

Ouvrir (l'école aux parents)

(extrait du « Dictionnaire d'une école du 3^{ème} type »)

Pourquoi ouvrir l'école aux parents ?

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

Il est vrai que ce qui rendait cela facile, c'était aussi le type de pédagogie pratiquée : lorsque des enfants qui sont dans de multiples activités individuelles ou collectives, plongés dans la réalisation de multiples projets, ceci dans une auto-organisation bien plus rigoureuse et complexe que l'ordre de l'enseignement traditionnel, la présence d'autres personnes non seulement ne trouble pas mais s'insère naturellement dans le système vivant que devrait être une classe, une école.

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

Le trou noir de l'école

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

Se contenter d'expliquer le "pourquoi comment" au cours de réunions est insuffisant : on s'évertue à expliquer quelque chose qui reste incompréhensible à toute personne qui ne peut essayer de comprendre qu'à travers ses propres représentations d'ancien élève de l'école traditionnelle. Expliquer la complexité à quelqu'un qui ne peut en imaginer le concret, c'est bien compliqué. Dans les 20 dernières années de ma propre carrière où l'école était devenue une autre planète, cela eut été la quadrature du cercle.

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

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

La confiance sans cesse réclamée ne peut exister derrière l'opacité, s'établir sur de simples résultats chiffrés (s'ils sont bons !). Elle ne peut être que la résultante d'une connaissance réciproque, d'une transparence qui permette la compréhension mais aussi la critique.

Mais ce n'était pas la seule raison d'une ouverture qui fut systématique pendant 30 ans.

L'enfant coupé en deux

Lorsque l'école devient un lieu de vie où les enfants poursuivent, dans la continuité, leur construction dans un autre espace que celui de la famille, on peut y observer des choses étonnantes. Par exemple le premier pas d'un enfant dans le monde de l'écrit est tout aussi émouvant que son premier "maman" ou son premier pas sur la moquette ou le gazon. Ce sont les instants où l'on assiste à l'entrée de l'enfant dans de nouveaux mondes. De véritables naissances successives. J'étais le privilégié qui pouvait assister à tout cela. Les parents restant dans l'ignorance de ces moments importants de la vie de leurs enfants.

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

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

Quelques fois et pour certains, on peut se demander quand ils sont eux-mêmes. Le plus souvent quand ils deviennent, par réaction et par survie identitaire, exécrationnels d'un côté ou de l'autre.

A la sortie de l'école, le parent "récupère" un enfant dont il ignore une tranche quotidienne importante de sa vie. Nombreux sont les parents qui se lamentent *"Pas moyen de lui faire dire ce qu'il a fait, ce qui s'est passé"*, et pour cause : il provient d'un autre monde qu'il n'a pas forcément envie de prolonger et dont il est difficile d'extirper ce qui est traduisible dans l'autre. *Qu'est-ce qui s'est passé en classe ? – Rien !* Le trou

noir de cette réponse ne peut qu'être inquiétant. Voire angoissant quand on subodore qu'un comportement tendu, triste, malheureux puisse y avoir son origine.

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

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

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

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

Un des effets les plus importants de cette ouverture est donc la réunification de l'élève et du fils ou de la fille en une seule personne.

L'intersection de deux espaces

Si l'espace familial et l'espace scolaire sont bien deux espaces différents, ils ne peuvent être isolés l'un de l'autre, ghettoïsés. Si c'est le cas dans les visions traditionnelles et de l'école, et de la société, cela ne l'est pas dans les approches plus modernes de l'école, cela l'est de moins en moins en ce qui concerne la société qui met de plus en plus son nez dans l'espace familial.

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

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

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

C'est aussi, pour l'enfant, la perception que les deux personnages dont il dépend ne sont pas en concurrence mais concourent tous deux au même objectif : l'aider. Le fait qu'ils puissent se parler, voire agir (quand un parent participe à une activité) dans le

même lieu, désacralise l'espace scolaire, permet de le situer dans le prolongement de l'espace familial, le fait accepter comme un espace à vivre et à explorer.

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

De la lutte de pouvoirs à la coéducation

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

On ne peut nier que tout parent voudrait plus ou moins que son enfant soit conforme à l'idée qu'il s'en fait, qu'il projette sur lui ses propres aspirations, ses propres frustrations, ses propres rêves non aboutis, qu'il tente parfois de se réaliser par enfant interposé. Et le parent a ses propres croyances ; chacun sait qu'une croyance ne souffre pas la contestation.

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

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

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

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

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

Lorsque le parent n'est plus exclus du domaine scolaire, lorsqu'il peut y être occasionnellement présent, lorsque l'on peut lui y reconnaître un rôle, une utilité, le problème de pouvoirs est modifié et nous nous plaçons alors dans celui de la coéducation (voir un texte sur la coéducation : <http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/Coeducation.htm>) Terme qui est d'ailleurs très employé ces dernières années, peut-être plus pour attribuer une responsabilité

parentale dans l'échec scolaire que pour établir une collaboration parents-école quant à la réussite.

Tout pouvoir (voir billet sur le pouvoir) n'est acceptable que lorsqu'il est clairement identifié, que l'on connaît le champ où il s'exerce, la façon dont il s'exerce et les raisons de sa nécessité. Il doit aussi pouvoir être discuté quant à ces raisons et les modalités selon lesquelles il s'exerce. Tout pouvoir nécessite un contre-pouvoir.

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

Celui des parents, dans l'espace familial, est tout aussi absolu mais finalement de plus en plus contrôlé, soumis à l'approbation ou à la désapprobation morale de l'entourage, à celle institutionnelle des services sociaux qui sont de plus en plus incursifs. Il est significatif que tout ce qui concerne la « parentalité », très à la mode ces dernières années, soit sous la seule houlette des travailleurs sociaux, des services de l'Etat ou des collectivités territoriales.

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

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

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

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

Les conditions d'une ouverture

Ouvrez abruptement la cage au canari et il se fera inmanquablement bouffer par le premier chat venu. Il est évident que l'ouverture de l'école aux parents ne peut résulter que d'un processus plus ou moins long suivant les pédagogies utilisées, les relations existantes entre parents et enseignants, école et associations, les locaux existants (par exemple il devrait y avoir dans chaque école un local réservé aux parents (circulaire sur la place et le rôle des parents : C. n° 2006-137 du 25-8-2006).

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

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

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

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

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

Et c'est aussi là, en particulier lors de la sortie, que l'enfant peut parler de son temps à l'école, montrer ce qui s'est passé, ce qu'il y a fait. La relation part du concret et de l'intérêt, celui de montrer, celui de savoir et comprendre, l'intérêt de l'autre. Et les deux, enfant et parent, pourront alors quitter l'espace scolaire ... et l'oublier pour ne plus que se consacrer à, bénéficier, explorer, utiliser l'espace familial, l'espace du voisinage, les espaces du quartier... et même celui de la rue. Cette modification de l'accueil et de la sortie a un effet libérateur pour les deux espaces habituellement en opposition.

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

Mais la véritable ouverture dans l'espace et le temps scolaire n'est vraiment possible que dans le cadre des pédagogies modernes. Partout ailleurs, ce serait convier les parents à assister à un spectacle, sagement assis au fond d'une salle, plaçant d'ailleurs le metteur en scène et les acteurs dans des positions inconfortables et factices. C'est ce qui se passe d'ailleurs dans les visites des futurs profs dans les écoles d'application.

Cela n'est envisageable que lorsque, au lieu d'être spectateur d'une pièce de théâtre, on puisse pénétrer dans un lieu de vie quasi ordinaire où se sont les activités qui s'y développent qui ont un intérêt. Comme on peut pénétrer dans un garage, une salle de rédaction d'un journal, une ferme ou un atelier coopératif quelconque, là où personne n'a à produire une prestation.

Dans ce cadre aussi il s'agit d'un processus à engager avant que cela devienne naturel et banal puisque l'on va briser des habitus.

Il faut alors le considérer comme un projet qui se prépare, dont on détermine les stades progressifs.

Un des premiers stades c'est la classique organisation de journées portes ouvertes. Ces journées sont préparées aussi bien avec les parents qu'avec les enfants. Pour les

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

La première opération « portes ouvertes » a de grandes chances d'être assez artificielle, mais cela n'a pas d'importance si chacun en est conscient : il s'agit d'entamer un tabou.

Au fur et à mesure, les attitudes deviendront plus normales, en particulier si ses journées s'instaurent régulièrement.

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

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

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

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

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

Il est vrai que les classes homogènes (1 ou 2 niveaux) ne pourront pas aussi facilement et aussi totalement arriver à l'ouverture complète que les classes uniques. L'école du 3^{ème} type est résolument multiâge. Non seulement pour des raisons purement pédagogiques mais aussi parce que son action s'inscrit dans une durée. L'école du 3^{ème} type c'est un renversement des croyances concernant l'acte éducatif

mais aussi une transformation des représentations de tous les acteurs et partenaires de l'école et l'instauration de nouveaux habitus. Et les habitus s'établissent et se transmettent dans la continuité.

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

Site : <http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/index2.htm>

Blog : <http://education3.canalblog.com>