

Il n'est pas si dangereux de se pencher par la fenêtre

Invitation à la mixité sociale

Fr.-X. Druet et M. van der Brempt

INTER*faces*

TABLE DES MATIÈRES

<i>Il n'est pas si dangereux de se pencher par la fenêtre</i>	5
<i>Introduction</i>	5
<i>Chapitre 1 : Échapper à une courte vue contre-productive</i>	7
I. Réfléchir avant d'agir	7
1. Un thème au goût du jour	7
2. Une action précipitée concentrée sur les inscriptions	8
3. Une recherche de vision large	9
II. Poser les bonnes questions	10
1. Qu'est-ce que la justice sociale en actes ?	10
2. Comment négocier avec l'inévitable sélection ?	11
3. Comment ménager une ouverture raisonnée ?	12
<i>Chapitre 2 : Transformer la peur en bonne conseillère</i>	15
I. Repérer le principal frein à la mixité sociale : la peur	15
1. Les peurs des acteurs dominants	15
2. Les peurs des autres acteurs	18
II. Agir sur les craintes des acteurs dominants	18
1. Une nécessité qui n'est pas une évidence pour tous	18
2. Une méthode à découvrir	20
3. Des objectifs d'action pour rencontrer les peurs des acteurs dominants	22
III. Rencontrer les craintes des acteurs non dominants	23
1. Le responsable des inscriptions	25
2. Les parents	26
3. Les professeurs	27
4. L'institution	27
IV. Faire des suggestions à chaque école qui désire agir en interne	29
<i>Chapitre 3 : Motiver les pouvoirs publics</i>	31
I. Inviter à une vision large de la mixité sociale	31
II. Se lancer dans une quête des idées constructives	33
<i>Conclusion</i>	35

Il n'est pas si dangereux de se pencher par la fenêtre

Invitation à la mixité sociale¹

François-Xavier Druet et Myriam van der Brempt

INTRODUCTION

Pourquoi le débat sur la mixité sociale devrait-il prendre nécessairement le ton de la polémique ? Pourquoi l'introduction de cette mixité devrait-elle forcément s'opérer comme un combat entre des résistances passéistes et un progressisme de bon aloi ? Nous préférierions, si c'est possible, échapper à ces antagonismes et chercher des solutions constructives.

Le point de vue d'une « école à files » vaut d'être, lui aussi, exposé, surtout si elle n'entre pas en résistance et si, au contraire, elle considère la mixité sociale comme une valeur ajoutée à la qualité de l'enseignement. Si cette école n'en est pas

¹ Cette réflexion sur une manière de préparer et de faire progresser la mixité sociale a été menée à partir de l'expérience des collèges et institutions jésuites. Un séminaire organisé par le pôle pédagogique du Centre *Interfaces*, en 2007 et 2008, a notamment cherché à repérer sur quels leviers d'action il serait possible de s'appuyer pour atténuer, voire supprimer, les effets négatifs de l'élitisme dans l'enseignement secondaire et supérieur.

à sa première réflexion sur les moyens de favoriser la mixité sociale et qu'elle se trouve freinée dans ce mouvement par les décrets successifs touchant les inscriptions, pourquoi ne prendrait-elle pas la parole ? À partir de son expérience – bien sûr partielle et située –, elle y gagnerait à faire des propositions nouvelles, à suggérer d'autres voies d'action. Tel sera le fil conducteur de nos propos dans les lignes qui suivent.

Chapitre 1 : Échapper à une courte vue contre-productive

I. RÉFLÉCHIR AVANT D'AGIR

1. Un thème au goût du jour

La mixité sociale dans l'enseignement préoccupe presque tout le monde. Des pouvoirs publics, qui en font l'objectif déclaré de décrets sur les inscriptions, aux acteurs de l'enseignement, qui prennent position pour ou contre lesdits décrets, tout le monde en parle. Le débat paraît extrêmement confus, dans ses affirmations comme dans ses contradictions, parce que les objectifs, les moyens et les intérêts en jeu sont difficiles à définir avec clarté et l'impartialité difficile à assurer.

Plus personne sans doute n'oserait nier que l'école publique, tous réseaux d'enseignement confondus, a pour mission d'être ouverte à tous. On admet sans peine qu'aucune école ne peut refuser d'inscrire un élève en raison de sa condition sociale. Même les écoles qui doivent refuser des élèves surnuméraires n'avaient recours, pour la plupart d'entre elles, à aucun critère de ce genre et établissaient des listes d'attente en fonction de l'ordre d'arrivée des candidats à l'inscription.

Il n'empêche que la mixité sociale ne se généralise pas pour autant. Malgré le caractère libre des inscriptions, les a priori des uns et des autres comme les images de marque entraînent une grande stabilité dans les « clientèles » des établissements ; une plus grande diversité sociale qu'il y a une dizaine d'années peut

être aujourd'hui constatée, mais le mouvement reste lent. Il gagnerait à s'accroître, mais aucun coup de force n'aura cet effet. Au contraire, les mesures coercitives risquent de freiner l'évolution.

2. Une action précipitée concentrée sur les inscriptions

Le premier décret sur les inscriptions a confirmé cette crainte. Alors qu'il visait à permettre l'entrée dans une école d'enfants appartenant à des catégories sociales différentes du public moyen de l'endroit, il a provoqué l'effet inverse : la ruée du public traditionnel de l'école, qui a créé des listes d'attente d'emblée, dès le mois de novembre ; or, en général, ces listes ne s'ouvraient qu'en juillet ou en août. De plus, en attirant l'attention du public sur les « écoles à files », les médias ont fait la publicité de ces écoles, qui seront d'autant plus demandées l'année suivante, et demandées par les catégories sociales qui sont les mieux au courant des réalités et des exigences de l'école. Même si les effets sur la mixité sociale sont à attendre dans le moyen et le long terme plutôt que dans l'immédiat, c'est assez mal parti.

Et voici qu'un second décret remet le couvert en mettant les files à couvert. Cette fois, ce sera un tirage au sort qui déterminera qui inscrire quand le nombre de candidats dépasse le nombre de places disponibles. Il introduit la notion d'un « taux de défavorisés » qui serait imposé à toute école. On imagine la position dans laquelle se trouve celui qui doit son inscription et, après elle, les années passées dans une école à l'étiquette de « défavorisé » qu'on lui aura appliquée. Sans dramatiser ni généraliser, on peut penser que les conséquences n'en seront pas à chaque fois positives, valorisantes pour l'intéressé(e).

Il est à redouter que ces deux décrets ne soient des coups d'épée dans l'eau. Oserions-nous dire : encore heureux s'ils se contentent d'être inefficaces en matière de mixité sociale ! Car ils pourraient jeter le discrédit sur l'objectif même qu'ils poursuivent. Ils peuvent amener certains à jeter le bébé avec l'eau du bain, quand l'eau du bain est à ce point saumâtre tant pour les parents et les jeunes concernés que pour les écoles, obligées de consacrer une énergie importante à des formalités administratives *in fine* inopérantes. Ils peuvent en amener d'autres à penser que, si l'objectif garde sa valeur, il est de toute façon hors de portée ; ils ne se diront pas nécessairement que d'autres moyens plus adéquats, mais qui demanderaient une perspective à plus long terme, pourraient sans doute être mis en œuvre.

3. Une recherche de vision large

Nous voudrions tenter ici d'élargir quelque peu la perspective. Convaincus que la mixité sociale serait une valeur ajoutée à l'enseignement, nous pensons indispensable de chercher d'autres voies que celles empruntées depuis quelques années par les pouvoirs publics. Partons, comme les initiateurs des décrets actuels, d'une lapalissade : pour installer davantage en leur sein la mixité sociale, les écoles doivent inscrire, plus qu'actuellement, des élèves issus de milieux sociaux divers.

Il est donc naturel que l'attention se soit focalisée sur ce moment de l'inscription. Nous le prendrons aussi pour point de départ de la réflexion, mais en le resituant dans le contexte global de l'école. Notre idée clef sera que l'ouverture à la mixité sociale demandera une grande patience et une grande persévérance, pour au moins deux raisons. D'abord parce que la société, qui demande à l'école de favoriser la mixité sociale, adopte elle-même le plus souvent des pratiques contraires à cette mixité. Une société a le droit d'attendre de son école qu'elle soit

un levier de changement social, mais on rame toujours moins vite à contre-courant. Ensuite parce que, dans une école comme ailleurs, l'acceptation et surtout la promotion de la mixité sociale ne peuvent être le fruit que d'une prise de conscience collective et décidée des communautés scolaires. Elle ne pourra pas être imposée idéologiquement d'en haut par quelque apparatchik que ce soit ; la contrainte entraînerait des résistances telles qu'elle renforcerait, dans les faits, les tendances à la ségrégation sociale.

Après avoir tenté d'élargir la question de l'inscription aux dimensions de l'école, nous verrons quels freins peuvent surtout ralentir le mouvement vers la mixité sociale et quelles actions sont à envisager pour débloquer ces freins ou, à tout le moins, les rendre moins puissants. Puisque les initiatives vraiment efficaces ne pourront se prendre qu'au niveau local, nous esquisserons ensuite quelques suggestions concernant la manière dont ces initiatives pourraient être suscitées, soutenues et aidées dans leurs tentatives d'aller jusqu'à des décisions opérationnelles.

II. POSER LES BONNES QUESTIONS

1. Qu'est-ce que la justice sociale en actes ?

Si une école veut promouvoir la justice sociale, et donc mettre en place une certaine diversité sociale, cette volonté va nécessairement s'inscrire dans la réalité de l'école, savoirs enseignés, méthodes pédagogiques, activités pédagogiques ou parascolaires, mais aussi vie concrète et organisation de l'école en tant que communauté sociale.

Ce souci de justice implique, en principe, une ouverture à tous, notamment en matière d'inscriptions. Par tradition, certaines écoles, dans tous les réseaux d'enseignement, se considèrent ou sont considérées comme « exigeantes » et prodiguant un « enseignement de haut niveau », préparatoire à l'enseignement supérieur. La plupart de celles-là ont longtemps appliqué – et peut-être appliquent encore parfois – une procédure de sélection intellectuelle à l'inscription : examen d'entrée ou prise en considération des résultats antérieurs. Le plus souvent, cette sélection fondée sur des critères de savoirs acquis, même si tel n'est pas le but, risque de se confondre avec une sélection sociale. Car un enfant s'intègre dans une école et satisfait aux standards de la scolarité plus ou moins facilement s'il est issu d'un milieu social plus ou moins familiarisé avec l'école. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'aujourd'hui les sociologues utilisent en général comme critère le diplôme de la mère pour situer le niveau social d'un enfant.

2. Comment négocier avec l'inévitable sélection ?

Si, de la sélection intellectuelle, l'on glisse inévitablement vers la sélection sociale, l'école soucieuse d'ouverture sociale, et qui veut donc limiter la ségrégation sociale, est amenée à supprimer toute sélection lors de l'inscription. Cependant, aucune école n'organise tous les types d'enseignement, général, technique et professionnel ; il est impensable que tout élève inscrit trouve, dans n'importe quel établissement scolaire, une formation adaptée à son cas personnel. Et comme une hiérarchie – même si c'est à tort – entre les types d'enseignement se maintient dans les mentalités, la plupart des enfants – ou des parents – vont « essayer l'enseignement général ». En conséquence, dans le vécu concret de l'enseignement général, l'ouverture à tous des inscriptions implique la nécessaire réorientation de certains

élèves vers d'autres écoles ; ce changement peut être ressenti comme une exclusion, comme un rejet, comme une injustice. Particulièrement si, pour la raison évoquée plus haut, l'exclusion frappe un élève dont l'origine sociale est modeste. Malgré cette libération des inscriptions en première année du secondaire, les écoles « de pointe » n'ont pas enregistré de modifications vraiment sensibles dans la composition sociale de leur public. Les réputations restent ce qu'elles sont, tout le monde n'ose pas se risquer dans une école qui réorientera – ou exclura, selon la façon dont on perçoit le fait – nécessairement certains élèves ; et les plus hésitants sont ceux qui n'appartiennent pas à la couche sociale majoritaire dans l'établissement.

3. Comment ménager une ouverture raisonnée ?

L'école dont nous parlons, soucieuse de justice sociale, se trouve donc devant la quadrature du cercle : pratiquer l'ouverture, pour plus de justice, multiplie les situations où il sera fatal d'exclure, ce qui est ressenti comme injuste. Faut-il pour autant faire marche arrière et réinstaurer les processus de sélection à l'inscription là où ils ont disparu, parce qu'ainsi on tempère la mixité intellectuelle et on limite le nombre des exclusions en cours d'études² ? Il y a une autre voie possible :

² C'est l'avis, par exemple, de Jean-Yves HAYEZ, psychiatre infanto-juvénile et docteur en psychologie, exprimé dans *La Libre Belgique* (29/02/2008) : « organiser dans chaque établissement secondaire un examen d'entrée à la fin de la 6^e primaire, examen dont les critères et le contenu auraient été bien pensés, et qui pourrait être différent d'une école à l'autre, en référence à la carte d'identité et aux objectifs qu'elle se donne clairement et sereinement ». Cette proposition est inspirée par la conviction qu'il n'est pas « productif de mixer dans la même classe des jeunes "trop" différents dans ces domaines [*i.e.* l'équipement intellectuel et la motivation] ». Cette mixité intellectuelle excessive, faute des moyens adéquats pour la transformer en valeur positive, condamnerait l'ensemble du groupe à un nivellement par le bas, continue l'auteur.

continuer à pratiquer l'ouverture, sachant que, de toute manière, elle n'entraînera pas une mixité intellectuelle insupportable, mais avec la pleine conscience que l'exclusion doit être au centre des préoccupations et que, quand elle ne peut être évitée, elle doit être réalisée avec justice, c'est-à-dire avec un respect égal pour celui qui part et pour celui qui reste. Ce respect pour celui qui se réoriente encourage indirectement la mixité sociale : si l'exclusion cesse d'être une hantise, le public « socialement décalé » par rapport au niveau moyen de l'école hésitera moins à faire le pas.

Sur la question des inscriptions, la ligne générale peut donc rester : l'ouverture à tous. Quelles que soient les modalités d'un décret, présent ou à venir, dont le but est de rendre les écoles plus accessibles à toutes les catégories d'élèves, l'« école juste » entre dans le jeu, plutôt que de manœuvrer pour garder un *statu quo* social et pour ralentir la marche vers une mixité sociale plus concrètement réalisée.

Mais quelles sont les manières d'agir qui, dès maintenant, pourraient être préférées à une simple application disciplinée et scrupuleuse du décret ? Comment pourrait-on travailler le terrain pour le rendre plus accueillant à la mixité sociale ? Comme le fait remarquer Bernard Delvaux, « ce que vise en réalité la régulation des inscriptions, ce sont les comportements des acteurs dominants »³. Pour agir sur ceux-ci, personne n'a imaginé d'affecter d'autorité chaque élève à une école donnée, car la procédure serait contraire à la Constitution ; la piste retenue a été d'« instaurer une égalité formelle des chances d'inscription en espérant que les plus faibles s'en saisissent et modifient ainsi la composition des écoles ». Reste, continue

³ Bernard DELVAUX, « Décret inscriptions. Sans adhésion, peu d'effets », dans *La Revue nouvelle*, janvier 2008, p. 6-8.

l'auteur, une troisième voie : « Agir sur ce qui est au fondement des pratiques des acteurs dominants. » Or, l'école dont nous parlons, qui est classée parmi les « bonnes écoles » et qui veut « s'ouvrir », fait sans conteste partie de ces acteurs dominants. Sur quels leviers va-t-elle pouvoir jouer pour évoluer dans ses pratiques, ce qui implique d'encourager les mentalités à faire évoluer, en interne comme à l'extérieur, l'image – de marque ? – de l'école ?

Chapitre 2 : Transformer la peur en bonne conseillère

I. REPÉRER LE PRINCIPAL FREIN À LA MIXITÉ SOCIALE : LA PEUR

Pourquoi donc la mixité sociale, même quand une école cherche à créer ses conditions de possibilité, ne s'accroît-elle pas ou guère ? En cherchant à être simple, on pourrait dire que la mixité sociale est surtout victime d'un certain nombre de peurs ; la plupart de celles-ci restent cantonnées dans l'implicite, ce qui les rend très difficiles à désamorcer. Et l'interaction joue à plein : les peurs des acteurs dominants provoquent, par contrecoup, les peurs des acteurs non dominants.

1. Les peurs des acteurs dominants

Il faut bien commencer par elles, car elles sont à la base du blocage. Certains jugeront peut-être ces craintes exorbitantes, voire méprisantes à l'égard des élèves plus faibles. C'est qu'on n'a pas l'habitude de considérer comme acceptables les plaintes des privilégiés. Il ne s'agit cependant pas ici de justifier, mais seulement d'identifier ces craintes comme autant d'obstacles au progrès de la mixité sociale.

La perspective de voir entrer en nombre, dans une école, des élèves d'une catégorie sociale « inférieure à la moyenne de l'école » suscite des peurs qu'il ne faut ni minimiser ni rejeter a priori comme infondées. L'institution elle-même craint les

conséquences sur la fréquentation de l'école : comment vont réagir les « habitués » si le public de l'école change ? Crainte donc de perdre des élèves, qui apparaît comme un peu superficielle. Mais crainte aussi que le projet pédagogique qui a obtenu l'adhésion des familles confiant leurs enfants à l'institution doive être fondamentalement amendé en fonction de ce nouveau public. La qualité de la formation sera-t-elle gardée intacte, notamment en ce qui concerne la préparation à de possibles études supérieures ?

Cette peur de voir décliner la « qualité » de l'enseignement est présente chez beaucoup de professeurs et chez les parents qui constituent la « clientèle habituelle » de l'école. Elle est tout à fait compréhensible : quel formateur et quel parent trouveraient peu important d'assurer chez un jeune le meilleur progrès intellectuel possible et de lui permettre de poursuivre des études, au-delà du secondaire, dans la voie qu'il choisira ? À titre personnel, les professeurs peuvent aussi craindre pour l'exercice quotidien de leur profession : s'ils ne sont pas préparés à rencontrer un autre type de public, ils peuvent se sentir très démunis, pédagogiquement parlant, pour enseigner leur discipline dans ces conditions-là, même s'ils sont bien formés et à l'aise, jusque-là, dans leur enseignement. L'inconfort et l'incertitude peuvent être doubles : comment transmettre telle ou telle matière à quelqu'un qui possède des références culturelles tout autres que le public habituel ? Mais aussi comment tenir en main des groupes d'élèves dont « le niveau d'éducation » serait plus disparate et moins policé ?

Parallèle, pourrait-on dire, se dessine la réaction des parents, dont un certain nombre ont choisi l'école parce qu'ils l'ont fréquentée eux-mêmes ou parce qu'ils en ont entendu vanter – à tort ou à raison – la qualité par des amis. Ils craignent, eux aussi, un « nivellement par le bas » : comment réussir dans

l'enseignement supérieur si, pendant le secondaire, les classes sont retardées par des élèves dont les prérequis sont insuffisants ? Comment, dans ces conditions de travail, les enseignants pourraient-ils, se disent les parents, conserver le même rythme de travail, les mêmes exigences et la même qualité de formation pour leurs enfants ? Leur peur de parents est aussi que cette ouverture à d'autres catégories sociales n'amène leurs enfants à en côtoyer d'autres dont les comportements et l'éducation seraient trop différents : bien sûr, drogue, alcool, violence... ne sont pas absents actuellement même des écoles privilégiées, mais qu'est-ce que cela deviendrait en cas d'ouverture plus grande à d'autres milieux sociaux... ?

Ces craintes ne restent pas toutes implicites, mais lorsqu'elles s'expriment – par exemple, celle d'un nivellement par le bas – elles gardent un caractère général, surtout en ce qui concerne les causes : leurs auteurs ne font pas de lien explicite avec la mixité sociale ni avec son évolution. Et, malgré les lieux de concertation prévus et organisés, comme, par exemple, les conseils de participation, la question de savoir si l'école cherche à faciliter ou à limiter la mixité sociale n'est, en général, pas abordée de front, voire pas abordée du tout.

La mixité sociale apparaît donc comme une sorte d'évidence peu contestable – qui oserait déclarer de but en blanc que la rencontre des différences n'enrichit pas ? –, mais, étant donné que les craintes des uns et des autres n'ont été ni exprimées ni écoutées, ce sont la prudence et la réserve qui, dans les comportements quotidiens, l'emportent en tout cas sur l'enthousiasme, sinon sur l'acceptation réelle. Dès lors, les acteurs adoptent des pratiques qui, sans en avoir l'objectif conscient, apparaissent comme dissuasives, génératrices de peur chez les acteurs non dominants.

2. Les peurs des autres acteurs

Ceux-ci continuent à voir « la bonne école » comme inaccessible : une telle école n'est pas pour nous. Ces familles-là peuvent craindre des difficultés scolaires : mon enfant ne pourra pas suivre là-bas étant donné le niveau d'exigence. Mais le fait de côtoyer des enfants de milieux sociaux favorisés peut aussi engendrer la peur : celle que l'enfant se sente dévalué à cause de son milieu socioéconomique, mais peut-être aussi celle de paraître bien médiocres parents, par comparaison.

On le perçoit clairement à partir de là : agir sur les craintes des acteurs dominants, c'est-à-dire pas nécessairement les rassurer, mais leur permettre de les objectiver pour essayer de les dépasser, c'est indirectement agir sur les craintes des acteurs non dominants.

II. AGIR SUR LES CRAINTES DES ACTEURS DOMINANTS

1. Une nécessité qui n'est pas une évidence pour tous

Un élément de la réflexion de Bernard Delvaux, dans son article de *La Revue nouvelle*, mérite d'être monté en épingle. Il correspond particulièrement bien à un point de vue qu'une école privilégiée ou un porte-parole des écoles de ce type pourraient adopter dans le débat actuel sur les décrets qui veulent transformer l'école et accroître la mixité sociale en réglementant les inscriptions. Le voici :

« Il faut comprendre, dit-il, les déclencheurs des pratiques ségrégatives des acteurs dominants, et agir sur eux non pas en culpabilisant, mais en neutralisant les peurs qui en sont le fondement. On peut en effet faire l'hypothèse que les comportements des familles dominantes sont motivés par la peur de voir leurs enfants confrontés à des jeunes différents non pas tant par leurs origines sociales ou ethniques que par le niveau de leurs acquis ou leur rapport aux normes scolaires. Quant aux écoles occupant une position dominante, leurs comportements sélectifs ou excluant s'ancrent notamment dans la peur de ne pas être à même d'assurer aux plus forts des acquis répondant aux exigences des familles et des enseignants des deuxième et troisième degrés de l'enseignement de transition, si elles doivent en même temps assumer réellement la progression des plus faibles.

On ne peut faire fi de ces appréhensions, bien qu'elles soient dommageables pour les plus faibles⁴. »

Veut-on encourager les mentalités à changer et permettre une plus grande ouverture sociale des écoles ? Ce n'est pas possible sans prendre au sérieux les réticences actuelles de tous les acteurs sociaux face à la perspective d'une mixité accrue, parmi lesquelles les craintes des acteurs dominants. La plupart du temps, l'intérêt se concentre sur les plaintes des plus faibles qu'on est prêt à entendre ; mais il est malvenu de se plaindre quand on est perçu comme le plus fort, et tout aussi malvenu de prétendre soutenir les plus forts pour les guérir de leurs craintes. Pourtant, jamais la peur ne poussera personne, fût-il dominant, à prendre volontairement des risques.

⁴ B. DELVAUX, « Décret inscriptions. Sans adhésion, peu d'effets », dans *La Revue nouvelle*, janvier 2008, p. 8.

2. Une méthode à découvrir

La première nécessité, si l'on veut faire droit aux peurs des acteurs dominants, c'est de reconnaître à ces craintes une légitimité : il est normal, acceptable et même responsable que, par exemple, des parents se soucient des conditions d'apprentissage scolaire de leurs enfants. Ce n'est pas parce que d'autres parents, accaparés par d'autres priorités légitimes, s'en préoccupent moins ou ne s'en préoccupent pas, que ceux qui ont la disponibilité pour le faire et en font le choix seraient condamnables ou critiquables. Il est, de même, normal, acceptable et professionnellement responsable que des directions d'école et des enseignants se soucient des conditions d'apprentissage et de vie scolaire des enfants qui leur sont confiés. Le contexte actuel de l'école (écoles ghettos/écoles huppées, mauvaises écoles/bonnes écoles), ne fait que refléter le contexte social d'aujourd'hui ; il amène les acteurs dominants à percevoir légitimement comme une menace les mesures des décrets « Inscriptions » et « Mixité sociale », qui visent une mixité sociale contrainte et forcée. Or, la peur est mauvaise conseillère : jamais, avec un tel état d'esprit, les acteurs dominants ne vont œuvrer pour faire advenir un monde scolaire plus mixte. Le risque est même très réel de voir se développer des stratégies de contournement des mesures décrétales, et on sait bien que ce sont les acteurs dominants qui ont aussi le plus de moyens et de pouvoir pour déployer efficacement ces stratégies.

Ce n'est pas pour autant qu'il faut faire droit aux éventuelles revendications dictées par ces peurs. Mais il faut seulement considérer que ces peurs, comme telles, ont droit de cité, qu'elles peuvent s'exprimer sans culpabilité dans le débat sur la mixité sociale et qu'elles réclament à juste titre d'être entendues. Sans que l'écoute à cet égard soit d'emblée parasitée par

un soupçon de mauvaise foi ou un jugement d'illégitimité, inspiré par le ressentiment⁵.

En quoi sommes-nous particulièrement bien placés pour faire entendre le point de vue des acteurs dominants et le faire entrer dans le débat ? Parce que nous sommes du sérail, ou de leur bord : c'est un fait. Notre place dans le champ de l'enseignement est celle des collèges et instituts jésuites, historiquement associés aux classes dominantes de la société, traditionnellement perçus comme dominants, socialement et intellectuellement, parmi les établissements scolaires et traînant de nos jours encore dans leur sillage cette réputation, même s'ils ont beaucoup changé et bien que, de l'intérieur, ils aient tendance aujourd'hui à contester cette réputation comme excessive, sinon franchement surfaite.

C'est un fait néanmoins : nous pouvons être de cœur avec les plus défavorisés, nous pouvons être ouverts, soucieux de justice, démocrates et solidaires, nous n'en appartenons pas moins aux catégories socioéconomiques et culturelles favorisées. Nous connaissons ce monde-là et savons comment l'entendre et lui parler. Nous avons a priori sa confiance et un certain crédit auprès de lui. Nous comprenons ses peurs et, dans l'ensemble, nous les partageons quand il s'agit, pour chacun, de la scolarité de ses propres enfants. De plus, on ne critique de façon pertinente et constructive que ce qu'on connaît de l'intérieur et ce pouvoir critique que nous avons est un pouvoir de transformation des choses.

⁵ Voir la conception nietzschéenne du ressentiment et de la culpabilité : les forts sont déjà les plus forts, ils ne vont quand même pas, en plus, espérer qu'on les plaîne ; à nous, les faibles, de prendre aujourd'hui notre revanche, en culpabilisant les forts de leur force pour les amener à se mettre au service de notre domination par la faiblesse.

Si l'on pense qu'il est important de faire entendre sérieusement les peurs des acteurs dominants pour pouvoir amorcer des changements de mentalité (c'est toujours lent, ce genre de choses...) parmi eux, nous sommes donc particulièrement bien placés pour proposer le débat (avec les parents, avec les écoles dominantes) sans être tout de suite suspectés de chercher à les condamner.

3. Des objectifs d'action pour rencontrer les peurs des acteurs dominants

- Désamorcer la culpabilité (des parents, des institutions) qui a pour conséquence qu'on ose seulement parler d'ouverture aux plus faibles et de solidarité, mais pas de ses propres besoins et de ses propres attentes. Sans doute faut-il reconnaître aussi l'existence de cette culpabilité sous des manifestations diverses : la colère (révolte) ou la fanfaronnade (provocation) vis-à-vis du décret sur les inscriptions ou sur la mixité sociale, par exemple, peuvent cacher une culpabilité en lui prêtant une expression plus facile à vivre et plus acceptable socialement.
- Ouvrir un dialogue avec les parents et/ou avec les collègues et instituts sur les peurs à l'égard de la mixité sociale telle qu'elle est présumée par les décrets successifs. Peur de la différence, peur de l'autre : il ne s'agirait pas de tenir un discours sur des choses très générales, mais d'inventorier, le plus précisément possible, à partir du vécu concret, les différents aspects de ces peurs de la différence et de l'autre.

- Donner à l'extérieur, dans le débat autour des décrets et de la mixité sociale, une légitimité aux « appréhensions [des acteurs dominants], bien qu'elles soient dommageables pour les plus faibles »⁶. Et dès lors, chercher à faire entrer ces appréhensions, prises au sérieux, comme un aspect de la réalité sociale dans le débat sociopolitique.
- Identifier peu à peu et mettre en valeur des motivations positives, chez les acteurs dominants, pour devenir des agents de transformation sociale responsables dans le sens d'une plus grande mixité et pour accepter que l'école y prépare leurs enfants.

III. RENCONTRER LES CRAINTES DES ACTEURS NON DOMINANTS

Pour que telle école soit perçue à l'extérieur comme un milieu ouvert à tous, où chacun pourra, à égalité, se former intellectuellement et s'épanouir personnellement, que faire ? C'est une tâche de longue haleine, à l'évidence ; et le risque n'est pas mince, comme dans beaucoup de démarches publicitaires, de se focaliser sur la façade plutôt que sur le fond des choses. Décide-t-on de changer certaines attitudes quotidiennes avec cet objectif d'ouverture à tous ? Il faudra longtemps pour que ces changements influencent de façon nette la réputation de l'école, longtemps pour que le public étranger à l'école modifie une vision toute faite de cette école, produite par des a priori, fondés ou non.

⁶ B. DELVAUX, « Décret inscriptions. Sans adhésion, peu d'effets », dans *La Revue nouvelle*, janvier 2008, p. 8.

Néanmoins, cela semble la seule voie possible : l'école se met en « réflexion active » sur la manière de reconnaître chaque élève comme personne à part entière, quelle que soit son origine sociale, mais aussi quels que soient ses talents naturels pour l'étude. Si ce travail en école n'entraîne pas un changement rapide de la clientèle, il agit, dans tous les cas et tout de suite, sur les acteurs présents et sur les élèves en formation. C'est important, car, dans toute école, même réputée « élitiste », il existe dès maintenant une mixité, et parfois plus réelle qu'on ne pense. Mixité sociale, dans une certaine mesure, mais différences importantes dans les possibilités intellectuelles, de toute façon et dans toute école ; et manque de moyens pour gérer des groupes où la disparité de prérequis intellectuels serait excessive⁷. Le message à faire passer auprès du public apparaît donc comme très complexe. Il s'agirait de faire comprendre ceci : « Notre école ne refuse a priori aucun élève. Le critère de l'appartenance sociale ne doit convaincre personne de renoncer à s'y inscrire. Mais le critère des acquis intellectuels précédents devrait, pour bien faire et si possible, situer le candidat dans une fourchette donnée ; cela lui assurerait une réussite probable dans l'une des filières organisées par l'école. »

Tout ce qui sera mis en place dans les comportements des acteurs pour que chacun, fort ou faible, soit reconnu à sa juste valeur, jamais méprisé, jamais dévalorisé, prépare le terrain pour une mixité sociale qui, sans cette patiente préparation, creuserait – peut-être ? – des écarts plus grands entre forts et faibles. L'école que l'on pourrait quitter la tête haute, après un échec scolaire, confiant dans le fait qu'il s'agit là d'une simple indication de parcours qui ne met pas du tout en cause la valeur

⁷ Voir l'avis de Jean-Yves HAYEZ, déjà évoqué à la note 1.

de la personne, cette école-là, tôt ou tard, obtiendra la confiance d'un public autre que la clientèle habituelle.

Voici quelques suggestions de façons de faire qui pourront donner à l'ouverture une consistance quotidienne et qui pourront, à terme, influencer l'image de l'école.

1. Le responsable des inscriptions⁸

La personne de contact entre l'institution et les candidats à l'inscription joue un rôle capital, en tant que « porte d'entrée » dans un monde nouveau. Comment cette personne mettra-t-elle les accents sur les attentes et les exigences de l'école vis-à-vis des élèves, sur l'organisation des études, sur les activités de l'école et sur la manière d'y vivre ? Cette présentation sera inévitablement incitative ou dissuasive. Un « Vous savez, nous préparons surtout ici les élèves à l'enseignement universitaire » aura parfois le même effet qu'un examen d'entrée, voire un effet plus net encore, puisque l'avertissement aura été prononcé « à la tête du client », c'est-à-dire souvent pour des raisons sociales plutôt qu'intellectuelles. Le responsable des inscriptions en première année du secondaire est le premier sélectionneur des candidats, ne fût-ce peut-être que par la réaction spontanée qu'il aura vis-à-vis de personnes dont l'apparence ne correspondrait pas aux standards vestimentaires habituels en ces lieux.

⁸ Même si les inscriptions continuent à être régentées par décret comme ce fut le cas les deux dernières années scolaires, les écoles continueront à recevoir des parents venant inscrire leurs enfants. Des directives légales peuvent intervenir dans les décisions d'inscriptions ; mais, même si l'école ne décide plus, la qualité de son accueil et la clarté de ses intentions ont tout intérêt à se manifester dans ces prises de contact.

Il paraît dès lors essentiel que cette personne – ou ces personnes – soi(en)t tout à fait au courant de la position de l'école sur la question de l'ouverture à tous. Cela implique que l'école se soit elle-même préoccupée de définir cette position et de la faire connaître. Et il serait bien utile aussi que le préposé aux inscriptions ait conscience du pouvoir qui est le sien, des moyens d'action dont il dispose et de son impact sur l'image de l'école, telle qu'elle se dessinera et se transmettra dans les différents milieux sociaux rencontrés.

2. Les parents

Les parents eux-mêmes sont des « agents publicitaires » de première ligne : quel langage vont-ils utiliser à l'extérieur de l'école pour parler de l'école ? Pour eux aussi, il apparaît essentiel que la position institutionnelle soit claire. Celle-ci aura peut-être fait l'objet de débats dans les instances où les parents sont représentés. Mais s'agit-il pour autant d'une position partagée « sympathiquement » par les parents ? Et donc, en tant que représentants, sont-ils prêts à se faire les porte-parole de cette orientation auprès de l'ensemble des parents ?

On se heurte ici à la difficulté que rencontrent beaucoup d'associations de parents : elles regrettent de ne pas voir s'engager dans leurs rangs beaucoup de volontaires, et notamment du côté des parents qui craignent de côtoyer des « gens de la haute » et de ne pas « être à la hauteur ». S'ouvrir aux parents « d'un autre bord » ne signifie pas seulement chercher des volontaires pour vendre des pâtisseries à la fancy-fair, mais créer les conditions dans lesquelles les parents de toutes origines sociales pourraient siéger dans les organes de l'école, conseil de participation, assemblée générale ou conseil d'administration. Là où l'association des parents cherchera et trouvera les moyens de s'ouvrir, si possible, aux différentes

catégories sociales de parents, la reconnaissance de tous y gagnera et le terrain se préparera à accueillir les personnes dans leur diversité.

3. Les professeurs

Les professeurs ne participent pas moins à la confection de l'image de leur école à l'extérieur. Quel langage vont-ils tenir pour orienter la réputation de l'école ? Vont-ils, parce que leur crainte est grande d'un nivellement par le bas, présenter les exigences de leur école comme on utiliserait une arme dissuasive, pour maintenir à l'écart les « facteurs de régression » dans la qualité de l'enseignement ? Ou refléteront-ils à l'extérieur l'image d'une école ouverte à tous, sans gommer pour autant la spécificité qui empêche qu'elle soit également adaptée à tous ?

Sans conteste aussi les professeurs coloreront l'image de l'école par la façon dont ils accueilleront la diversité et y réagiront en termes pédagogiques. Là où les cours s'organisent à partir des acquis réels des élèves plutôt qu'à partir des prescrits de programmes – si fondés soient-ils –, les chances augmentent de ne « larguer » personne et de ne réorienter qu'en cas de stricte nécessité. Le professeur accessible à tous et respectueux de tous est une denrée essentielle de l'école ; s'ils sont nombreux de cette sorte, cela se saura à l'extérieur, un jour ou l'autre, et les inhibitions se lèveront.

4. L'institution

La première responsabilité de l'institution en cette matière consiste à aborder de front la question de la mixité sociale. Elle relève, en dernier ressort, du pouvoir organisateur, mais celui-ci comprendra aisément qu'en pareille matière surtout les

décisions prises en petit cénacle et « parachutées » vers la base sont inopérantes, voire contre-productives. Le P.O. trouvera donc les moyens adaptés à la situation locale de rendre les plus communs possible la motivation pour la question, la réflexion, le débat et les décisions qui s'ensuivront. Toutes les composantes de la communauté scolaire, y compris les élèves et les parents, auront-elles leur part dans la détermination de cet axe important du projet d'établissement ? Plus ce sera le cas, plus les orientations décidées seront soutenues et plus vite elles prendront corps dans la réalité quotidienne.

Une deuxième action institutionnelle sera de favoriser toutes les occasions de rapprochements entre les différents types d'enseignement. Ces contacts permettent de se rendre compte que toutes les formations « mènent quelque part », qu'elles visent à rendre chaque élève compétent et qu'elles se soucient que chacun trouve dans cette compétence spécifique son épanouissement personnel. Or, les écoles se rencontrent peu, sauf peut-être par le biais de leurs directeurs. Il faudrait aussi des contacts concrets qui pourraient laisser découvrir aux élèves les richesses des formations autres que celles qu'ils côtoient d'habitude. Toute initiative en ce sens contribuera à créer les conditions pour qu'une réorientation puisse se vivre comme un simple tournant plutôt que comme une chute : qui renoncera encore à s'inscrire dans cette école si on peut la quitter sans dommage, la tête haute et pour un mieux-être ?

La plupart du temps, l'école fait aussi sa publicité, *stricto sensu*. Comment la formulera-t-elle, pour insister sur quels traits, pour convaincre quel public ? Les ouvertures évoquées ci-dessus, avec toutes les nuances qu'elles exigent, ne sont pas aisées à concrétiser dans une publicité, qui préfère souvent l'emporte-pièce au ciseau fin. Seule la connaissance approfondie du contexte local permettra de trouver une formulation adéquate, impossible à uniformiser, et de choisir les supports publicitaires

adaptés. Mais l'essentiel reste, bien entendu, le contenu du message : le degré et les modalités d'ouverture valent d'être réfléchis et décidés en école. Si ce message est porté par toute la communauté scolaire, « il suffira » d'un publicitaire compétent pour le transformer en publicité non mensongère.

IV. FAIRE DES SUGGESTIONS À CHAQUE ÉCOLE QUI DÉSIRE AGIR EN INTERNE

L'école soucieuse d'ouverture sociale se rend compte que la question des inscriptions n'est pas qu'un détail en la matière, mais qu'elle ne constitue pas du tout non plus une clef magique. L'inscription reste un moment important, mais elle ne produira un effet attendu d'ouverture sociale que si elle prend place dans un dispositif d'ensemble qui, consciemment et volontairement, se colore de cette même intention. Au moment où elle s'interroge sur la place qu'elle veut donner à la justice sociale, la communauté scolaire peut tenir compte des éléments suivants :

1. En matière d'inscriptions, puisque le décret ou son remplaçant visent – peut-être maladroitement – à créer des conditions matérielles d'égalité de tous, autant l'appliquer le plus légalement possible, mais en accentuant, dans le concret, ce qui peut favoriser l'ouverture sociale.
2. L'école cherchera les moyens de poser clairement et au grand jour cette question de la justice sociale, de façon qu'elle ne soit réservée ni au pouvoir organisateur ni à un cénacle de convaincus. Si la communauté scolaire dans son ensemble parvient à rencontrer la question, les réponses apportées passeront dans la réalité avec une

efficacité et une rapidité infiniment plus grandes que si des directives sont données en la matière par quelque instance que ce soit.

3. Cette réflexion d'école ne sera productive que si elle donne la possibilité aux différents acteurs d'exprimer leurs peurs, non pas pour les écarter ni pour les condamner, mais pour comprendre ce qu'elles ont de fondé, d'explicable et de légitime. Les décisions prises ne pourront pas lever toutes ces peurs, mais, dans le débat, chacun découvrira avec quelle dose de peur restante il peut vivre, parce qu'il accepte la validité d'un objectif supérieur.
4. Une fois les peurs internes prises en compte, la réflexion peut s'orienter sur les peurs externes. Chaque composante de la communauté scolaire cherchera quels sont ses moyens d'action spécifiques pour rendre l'image de l'école moins dissuasive, pour en faciliter l'approche à des enfants dont les parents n'appartiennent pas à la « clientèle » habituelle. La mise en œuvre de ces moyens aura pour conséquence immédiate une reconnaissance plus justement répartie sur tous les acteurs déjà présents dans l'école, seule voie pour pouvoir espérer, peu à peu, mieux offrir cette reconnaissance à d'autres.

Chapitre 3 : Motiver les pouvoirs publics

I. INVITER À UNE VISION LARGE DE LA MIXITÉ SOCIALE

Tout ce qui a été dit jusqu'ici concerne l'intérieur de l'école et fournit des éléments de réponse à la question : quelles initiatives l'école peut-elle prendre elle-même pour considérer paisiblement la mixité sociale non seulement comme une éventualité, mais comme un facteur possible de progrès dans la formation ?

Nous avons montré que l'inscription constitue bien un moment clef, mais que ce moment demande à être resitué dans le contexte global de l'école. Bien d'autres éléments demandent à être pris en compte dans « la marche vers plus de mixité sociale ». On peut donc être surpris que les décisions politiques se soient focalisées sur les inscriptions, dans l'ignorance de tout le reste. Cet intérêt exclusif est-il la cause de l'échec des tentatives ? Toujours est-il que même les partisans de la mixité sociale reconnaissent que les deux décrets risquent d'avoir provoqué un recul en la matière, plutôt qu'une avancée.

Les pouvoirs publics – en postulant que leur action est soutenue par le seul et pur objectif de promouvoir la mixité sociale – ont-ils intérêt à s'obstiner ? À rechercher d'autres moyens encore de peser sur les inscriptions des élèves de première secondaire ? Les échecs successifs n'invitent-ils pas à un changement radical de perspective ? Il ne s'agirait pas de renoncer, mais de poursuivre le même objectif par d'autres voies.

Un article récent d'Alain Maingain⁹ souligne la patience nécessaire pour qu'une mixité sociale équilibrée puisse se construire grâce à la conjonction de multiples facteurs¹⁰. L'auteur adresse aussi au pouvoir politique plusieurs propositions. Pourquoi ne pas créer des partenariats entre écoles secondaires « favorisées » et écoles primaires dont l'indice socioéconomique serait plus faible ? Pourquoi ne pas « favoriser la mobilité des personnels pour décloisonner les différents univers scolaires »¹¹ ? Pourquoi ne pas détacher le premier cycle de l'enseignement secondaire et le fusionner avec des écoles fondamentales, ce qui pousserait ce premier degré à se concentrer sur l'enseignement des socles au lieu de préparer au deuxième et au troisième degrés d'un établissement donné¹² ?

Ces suggestions, qui mériteraient d'être étudiées de façon approfondie, indiquent qu'une vision large pourrait se substituer à l'obnubilation due aux inscriptions. Le pouvoir politique lui-même pourrait s'interroger : s'il croit à la mixité sociale et qu'il ait la ferme volonté de contribuer à son développement, comment peut-il avec efficacité assurer la « promotion nécessaire du produit » ? Même si le politique n'a pas l'habitude de chercher des idées parmi les acteurs de l'école, nous ne résistons pas à la tentation d'en exprimer l'une ou l'autre.

⁹ Alain MAINGAIN, « La mixité scolaire sans décret ? », dans *La Libre Belgique* du 8 décembre 2008.

¹⁰ « Différents facteurs contribuent concrètement à la mixité : l'accessibilité de l'école par le réseau des transports en commun, l'implantation dans des quartiers de mixité sociale, des frais scolaires réduits, une notoriété d'ouverture. Plus fondamentalement encore : les équipes pédagogiques doivent adhérer au projet, se former au niveau de la pédagogie différenciée et de la gestion de l'interculturalité. » (*Ibid.*)

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

II. SE LANCER DANS UNE QUÊTE DES IDÉES CONSTRUCTIVES

Le projet d'établissement est longtemps resté une initiative de certains établissements scolaires, qui trouvaient là une manière dynamique de rassembler les énergies de la communauté scolaire d'une école. Il est devenu une exigence légale, dans l'espoir que cette pratique contribuerait à unifier les corps professoraux qui le sont peu. La question de la mixité sociale est aujourd'hui abordée par certaines écoles qui cherchent à définir leur attitude en la matière. Serait-il impensable de demander qu'un volet du projet d'établissement soit nécessairement consacré à cette dimension de l'école et que réflexion, débat et décisions passent par les instances de participation mises en place dans toutes les écoles ?

Comme nous l'avons indiqué déjà, la question n'est pas facile à aborder, étant donné les craintes qu'elle suscite. Il serait donc pour le moins utopique de supposer une bonne volonté spontanée de toutes les écoles, car il ne s'agit pas seulement d'accepter de se poser cette question, mais de la poser d'une manière telle que les décisions prises rapprocheront de l'objectif plutôt que d'en éloigner. Dès lors, pourquoi ne pas proposer aux écoles la collaboration d'animateurs compétents ?

À la demande, et en s'adaptant aux conditions de la demande, ils viendraient montrer la pertinence de la question, suggérer des procédures pour qu'elle puisse être prise en charge par l'ensemble de la communauté scolaire et ils se tiendraient à disposition pour le suivi, pour des conseils... La demande pourrait être adressée par les écoles, bien sûr, mais aussi par les associations de parents qui ont une place à prendre dans ce débat. Si l'on objecte ici qu'il n'y a pas de budget prévu pour la mixité sociale, sinon pour remédier aux effets pervers des

décrets, il reste à être créatif avec les moyens actuels. La mise en place récente d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques à temps plein a constitué un pôle nouveau d'énergie disponible. Une partie de cette énergie peut-elle se tourner vers l'animation au service de la mixité sociale ?

Restons-en là, même si bien d'autres perspectives sont ouvertes. Mais, quels que soient les moyens choisis, il est inévitable de sortir des habitudes. Car la mixité sociale n'est pas n'importe quel détail de fonctionnement. S'ouvrir à la reconnaissance de tous en renonçant forcément à certains privilèges est l'une des attitudes qui peuvent le moins se décréter. Là où la dimension humaine est absolument requise dans la réalisation, elle est tout autant requise dans la préparation et dans l'incitation. Il faut susciter l'adhésion, car il n'y a pas d'« obéissance aveugle » possible en cette matière.

Tel peut être un fil conducteur qui s'offrirait à la réflexion des instances politiques quant au développement de la mixité sociale.

Conclusion

Cette brève réflexion, dont nombre de points demanderaient une analyse plus complète, nous paraît donner une idée de la complexité du problème. Elle insiste sur l'impossibilité de réduire l'action en faveur de la mixité sociale à un seul facteur, celui des inscriptions. Elle amène à l'inévitable leçon de l'expérience : il faut viser la mixité sociale par des moyens à découvrir, à choisir parmi les propositions qui ont été ou seront formulées par ses partisans de bon sens, et de toute urgence abandonner l'idée d'agir par la contrainte sur les inscriptions. Celle-ci vient de faire deux démonstrations successives non seulement de son inefficacité, mais de ses effets délétères : n'a-t-elle pas rendu la mixité sociale antipathique à tous ceux dont le décret a empoisonné la vie, en particulier aux élèves et aux parents ?

Le pouvoir politique aura-t-il la lucidité et le courage non seulement de reconnaître son erreur – comme le Ministre Dupont l'a fait concernant la procédure du tirage au sort –, mais de renoncer à inventer un troisième stratagème, après celui du « premier arrivé, premier servi » et celui du tirage au sort ? Ce serait indispensable. Il apparaît en toute clarté qu'il faut convaincre et non plus contraindre. Une troisième vague de contrainte – par exemple, sous la forme d'une centralisation autoritaire des inscriptions – aurait pour conséquence de discrediter de façon peut-être définitive l'objectif respectable de la mixité sociale. La sensibilisation à cette valeur et la préparation des écoles à l'adopter deviendraient tâches impossibles et sans doute inutiles.

La denrée indispensable à cette transformation des mentalités n'est pas aujourd'hui la plus répandue dans le monde de

l'enseignement. Il s'agit de la confiance. Plutôt que de l'attendre des pouvoirs publics, faisons-nous confiance à nous-mêmes. Confiance aux écoles qui tentent de s'ouvrir à la mixité sociale en levant des barrières et en adoptant des pratiques différenciées qui doivent favoriser un accueil de tous les élèves. Confiance que ce mouvement fera tache d'huile. Confiance que la mixité sociale peut, par là, être progressivement reconnue comme une composante importante d'une éducation pour l'avenir. Confiance que l'école accepte encore et toujours d'être un levier de changement social, même si la société qui lui passe cette commande ne montre pas le bon exemple.

Depuis quelques décennies, à l'invitation du Père Arrupe, alors supérieur de la Compagnie de Jésus, un élément fondamental de la pédagogie ignatienne a été remis au centre des préoccupations : l'intention de former des « hommes-pour-les-autres ». Les collèges et instituts jésuites ont cherché à en faire le fil inspirateur des projets d'établissements. Ils pressentent que la logique sous-jacente est la suivante : le service des autres, c'est-à-dire, entre autres, le respect de la justice sociale, ne deviendra partie intégrante d'une formation que s'il est une dimension essentielle de la formation elle-même. L'école qui voudrait former des hommes-pour-les-autres n'aurait pas d'autre choix que d'être elle-même, ici et dès maintenant, pour-les-autres, et donc pour tous. Elle déciderait donc de rechercher les meilleures pratiques de justice sociale.

La marche est résolument entamée. Il serait dommage de la voir contrecarrée par des décisions politiques dont les intentions déclarées vont pourtant dans la même direction. Si l'on parvient à apaiser le climat, aujourd'hui envenimé, qui entoure la mixité sociale, cette marche se poursuivra avec une patiente détermination. Pour que la route se dégage, la priorité reste une transformation conjointe des mentalités et des images de marque,

souvent en retard sur la réalité. Le présent *Cahier pédagogique* aura joué son rôle s'il contribue, ne fût-ce qu'un peu, à cette évolution.

Il ira plus loin s'il est entendu comme une sorte d'appel à aller de l'avant en matière de mixité sociale, sans attendre ni effets des décrets présents ni décrets futurs, avec la conviction qu'« il n'est pas si dangereux de se pencher par la fenêtre ». Car la cause vaut qu'on reste mobilisé ou qu'on se mobilise autour de cette question : quelle attitude notre école a-t-elle face à la mixité sociale et cette attitude est-elle appelée à évoluer ?

Nous sommes donc à la disposition de ceux qui souhaiteraient « se pencher par la fenêtre » dans une réflexion d'école sur la mixité sociale et qui voudraient des documents susceptibles d'amorcer un débat et d'alimenter le travail et la recherche. N'hésitez pas à nous contacter¹³ si vous êtes de ceux-là.

*

¹³ Centre *Interfaces*, Rempart de la Vierge, 11, 5000 Namur. Tél. : 081/725197. Courriel : stephanie.medina@fundp.ac.be.

INTERfaces

Liste des cahiers disponibles

- 1 FRANC J.-P., MAINGAIN A., *La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires*, octobre 1999, 56 p. (épuisé)
- 2 PRIGNON P., *Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit-il? Essai de synthèse globale*, novembre 1999, 16 p.
- 3 PRIGNON P., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation. Une séquence sur la connaissance de soi*, mars 2000, 43 p. (épuisé)
- 4 MAINGAIN A., *La construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe*, avril 2000, 35 p.
- 5 MAINGAIN A., *Un parcours inter- et transdisciplinaire sur la notion d'initiation*, mai 2000, 37 p.
- 6 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet orientation. Une séquence sur la connaissance de l'autre*, juin 2000, 44 p.
- 7 PRIGNON P., *Quel sens à l'école et quel sens de l'école, aujourd'hui?*, février 2001, 20 p.
- 8 PRIGNON P., BAILY J.-M., *"Projet Personnel de l'Élève" ou "Projet d'Orientation"*, avril 2002, 34 p.
- 9 DUFOUR B., FOUREZ G., MAINGAIN A., *Comment construire une représentation de "sa" ville pour y favoriser l'intégration sociale, dans la perspective de valeurs éthiques?*, avril 2002, 26 p.
- 10 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Le "projet d'Orientation", mise en place d'activités articulées*, juin 2002, 32 p.
- 11 KULCSAR D., MINET FR., SPITAEELS N., *La mise en réseau des disciplines à l'occasion d'un travail encadré de fin d'études*, mai 2002, 35 p. (épuisé)
- 12 FOUREZ G., DUFOUR B., JACCARD J., MAINGAIN A., *Points stratégiques pour un travail interdisciplinaire*, décembre 2002, 24 p.
- 13 PRIGNON P., BAILY J.-M., *Un chemin vers une décision libre...*, mai 2003, 59 p.

- 14 PRIGNON P., BAILY J.-M., STERNOTTE M.-Th., *Face à la nébuleuse des "Projets Personnels de l'Elèves"... Réflexions autour d'une mise en perspective*, octobre 2003, 23 p.
- 15 BAILY J.-M., PRIGNON P., *Des mécanismes de transfert. Comment initier un transfert avec les élèves ?*, décembre 2004, 44 p.
- 16 BAILY J.-M., DUFOUR B., PRIGNON P., FOUREZ G., *Le travail de fin d'études secondaires. Regards croisés*, février 2005, 50 p.
- 17 PRIGNON P., *Etre professeur dans un collège jésuite. Quels profils dessine la spiritualité ignatienne*, juin 2005, 42 p.
- 18 FOUREZ G. (dir.), *Vivre avec des musulmans. Les défis de l'ouverture*, juin 2005, 14 p.
- 19 FOUREZ G. (dir.), *Elitisme. Analyse et jugements éthiques*, décembre 2005, 19 p.
- 20 FOUREZ G. (traduit par), *Les tours de rêve. Faire le plein d'énergie pour construire un projet avec un groupe*, septembre 2008, 26 p.
- 21 CAMBIER Ch. (en collaboration avec BERTRAND D., DRUET Fr.-X., VAN DER BREMPT M. et l'équipe pédagogique du Centre Interfaces), *Du projet personnel de l'élève (P.P.E.) à l'école du choix*, octobre 2008, 96 p.
- 22 DUBUQUOY J.-P., DUFOUR B., FOUREZ G., MICHE P., *Le collège "C" dit non à l'exclusion et oui à la justice sociale*, novembre 2008, 28 p.
- 23 GEULETTE P., *Cimenter les apprentissages : une vision fondamentale*, décembre 2008, 80 p.
- 24 VAN DER BREMPT M., DRUET F.-X., *Il n'est pas si dangereux de se pencher par la fenêtre. Invitation à la mixité sociale*, janvier 2009, 38 p.

INTERfaces