAT, M., VERERTOUR, A., *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale,* Seuil, 2010.
- DUCHER, L., "Education nationale, vous dites former des citoyens émancipés", article consultable sur https://medium.com/le-petit-buisson/%C3%A9ducation-nationale-vous-dites-former-des-citoyens-%C3%A9mancip%C3%A9s-f1af8d028dda#.ho0s3wea1
- DUFOUR, B., GROOTAERS, D. et TILMAN, F., "Les objectifs pédagogiques d'un nouvel enseignement secondaire", in *La Revue Nouvelle,* septembre 2008.
- ERNAUX, A. *La Place,* Gallimard, Paris, 1983.
- FREIRE, P., ILLICH, I., *Pédagogie des opprimés, oppression de la pédagogie,* Genève, Documents IDEAC, n°8, 1974.
- GALICHET, F., *L'émancipation, Se libérer des dominations,* Chronique Sociale, Lyon, 2014.
- GARNIER, P., "A quoi servent les mauvaises notes ?", in *Philosophie Magazine,* Octobre 2016.
- GAZIER, B., "Observations and recommandations", in GAZIER B., *Employability: concepts and Policies,* European Employment Observatory, Berlin.
- GOFFIN, M., "Insertion individuelle ou émancipation collective?", in *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2007.
- GROOTAERS, D., *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire. Un imaginaire commun,* Le Grain asbl, 2014.
- HAMBYE, P. et SIROUX, J-L., "Et si on confiait l'école au patronat ?", in *TRACeS de ChanGements,* n°220, avril 2015.
- *Histoire de l'enseignement en Belgique, sous la direction de D. Grootaers,* éd. CRISP.
- LA BOETIE, E., *Discours de la servitude volontaire,* accessible sur http://www.singulier.eu/textes/reference/texte/pdf/servitude.pdf
- LAHIRE, B., "Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires", in *Politix*, n°31, 1995.
- Le Monde Diplomatique, "L'émancipation dans l'histoire", in *Manière de voir,* n°106, août- septembre 2009.
- LESNE, M., *Travail pédagogique et formation d'adultes,* Puf, 1977.
- MAUREL, Ch., *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation,* Paris, L'Harmattan, 2010.
- MEIRIEU, P., *Pédagogie et innovation : l'école, ses finalités et ses acteurs, Texte de synthèse,* p.9. Accessible sur le site : https://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm
- MERLE, P., "L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines", in *Revue française de pédagogie*, n° 193, Octobre - novembre - décembre 2015.

- MIALARET, G. et VIAL, J. (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation,* PUF, Paris, 1981.
- MOURAUX, D., *Quand l'enfant devient élève… Entre rondes familles et École carrée,* De Boeck, 2017
- NORDMANN, J-F., "De la transmission des savoirs à la formation des compétences: une hypothèse sur l'école et son besoin actuel de mutation", Collège international de philosophie, n°73, 2012.
- Pacte pour un enseignement d'excellence.
- PERILLEUX, T., "Se rendre désirable. L'employabilité dans l'Etat social actif et l'idéologie managériale", in VIELLE, P. ; POCHET, P. et CASSIERS, I., *L'Etat social actif : vers un changement de paradigme ?,* P.I.E.-Pieter Lang, Bruxelles, 2005.
- PERRIN, N., *Discrimination et désaffiliation des jeunes issus de la migration,* Centre d'études de l'ethnicité et des migrations, Bruxelles, 2014.
- REVAULT D'ALLONES, M., *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité.,* Seuil, Paris 2006.
- ROMAINVILLE, M., "L'éducation à la citoyenneté. Pourquoi ? Comment ?", in *Éducation à la citoyenneté et à l'environnement coordonné par Belayew, D., Soutmans, P., Tixhon, A. et Van Damme, D.,* Presses Universitaires de Namur, 2008.
- STESSEL, M., "De l'éducation populatire à l'éducation permanente : évolution d'une législation", in *L'Esperluette*, n°40, Juin 2004.
- TILMAN, F., "Rapprocher l'école de l'entreprise", in *TRACeS de ChanGements*, n°220, avril 2015.
- TILMAN, F. et GROOTAERS, D., *Le défi pédagogique, Emanciper par l'action sociale et l'éducation,* Éditions Chronique Sociale/Couleur Livres, 2016.
- UFAPEC : *Education formelle et non-formelle, complémentaires ?,* février 2017. Accessible sur leur site http://www.ufapec.be/nos-analyses/0217-education-formelle-non-formelle.html
- Rapport UNICEF 2015 (?), *rapport Génération Quoi, autoportrait des 18-34 ans en Belgique francophone*
- VAN DE KERCHOVE, A., *Libérons l'école des notes,* Les Défis de l'éducation – Le pommier!, 2016.
- WITSEL, V., "La transmission est aussi source d'émancipation", in *Hiérarchie et éducation,* juin 2014.
- *Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIe siècle, Pacte pour un enseignement d'excellence,* Rapport du Groupe de Travail 2 , Juin 2015, p. 51. Accessible sur http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/01/rapportGT2-VF.pdf

	MPT 1 L'ENTONNOIR	MPT 2 L'AQUARIUM	MPT 3 L'HÉLICOPTÈRE
Finalités: chaque MTP a une finalité sociale utile, qui prise pour elle-même, traduit aussi un projet de société	**Reproduction** du système des rapports sociaux et économiques existants.	**Adaptation** aux exigences de fonctionnement du système des rapports économiques et sociaux existants.	**Production** de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux.
Effets sociaux	**Reproduction sociale:** Transmettre l'héritage culturel passé et présent, y compris l'héritage de l'action militante.	**Adaptation sociale:** Préparer les individus à s'adapter aux exigences nouvelles de la société par un travail sur les personnes: apprendre à apprendre.	**Production sociale:** Développer chez les personnes, à partir de leurs positions sociales, les capacités de modifier, transformer, les situations sociales dans lesquelles elles sont impliquées.
Ce qui est central dans le processus de formation	Transmission de modèles de pensée - le **SAVOIR** (il ne s'agit pas seulement de transmettre des contenus mais aussi des manières de penser ces contenus).	Acquérir des capacités d'apprendre - les **PERSONNES**	L'insertion sociale des personnes en formation - **AGIR SOCIALEMENT**
Place du "vécu des gens"	Utilitaire: le "vécu des personnes" sert à illustrer ou à introduire le savoir.	"Le vécu", c'est ce qui se passe ici, entre nous.	L'insertion des participants ("le vécu des gens") est centrale dans le processus de formation.
Modèle de formateur	**Le professeur:** lieu du savoir et du pouvoir.	**L'animateur:** régule la dynamique du groupe.	**Le formateur:** possède des bases théoriques pour alimenter l'analyse et co-construire du savoir avec le groupe.
Rapport au savoir	Le savoir est **NEUTRE** et **DETENU PAR** **LE FORMATEUR**.	Le savoir est DANS **LE GROUPE**. Le savoir des sciences humaines est quasi mis de côté.	Le savoir sert à s'approprier le réel en appliquant sur la réalité un objet construit par la pratique scientifique (par exemple, les sciences sociales). **ARTICULATION ENTRE PRATIQUE ET THEORIE** dans un objectif de prise de distance.
Rapport au pouvoir	Le pouvoir est dans les mains du **FORMATEUR** et il l'assume.	Désir imaginaire de rapports égalitaires. **COGESTION** ou **AUTOGESTION** du groupe.	Action commune d'appropriation du réel. **EXERCICE DEMOCRATIQUE DU POUVOIR**. Le formateur assume sa part de pouvoir.
Méthodes pédagogiques	Méthodes traditionnelles (conférence, formation descendante) mais aussi méthodes participatives et actives.	Méthodes participatives et actives: dynamique de groupes, techniques de communication, de créativité, interventions psychosociales,...	Au point de départ de tout processus pédagogique, il y a un questionnement personnel rattaché à la vie des participants sur lequel se fonde la démarche de formation. Les méthodes utilisées sont en règle générale participatives et actives dans lesquelles s'insèrent des moments d'apports théoriques.
Evaluation	La sanction vient du **FORMATEUR** - adéquation par rapport à un modèle.	La sanction vient du **GROUPE** - auto-évaluation	La sanction vient de **l'OEUVRE** - évaluation des effets dans les activités quotidiennes

Cet ouvrage est né d'un questionnement collectif, celui d'un groupe de travail qui, depuis plusieurs mois, s'interroge sur les liens entre éducation permanente et monde de l'école. Ces deux lieux importants d'éducation semblent en effet souvent évoluer côte à côte, mais sans se croiser, ni même réellement se connaître. Or, si leurs approches et méthodologies sont très différentes, ils partagent au moins un objectif commun : celui de vouloir favoriser l'émancipation de leurs publics. Mais de quelle émancipation parle-t-on ? De quelle façon l'envisage-t-on, de part et d'autre ? Notre intuition de départ est que la réflexion menée au sein du mouvement de l'éducation permanente depuis ses origines pour atteindre l'émancipation de ses publics pourrait servir d'inspiration aux enseignants (comme à d'autres types de publics d'ailleurs) pour relever ce défi à la fois politique et socio-économique.

La Commission Justice et Paix
Belgique francophone

Dernières publications de Justice et Paix

"Les nouvelles luttes citoyennes"

"Pour plus de justice fiscale"

Design : www.acg-bxl.be

Ont contribué à cette étude :

Camille Baise, Annick Bonnefond, Alexandra Culin, Myriam Gesche, Nicolas Kovacs, Bernard Van Meenen, Anne Leblanc, Nicole Tinant et Valéry Witsel.

Prix de vente : 8 euros

Commission Justice et Paix