

Mini-mémoire

Cours intégrée Philosophie - Sociologie

Hospitalité et accueil en milieux éducatif

L3 Philosophie-Sociologie

Hugo Santini

Hospitalité et accueil en milieux éducatif :

| | |
|---|-----------|
| I - Introduction..... | 3 |
| A - Qu'est ce que "l'école" | 3 |
| B - Les élèves..... | 4 |
| II - Littérature sociologique de l'école..... | 5 |
| A - Bourdieu : Les Héritiers..... | 5 |
| B - Foucault : Surveiller et Punir..... | 6 |
| C - Frédéric Grimaud : Enseignants les nouveaux prolétaires..... | 7 |
| E - Célestin Freinet, sa vision de la pédagogie..... | 8 |
| III - L'hospitalité selon Derrida et Levinas transposé à l'école..... | 9 |
| A - Parallèle Avec Derrida..... | 9 |
| B - Parallèle avec Levinas..... | 10 |
| C - Synthèse des philosophies..... | 10 |
| VI - Analyse de la croisé des paradigmes..... | 12 |
| A - Quelles limites l'école républicaine semble-t-elle imposer à l'accueil et l'hospitalité, à travers les prismes de Levinas et Derrida ?..... | 12 |
| B - Quels semblent donc être les prérequis et conditions nécessaires pour une relation plus hospitalière à l'école ?..... | 13 |
| V - Conclusion et pistes..... | 15 |
| VI - Bibliographie..... | 15 |

I - Introduction

A - Qu'est ce que "l'école"

L'école peut-être définie par son rôle premier, sa fonction : éduquer, transmettre des savoirs. De fait, elle est donc une institution centrale dans la constitution d'une société. Elle est ce qui lie les humains entre eux :

- Socialement, car elle permet l'apprentissage et la transmission des codes et normes sociaux.
- Historiquement, par sa fonction de transmission de "savoir en soi" d'une génération à l'autre.

Ainsi, la matérialisation et mise en place de ses fonctions implique alors un lieu; si il y a transmission il doit y avoir échange et l'échange nécessite obligatoirement la rencontre.

L'école est alors au sens large : un lieu de socialisation et de transmission des savoirs. Aujourd'hui institutionnalisée - du moins en France - l'école suit un protocole. Son organisation générale est dictée et réglementée : programme scolaire, organisation spatiale (physique) du lieu (quelles infrastructures et comment les organiser ?), et dicte plus ou moins la conduite des rôles de chaque membre du personnel.

Bien sûr, les membres du personnel ont leurs mots à dire également, ce sont les humains qui font, qui sont les acteurs du rôle donné, et qui peuvent donc décider des nuances d'interprétation. Nous essayerons de chercher plus la place laissée à cette liberté, tout en essayant d'en comprendre les enjeux.

Voici donc les paramètres qui entrent en compte dans l'organisation de l'accueil et dans la création d'hospitalité : l'institution et le personnel. Ce qui est relatif à l'accueil des élèves et aux postures hospitalières vis-à-vis de ces derniers, en milieu éducatif, semble découler donc d'une part, de choix sociaux instaurés politiquement (relatif aux institutions) et d'autre part, du choix des postures individuelles directement - plus ou moins - choisies par les membres du personnel.

De nombreux modèles éducatifs, aux règles, codes et rites différents sont envisageables. Ceux-ci découlent en pratique de ces mêmes choses - règles, codes et rites - en

place plus largement dans la société.

Quelque part l'école se veut, dans sa fonction, préparer les élèves qu'elle accueils à la société qui les attend, à la société en place. Ainsi, d'une certaine manière l'école est ce qui assure la fonction de reproduction sociale générale d'une société, par un moulage, calquage au moins partiel des règles, codes, et rites dans un objectif de cohésion social par la reproduction sociale de ses normes. Elle est fondamentalement reproduction et fonction reproductrice de la société. Pierre Bourdieu, pourrait parler ici d' "inertie culturelle".

Peut-être avez-vous déjà compris ou je veux en venir; la question : "quelle école ?" est en réalité à bien des égards analogue à la question : "quelle société ?". La société influence l'école, elle la crée même, elle l'institue, elle est dans les règles qui la compose, mais également elle est - sur un plan humain - ceux qui composent le personnel. Et d'autre part, les élèves qui sortent de l'école sont ceux qui feront et seront société demain.

B - Les élèves

Avec tout ça je n'ai pas encore, ou très peu parler des élèves, alors qu'il sont pourtant le paramètre central, le sujet de ce mémoire; ils sont ceux à accueillir.

Il existe une certaine asymétrie dans la relation élèves/personnels. La nature de cette asymétrie est centrale dans la problématique de l'hospitalité. Elle réside simplement dans la différence de statut et des rôles des acteurs : Le personnel est celui qui tient, ou plutôt organise l'accueil, il est donc, d'une certaine manière considérable comme une sorte de "maître des lieux". Il est d'ailleur possible de retrouver ce mot "maître" (ou "maîtresse" au féminin) dans le lexique de la petite école; le professeur est le "maître".

D'une certaine manière, l'asymétrie relationnelle doit viser une complémentarité des rôles; le professeur livre un enseignement, et l'élève le reçoit. Toutefois, cette asymétrie est déjà porteuse de sens dans une analyse par le prisme de l'accueil et de l'hospitalité. Une bonne partie du travail d'analyse sera à portée à cette caractéristique relationnelle.

Dans ce mémoire, nous aborderons dans un premier temps la conceptions de 4 auteurs théorisant l'école à travers différents prismes pour essayer d'y dévoiler les travers intéressants à une analyse postérieure.

Dans un second temps, nous aborderons la philosophie Derridienne et Levinassienne des conceptions d'accueil et d'hospitalité.

Dans un dernier temps, il s'agira - ainsi - de dresser un certain constat sur l'école républicaine française moderne rassemblant les analyses et présentations précédentes, pour pouvoir proposer une analyse générale de sa "forme d'accueil et d'hospitalité" et, peut-être finalement, en apporter une certaine critique.

II - Littérature sociologique de l'école

Je jouerais ici avec les conceptions des auteurs sans forcément suivre leur lexique à la lettre, cela me permettra de lier les conceptions de ses différents auteurs autour de problématiques ou idées communes par la suite.

A - Bourdieu : Les Héritiers

Bourdieu, dans son ouvrage *Les héritiers*, développe une théorie critique de l'école républicaine. Pour lui, il existe, à l'école, un fort phénomène de reproduction sociale. Ici, la reproduction sociale signifie qu'un élève de milieu défavorisé aura moins de chance de se voir accéder à une "ascension sociale" - plus ou moins grande.

La reproduction sociale s'opère par le fait que les élèves de milieux favorisés disposent, par leur "socialisation familiale", déjà des codes et des normes sociales valorisées par l'institution scolaire; la "culture légitime" correspondant aux goûts et aux pratiques des classes dominantes. Ainsi, un enfant de milieu plus défavorisé devra abandonner, transformer, adapter sa socialisation première s'il veut prétendre à la même reconnaissance et valorisation de l'institution en générale.

Un tel phénomène sous-entend implicitement une certaine "violence symbolique". Demander l'adaptation : c'est obliger à un certain renoncement de soi; c'est prétendre qu'une culture vaut mieux qu'une autre (que celle de l'élève); c'est globalement un refus de reconnaissance.

Cette reconnaissance a été pensée en philosophie politique contemporaine comme une dimension plus ou moins essentielle pour l'individu. Pour Charle Taylor et Axel Honneth, les

individus ne peuvent pleinement se constituer en tant que sujets autonomes que s'ils sont reconnus, par les autres, dans leur singularité. Cette reconnaissance passe par la validation de leurs particularités (culturelles, sociales, ethniques, etc.) et leur inclusion dans les sphères sociales. Une absence de reconnaissance peut engendrer un sentiment d'aliénation ou d'injustice, pour les individus qui la subissent.

B - Foucault : Surveiller et Punir

Intéressons nous maintenant à l'analyse du pouvoir disciplinaire développé par Michel Foucault. Dans surveiller et punir, Foucault identifie ce qu'il appelle le "pouvoir disciplinaire"; ce pouvoir est en quelque sorte "diffus", c'est-à-dire qu'il n'est pas spécialement exercé, appliqué par une personne en particulier, mais réside dans des pratiques de surveillance, de contrôle et d'évaluation orientant fatallement les comportements humains y étant soumis. Pour Foucault, ce pouvoir disciplinaire n'est pas spécialement instauré par une institution, elle est le résultat de "l'histoire" (ou plutôt par le "mouvement historique") des interactions sociales; il n'est pas simplement imposé d'en haut, mais est produit et reproduit dans les interactions quotidiennes, les règles, et les normes. Ainsi, le pouvoir disciplinaire ne profite pas spécialement à une classe, une personne ou une institution en particulier de manière directe et intentionnelle. Il est simplement une composante structurelle des sociétés modernes, servant des intérêts globaux liés à l'ordre social, à l'efficacité économique et/ou au maintien des rapports de pouvoir. Ce pouvoir se met en place et se reproduit dans les institutions telles que l'école, la prison, les hôpitaux.

L'école a une place particulière pour Foucault, elle est ce qui d'une part permet la transmission des savoirs, mais d'autre part elle est également l'institution normalisante des comportements. Ce pouvoir peut se traduire à l'école dans des mécanismes tels que :

- La surveillance : L'observation plus ou moins constante des élèves par les enseignants.
- Les examens : Qui combine mesure des connaissances avec une forme de contrôle des comportements (car il y a certaines attentes).
- La hiérarchisation spatiale : L'organisation des salles de classe favorise la visibilité et le contrôle des élèves.

Ces pratiques s'inscrivent donc dans une logique de discipline; de normalisation du comportement d'élèves, permettant de rendre leurs "corps" dociles; l'accueil des élèves à l'école n'est pas neutre : il s'inscrit dans un cadre normatif et disciplinaire. Par exemple, les rituels d'accueil (appels, silence en classe, respect des règles) participent à la production de corps dociles et à l'intériorisation des normes scolaires. Cet accueil n'est donc pas inconditionnel, mais totalement conditionné par l'obéissance aux règles.

C - Frédéric Grimaud : Enseignants les nouveaux prolétaires

Dans *Enseignants, les nouveaux prolétaires* (2016), Frédéric Grimaud propose une analyse sociologique de la condition enseignante dans la société contemporaine française. Il existe, selon lui aujourd'hui, une certaine prolétarisation de la profession d'enseignant dû notamment à un cadre politique et social néolibéral.

Ce cadre instaure une vision presque économique à l'école, abordable dans une logique de marché où les exécutants (professeurs) sont constamment scrutés, influencés, normalisés afin de répondre à des problématiques de performances. Il y a un phénomène de bureaucratisation de l'éducation réduisant fatallement la liberté pédagogique des enseignants et renforçant quelque part leur dépendance à l'égard de l'institution.

De plus, s'opère en parallèle une massification scolaire sans moyen adéquat mis en place; la quantité de professeurs n'augmente pas alors que le nombre d'élèves à accueillir est de plus en plus élevé. Cela crée chez les enseignants une surcharge de travail et accentue leur sentiment de découragement.

Pour les enseignants, cette prolétarisation se traduit donc par une certaine perte d'autonomie causée par des injonctions externes, telles que : des évaluations standardisées, des objectifs chiffrés, et des directives institutionnelles; ce qui fatallement limite leur capacité à concevoir et à adapter leurs pratiques pédagogiques. Ce phénomène s'accompagnant quelque part, d'une certaine "déqualification professionnelle" : moins d'autonomie signifiant moins de reconnaissance sociale.

Il faudrait également noter que cette prolétarisation passe également par une certaine précarisation économique de la profession; d'une part, il y a une augmentation des charges

administratives, et d'autre part, une stagnation des salaires, le tout sur un fond de détérioration des relations hiérarchiques. Instaurant ou renforçant finalement sentiment d'insécurité et de déclassement.

E - Célestin Freinet, sa vision de la pédagogie

Célestin Freinet à, tout au long de sa vie, pensé et théorisé sur la pédagogie de son école contemporaine. Né en 1896 et mort en 1966, ses idées résonnent - je crois - toujours dans le contexte actuel.

D'une part, pour Freinet les pratiques d'enseignement de l'école, créent une certaine passivité des élèves en instaurant une pédagogie où l'enseignant transmet des savoirs de manière unidirectionnelle et où - donc - les élèves ont comme unique tâche d'écouter et de répéter. Ils devraient (les élèves), au contraire être actif dans la recherche et découverte de leur environnement, du monde plutôt que de recevoir des savoirs tout fait. L'emploi de méthodes abstraites : exercices mécaniques et décontextualisés crée - finalement - une certaine déconnection entre les savoirs scolaires et la réalité vécue par les élèves. Ce principe peut d'ailleurs être retrouvé dans les réflexions sur la pédagogie (dite "active") de John Dewey et de Maria Montessorie.

D'autre part, Célestin Freinet rejette les pratiques disciplinaires rigides semblables à un certain autoritarisme. Il estime qu'elles inhibent la créativité et l'autonomie des élèves, dans une certaine continuité avec le point précédent. Mais également, cette réflexion vient accuser l'école institutionnelle de servir les intérêts des classes dominantes; elle impose des savoirs et des valeurs qui reflètent les besoins des élites, en marginalisant et reniant donc d'autres "cultures populaires". Cette réflexion rejoint - je crois, quelque part - l'analyse bourdieusienne de l'école.

Dans la pédagogie de Freinet, le rôle de l'enseignant ne réside donc pas dans un principe de "maître des lieux", mais plus comme un "facilitateur", un intermédiaire. Il doit aider les élèves dans leurs explorations, les encourager et les accompagner, sans imposer avec autorité. Et doit donc s'efforcer de créer un environnement favorable à l'apprentissage, où règne confiance et bienveillance.

III - L'hospitalité selon Derrida et Levinas transposé à l'école

Il est selon moi possible d'aborder le principe d'hospitalité et d'accueil de l'élève analogiquement à l'hospitalité et l'accueil de la figure de l'étranger.

A - Parallèle Avec Derrida

Pour Jacques Derrida, l'hospitalité peut prendre deux formes: "l'hospitalité conditionnelle", qui repose sur des règles et des limites, et "l'hospitalité inconditionnelle", qui consiste à ouvrir son espace à l'autre sans condition. Derrida qualifie cette hospitalité inconditionnelle de "visitation": l'ouverture à l'imprévu, à l'altérité qui arrive sans qu'on l'ait choisie ni anticipée. Dans cette perspective, l'élève qui entre dans une école incarne cette visite : il est un autre que l'institution doit recevoir, parfois dans l'inattendu de sa singularité.

Transposer cette pensée à l'école implique de repenser l'accueil des élèves au-delà de cadres préétablis. L'hospitalité conditionnelle peut correspondre aux normes institutionnelles : le respect des règles, l'adaptation aux programmes, l'intégration dans un cadre prédéfini. Mais Derrida nous invite à aller plus loin; l'hospitalité conditionnelle, même si elle est nécessaire dans une société organisée, car elle est ce qui permet de réguler l'interaction entre l'hôte et l'invité et, plus globalement, d'assurer une certaine sécurité, doit tendre - dans les limites de ce qui lui est possible - à une forme plus inconditionnelle.

Ici, l'hospitalité inconditionnelle de l'école consisterait à accueillir chaque élève sans lui imposer immédiatement une conformité. Cela signifie que l'élève n'est pas seulement un sujet à intégrer, mais un visiteur qui, par son altérité, interroge et transforme l'institution.

Chaque élève, par son histoire, ses attentes et ses besoins, bouleverse les repères habituels de l'école. L'hospitalité inconditionnelle implique de laisser une place à cet imprévu, de ne pas réduire l'élève à un simple "contenu éducatif" à modeler. Accueillir un élève dans cet esprit, c'est quelque part accepter qu'il transforme l'école autant que l'école le transforme, dans un processus d'échange réciproque.

B - Parallèle avec Levinas

Dans la philosophie d'Emmanuel Levinas, l'étranger incarne l'altérité radicale, une différence irréductible qui nous interpelle de manière éthique et bouleverse notre être. L'élève arrive dans l'école avec son visage, au sens lévinassien : il est porteur d'une singularité qui appelle à l'attention, au respect et à la responsabilité. Son "visage" n'est réductible ni à ses notes, ni à ses comportements, ni à son origine sociale ou culturelle ; il est ce qui rend l'élève unique, incalculable, insaisissable dans les grilles normatives de l'institution.

Levinas place la responsabilité envers l'autre au cœur de l'éthique. Accueillir un élève, c'est répondre à cet appel du visage, à cette vulnérabilité intrinsèque qui le définit. Dans le cadre scolaire, cela dépasse les exigences bureaucratiques de l'institution et implique une reconnaissance de l'élève comme sujet à part entière, non pas comme un objet "à éduquer". Chaque élève, qu'il soit en difficulté ou dans une situation de réussite, interpelle l'école et les enseignants par ses besoins, son histoire, et sa manière d'être. Ainsi, Levinas nous invite à ne pas attendre de l'élève qu'il s'adapte immédiatement ou qu'il prouve sa valeur : la responsabilité éducative est inconditionnelle et infinie.

Elle met en avant une école qui ne cherche pas à réduire la diversité des élèves à des catégories homogènes, mais qui accepte l'altérité de chacun comme une richesse et une opportunité d'apprentissage mutuel. En cela, Levinas éclaire une posture d'accueil où "l'élève-étranger" est non seulement toléré, mais accueilli dans sa différence comme un partenaire essentiel à la construction de la communauté scolaire.

C - Synthèse des philosophies

Levinas et Derrida livrent tous deux une analyse plus ou moins analogue de l'accueil appliqué à l'élève. Levinas nous enseigne la responsabilité infinie envers l'autre, une reconnaissance de l'élève comme visage, porteur d'une altérité qui engage à une relation éthique au-delà des objectifs éducatifs. Derrida, quant à lui, nous invite à penser une hospitalité inconditionnelle, où l'élève est accueilli dans toute sa singularité, sans condition préalable, dans une ouverture à l'imprévu.

Ces deux approches permettent - bien que relevant, tout de même de conviction - par leur caractère moral universel de justifier un forme d'hospitalité à l'école nécessitant un dépassement des cadres administratifs ou pédagogiques en place. Elles peuvent quelque part,

être utilisées pour soutenir des modèles éducatifs variés : l'hospitalité inconditionnelle peut servir à défendre une école ouverte à tous, même face aux défis des ressources ou des normes, tandis que l'idée de responsabilité infinie peut être interprétée comme un devoir moral de soutenir chaque élève, indépendamment de ses capacités initiales ou de son contexte, les deux allant dans un même sens.

Ainsi, à travers Levinas et Derrida, l'hospitalité à l'école se révèle être un horizon éthique et philosophique qui structure non seulement la manière d'accueillir les élèves, mais aussi la vision de la société que l'école prépare. En effet, l'école, en accueillant l'altérité de ses élèves, ne se contente pas de reproduire une société existante : elle contribue à la créer, en posant les bases d'une société qui valorise la rencontre, l'ouverture et le respect des différences.

L'institutionnalisation de l'école est dans cette perspective une forte limite à l'hospitalité du milieu. Par son cadre conformant et souvent strict, elle semble être une barrière, qui empêche l'instauration d'un processus d'échange réciproque (sur la base philosophie de Derrida). La limite principale que pose l'institution d'un point de vue Levinassien est sûrement relative à l'accueil de la différence; si l'école veut préparer à la société, cela sous entend une certaine homogénéisation et un refus des différences, presque contraire à ce que postule éthiquement ses deux théories.

Je ne cherche pas ici à attaquer l'institution de l'école, je pars du principe que cela est une condition de la société moderne. Ainsi ma grande question est : Comment concilier une philosophie d'hospitalité inconditionnelle à une école institutionnalisée ?

VI - Analyse de la croisé des paradigmes

A - Quelles limites l'école républicaine semble-t-elle imposer à l'accueil et l'hospitalité, à travers les prismes de Levinas et Derrida ?

L'école républicaine - telle qu'elle fonctionne aujourd'hui - impose plusieurs limites à l'accueil et à l'hospitalité des élèves, notamment lorsqu'on les examine à travers les philosophies de Levinas et Derrida.

D'une part - comme expliqué plus haut - selon Derrida, l'hospitalité conditionnelle repose sur des cadres préétablis, des règles, et des attentes. À l'école, cette conditionnalité se traduit dans un système où l'élève doit se conformer aux normes scolaires (discipline, programmes, comportements attendus) pour être pleinement "intégré". Cette logique rejoint intimement l'analyse foucaldienne du pouvoir disciplinaire, où l'école fonctionne comme un lieu de normalisation des comportements et des savoirs, créant des corps "dociles" plutôt qu'un véritable espace de rencontre avec l'altérité.

D'autre part, la pensée de Levinas met l'accent sur la responsabilité infinie envers l'Autre et la reconnaissance de sa singularité. Or, dans l'école républicaine, la recherche de cohésion sociale et d'efficacité éducative repose souvent sur une homogénéisation des élèves, qui limite l'accueil de leur altérité. Bourdieu illustre cette tension dans sa critique de la "violence symbolique" : les élèves des milieux populaires sont contraints d'abandonner leur culture d'origine pour s'aligner sur une "culture légitime", valorisée par l'institution scolaire. Ce processus d'adaptation est une forme de renoncement à soi, qui s'oppose à l'hospitalité lévinassienne, où la différence de l'Autre est une richesse à préserver.

Pour finir, comme le souligne Grimaud, la bureaucratisation croissante et la prolétarisation des enseignants entravent leur capacité à mettre en œuvre une hospitalité bienveillante. Sous la pression des injonctions administratives et des objectifs de performance, les enseignants disposent de moins de temps et de moyens pour accueillir chaque élève dans toute sa singularité, étant donc une limite supplémentaire à une posture d'hospitalité inconditionnelle.

B - Quels semblent donc être les prérequis et conditions nécessaires pour une relation plus hospitalière à l'école ?

Il s'agira ici, de synthétiser les propositions des auteurs, dans ce qu'elles ont de similaires - qu'elles soient issues d'une analyse critique, sociologique et/ou philosophique - se présentant comme instauratrice d'un modèle plus hospitalier, répondant donc aux trois grands problèmes identifiés dans la première partie.

Pour contrer - dans une certaine mesure - l'hospitalité conditionnelle, il serait, dans un premier temps, intéressant de penser la relation élève-professeur en s'inspirant de Freinet. Une relation élève-professeur hospitalière aurait comme fondement une posture professorale plus ou moins autre que celle d'une "autorité centrale"; où le professeur adopterait un rôle plus de "facilitateur" en accompagnant l'élève dans son exploration et son apprentissage, n'étant - ainsi - pas un "maître" qui "dicte le savoir".

Il s'agit ici, dans une certaine mesure, de penser la relation élève-professeur comme étant avant-tout une relation entre pairs. C'est d'ailleurs, je crois, la seule posture permettant de s'extraire - à coup sûr - de l'analyse foucaldienne, celle qui est, par nature, dénuée d'intention de discipline.

Il serait possible de trouver dans la théorie pédagogique de Freinet des outils, des rituels permettant de faire évoluer la relation élève-professeur en dans le sens d'une interaction fondée sur la reconnaissance mutuelle et la participation active; comme le texte libre ou le conseil de classe. Ces pratiques encouragent les élèves à s'exprimer librement et à participer à la gestion de leur apprentissage, en créant un environnement plus accueillant et familier pour les deux parties, les deux types d'acteurs : élèves et professeurs.

Inspirée par Levinas, une relation plus hospitalière impliquerait de voir l'élève non comme un objet d'éducation, mais comme un sujet unique, porteur d'une altérité qui interpelle éthiquement le professeur. Cela exige de reconnaître l'élève dans sa totalité, au-delà de ses performances ou de son comportement, et de répondre à ses besoins avec une attention inconditionnelle.

Afin d'aller dans ce sens, il faudrait revoir les mécanismes d'évaluation, si ce n'est aller dans le sens de leur abolition. Il sont sans aucun doute le pilier de la normativité, et bien à des égards de la reproduction sociale dévoilée par Bourdieu; ils sont les codes attendus et les connaissances légitimes d'une culture particulière - qui donc - n'a réellement de valeurs performatives ou esthétique initialement que pour un groupe très restreint de personnes.

Une approche plus "formative", pourrait mettre l'accent sur le dialogue entre l'élève et le professeur, contribuerait à une relation plus respectueuse et hospitalière. Un échange humain, un simple retour dans ce qu'un devoir a d'appreciable et de potentiellement améliorable plutôt qu'une note, serait objectivement plus formateur; l'attention de l'élève n'est plus portée sur un chiffre, mais sur un retour ni moralisateur ou normativement (comme une note le ferait).

Le dernier point me semblant important à aborder est certainement la financiarisation du système scolaire, de l'institution. L'institution scolaire est par définition une institution, si ce n'est l'institution, déficitaire par excellence. L'école républicaine publique étant gratuite et nécessitant infrastructure, effectifs et logistique; les comptes finaux sont obligatoirement déficitaires. C'est ici un choix moral et politique en accord avec les valeurs de la république; le savoir étant sans nul doute l'arme individuelle la plus puissante et le seul réel objectif social, tous devraient y avoir égal accès. Il me semble qu'il est possible d'affirmer qu'aujourd'hui il semble logique pour tout individu que l'école gratuite, ou du moins accessible à tous est d'intérêt général.

Comme Grimaud le montre, il existe aujourd'hui une certaine précarisation de la profession enseignante. Également sujet d'actualité, de nombreux débats portent aujourd'hui sur ce financement institutionnel. Suivant de plus en plus une logique économique, l'institution éducative cherche à "limiter les pertes" de plus en plus. Cela passe par des restrictions de budget et fatalement cela amène à du manque de personnel et d'entretien.

Cette logique est - selon moi - plus qu'inappropriée dans ce cas. Pour la simple et bonne raison, que l'école est la base de notre société, être en capacité de donner la "meilleur" éducation (dans le sens de l'effort mis à la tâche) à tous, c'est s'assurer d'un avenir plus

réfléchi, certainement plus serein, et peut-être plus beau. C'est peut-être la priorité de toute humanité.

V - Conclusion et pistes

Je crois qu'il ne sera pas possible - dans ces réflexions - de traduire clairement d'acteurs spécifiques à qui incomber l'initiative d'un changement.

Les institutions manquent aujourd'hui paradoxalement d'humanité. Le néolibéralisme à inscrit dans leurs fondements une certaine logique "d'efficacité économique", à défaut d'une logique humaine. "Efficacité" ou "efficience" réside dans la relation entre le résultat d'un processus et les ressources (donc ici économiques) utilisées pour l'atteindre. L'absurdité d'une logique d'efficacité économique dans une institution réside dans la volonté de quantifier et comptabiliser toute chose entrant dans ce calcul, alors que ses choses traitent de sujets purement qualitatifs : les humains. Cette logique économique est celle qui permet - à proprement parler - les manques de moyens; elle est ce qui organise et catégorise et qui donc, parfois, omet.

Il serait facile d'accuser un gouvernement ou une classe dominante, mais j'ai tendance à penser que nos institutions - dans une assez grande mesure - sont des reflets de la mentalité moderne individualiste dominante en occident (voir même dans le monde). Ce n'est pas le système qui est à changer, c'est avant tout dévoiler l'importance d'un pragmatisme humaniste au monde qui importe; le changement systémique en sera une conséquence.

VI - Bibliographie

Pierre Bourdieu. Les héritiers, 1964;

Pierre Bourdieu. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. In: Revue française de sociologie, 1966, 7-3. Les changements en France. pp. 325-347;

Michel Foucault. Surveiller et punir, 1975;

Frédéric Grimaud. Enseignants, les nouveaux prolétaires, 2016;

Roche, P.(2017) . Célestin Freinet : une pédagogie nouvelle et populaire. La Pensée,N° 390(2), 19-25. <https://doi.org/10.3917/lp.390.0019>.

Pédagogie freinet. https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Freinet (2024, 5 mars);

Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre de l'hospitalité, Calmann-Lévy, 1997, p. 71;

Emmanuel Lévinas. Éthique et Infini : dialogue avec Philippe Némo, chapitre VII : Le Visage, 1982;