

ÉCOLE ET FAMILLES PAUVRES : POUR DES « RENDEZ-VOUS » RÉUSSIS

Par Jacqueline Fastrès

INTRODUCTION

On ne commence jamais une fois pour toutes

GILLES DELEUZE

Fin 2022, le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté (RWLP), au travers de son Centre de ressources, a souhaité lancer un vaste travail de compréhension, d'analyse, puis de visibilisation de ressources à propos de « premiers rendez-vous réussis » dans les relations entre les professionnels de divers secteurs et les personnes en situation de pauvreté. Comment faire pour que ces relations soient positives et constructives ? RTA a été sollicité pour accompagner cette réflexion.

Le point de départ a été un travail sur la pièce « A cheval sur le dos des oiseaux » de Céline Delbecq (Compagnie de la bête noire)¹, qui décrit dans un long monologue le vécu d'une femme qui a toujours connu la pauvreté, a été placée en institution à l'adolescence sur base d'un test de QI réputé insuffisant, et qui, devenue mère, est prise dans l'engrenage de « rendez-vous ratés » avec divers services. Les réactions des spectateurs professionnels du social à cette pièce reflétaient un grand sentiment d'impuissance devant le cumul de ces rendez-vous ratés. Le RWLP, qui animait ces débats à la suite de la pièce, a dès lors cherché à produire un travail réflexif afin d'aller au contact des professionnels de divers champs, dans une démarche non stigmatisante mais destinée à identifier des points d'attention permettant d'induire des premiers rendez-vous réussis, augurant positivement d'un cheminement commun.

¹ Le texte de la pièce est disponible aux Éditions Lansman / Rideau de Bruxelles, Collection Theatre A Vif, Céline Delbecq, *A cheval sur le dos des oiseaux*, 2021.

MÉTHODOLOGIE

PREMIÈRE ÉTAPE - ÉLABORATION DE QUELQUES PREMIERS REPÈRES POUR L'ANALYSE DES « RENDEZ-VOUS RATÉS/RÉUSSIS »

Au départ de l'analyse de la pièce et de chacun des points d'achoppement vécu par « l'héroïne » de la pièce, le groupe de travail, formé de travailleurs du RWLP et de RTA, s'est attaché dans un premier temps à repérer dans le texte divers « points d'achoppement » induisant un rendez-vous raté, et en a tiré une définition un peu plus précise de ce qu'est un rendez-vous raté.

Deux cas de figures peuvent se présenter.

1. LES RENDEZ-VOUS MANQUÉS

Il s'agit de ceux qui n'ont pas pu (et auraient dû) se prendre et se concrétiser.

On peut sans doute distinguer :

- ceux qui sont dus à un manque de « couverture » du territoire (difficultés d'accessibilité des services, quelles qu'en soient les raisons) ;
- ceux où la demande a fait l'objet d'une analyse « en silo » (et donc d'une fin de non recevoir « ce n'est pas dans mes attributions »), d'une « tournante des guichets », bref de la non prise en compte de la réalité globale de la personne dans toutes ses inter-connexions ;
- ceux qui ont fait l'objet d'une « réorientation » sans que l'on se soit préoccupé de savoir si l'énergie d'aller ailleurs était disponible.

2. LES RENDEZ-VOUS RATÉS

Il s'agit, globalement, de ceux où les cadres de l'expérience des protagonistes (commanditaire / professionnel par exemple) n'entrent pas en dialogue, aboutissant à un effet de destruction du cadre du plus faible et, par contrecoup, du cadre professionnel (les cadres étant inter-dépendants).

Goffman montre en effet que nous accordons de la réalité à des univers particuliers qui ont leur existence propre, leur régime de sens spécifique, des principes d'organisation sur lesquels nous avons une capacité à agir².

Il en va ainsi du monde de l'expérience quotidienne (dont le rôle de parent fait partie) ou par exemple du monde juridique, garant que chacun soit traité comme « sujet de droit ».

Ces deux univers particuliers peuvent entrer en collision, détruisant ou à tout le moins rendant très vulnérable le cadre habituel de l'expérience (exemple : le rendez-vous au SAJ).

La sociologie interactionniste de Goffman se propose en effet d'étudier les « cadres primaires » (qui donnent sens à tel ou tel de leur aspect), parmi lesquels on trouve les cadres sociaux.

Les cadres sociaux impliquent **des agencements humains (et sans doute non humains)** qui mettent en œuvre des actions pilotées ; l'action y est soumise à une évaluation sociale incarnée par la question « **qu'est-ce qui se passe ici ?** ».

2 E. Goffman, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, (1974), traduction 1991.

Les actions pilotées supposent que les agents mettent en œuvre une série de comportements régulés par des motifs ou des intentions (ex. pour le professionnel : rappeler ses droits au commanditaire, exposer les faits avec clarté, expliquer les conséquences d'un comportement ; pour le commanditaire : répondre avec franchise, exposer ses difficultés, accepter les questionnements etc.).

Les agencements dont nous parlons mobilisent des mondes multiples (les groupes sociaux ont par exemple des cadres sociaux qui leur sont propres). D'où l'idée (qui est aussi celle de la démocratie culturelle) d'un dialogue pour pouvoir **composer avec ces mondes multiples, au départ d'une situation qui est inégale en termes notamment de décision et donc de pouvoir d'action.**

Le droit au **recours** tente par exemple de rétablir plus d'égalité dans l'interaction.

La sociologie interactionniste avance ainsi que « ce qu'une personne défend, c'est une idée d'elle-même (une « face » qu'il importe de garder) qui se trouve vulnérable à la communication. »³

Le rendez-vous raté est celui où « l'idée d'elle-même » que défend une personne est vulnérabilisée, discréditée, si ce n'est détruite (sentiment de non respect, d'indignité, de nullité...).

Cette lecture des « rendez-vous » pose aux professionnels une série de questions sur leur manière de conduire l'interaction dans une visée d'égalité et dans un contexte d'inégalité. Ces questions pointent vers des responsabilités très importantes comme :

- prévenir les effets de flottement dans l'interaction produits par les incertitudes sur le sens de « ce qui se passe ici » ;
- faire en sorte que soient évitées les mésinterprétations de « ce qui se passe ici » (par exemple qu'un comportement soit interprété comme « offense » alors que l'intention n'est pas celle-là) ;
- éviter les situations d'« embarras » et les ratages de communication qui font vaciller les cadres ;
- éviter la violation de « l'accord de non empiétement » qui régit les interactions (par exemple, alors qu'il faut faire des investigations...) ;
- susciter et rendre possible une réflexivité partagée (malgré l'asymétrie des rôles) ;
- etc.

Ce sont les rendez-vous **ratés** que le groupe de travail souhaitait explorer plus avant. Cette première lecture des rendez-vous ratés et de quelques éléments permettant de réfléchir à l'évitement de ces ratages est un cadre très large, pouvant valoir pour divers secteurs. C'est en l'ayant en tête, en filigrane, que l'étape suivante a été abordée.

DEUXIÈME ÉTAPE : UNE OBSERVATION DE TERRAIN

Si le RWLP souhaitait contribuer in fine à la construction d'un support réflexif générique, adapté à tous types de secteurs sociaux, le choix a été de commencer à le réfléchir dans un champ bien précis, afin d'opérer au plus près des réalités de terrain et d'éviter des considérations trop générales qui pourraient passer à côté des besoins. Il s'agissait de se mettre en position d'enquête, pour installer des zones de questionnement plus précis dans un champ particulier, plutôt que de prendre un point de vue normatif, comme si rien n'était déjà fait sur le terrain, de manière particulière, en fonction de l'environnement.

Le choix s'est porté sur l'enseignement fondamental. Plusieurs raisons ont présidé à ce choix.

³ E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974, p. 40.

- Tout d'abord, une bonne relation entre l'école et les familles dès le jeune âge des enfants est un élément essentiel, tant il détermine le cheminement des enfants, et plus tard des adultes qu'ils deviendraient. Bernard Lahire, dans sa somme « *Enfances de classes* »⁴, a montré à quel point, selon le milieu social des parents, la « carrière » scolaire des enfants pouvait être marquée, dès l'école maternelle, et comment les enseignants, aussi positifs et bienveillants qu'ils souhaitaient se montrer, avaient intégré la différenciation sociale dans leurs schèmes de pensée.

- Ensuite, le RWLP et RTA ont déjà travaillé conjointement sur plusieurs recherches concernant les relations écoles/familles en situation de pauvreté, notamment *Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle ?*⁵. Une partie de ce travail tentait de rendre raison des situations de « ratage » (et, symétriquement, des situations de réussite) en termes de **causes efficientes** : celles qui produisent l'effet observé (qu'il soit bon ou mauvais), sans qu'elles ne soient toujours perçues, encore moins comprises. Ou encore *A la rencontre des parents et des enfants qui fréquentent les écoles de devoirs*⁶.

La présente étude se situe dans la continuité de ces travaux, qui avait été élaborés au départ de témoignages de parents.

- L'idée était donc de s'immerger cette fois dans un milieu scolaire qui s'efforce de soigner ses « rendez-vous » avec les familles, et d'y observer les pratiques, tentatives, itérations, en ayant en tête les points réflexifs susnommés mais sans préjuger de quoi que ce soit, dans une démarche d'observation participante, dont le résultat devrait servir non seulement la réflexion du RWLP, mais être utile en même temps pour les écoles, pour les parents et pour les enfants.

- Enfin, le RWLP souhaitait démarrer avec une école qui était à la fois en projet sur elle-même et sur ses relations avec les parents et en demande de collaboration avec le RWLP.

L'école Bonne Nouvelle, située dans un quartier populaire à Liège, a donc accepté de se lancer dans l'aventure et d'amorcer la démarche en la greffant aussi naturellement que possible sur ce qui se mettait en place dans l'école.

Dans une réflexion incluant l'école, l'asbl, le RWLP et RTA, il a été décidé d'utiliser dans un premier temps l'outil vidéo pour observer les activités de l'école impliquant les parents et les enfants, dans le cadre des ateliers, rencontres, activités récurrentes organisés par l'école et une asbl accolée (Alternatives), et pour se couler au mieux dans leur continuité et rythmes sans en perturber la pertinence ni le déroulement. Par ailleurs, cette méthode nous permettait d'être au diapason des activités culturelles menées par l'asbl au sein de l'école, et même de se mettre à leur service. Le dispositif, paradoxalement très visible mais s'invisibilisant comme outil de support (et pas seulement d'observation) de « ce qui se passe ici » a permis une présence qui n'a semblé intrusive à personne et qui a été adoptée aisément par l'école.

C'est ainsi que l'équipe technique de RTA, accompagnée dans certains cas de travailleurs du RWLP (centre de ressources et PEP), a, durant plus d'un an, sur deux années scolaires, filmé les activités suivantes :

- un atelier conte avec une conteuse et des enfants de maternelle ;
- un atelier couture organisé avec des mamans en vue de créer les costumes pour une activité théâtrale ;
- un atelier théâtre, monté entièrement avec les enfants, autour des voyages de Gulliver ;
- le spectacle de fin d'année scolaire 22-23, préparé de longue date ;

4 B. Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Éditions du Seuil, Paris, 2019.

5 <https://intermag.be/images/stories/pdf/rta2015m11n6.pdf>.

6 Recherche commanditée par l'ONE, 2015. Elle portait sur la question des devoirs à domicile, des relations avec l'école à propos de ces devoirs, et du rôle des écoles de devoirs dans ce contexte. URL : https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/ATL/EDD/RTA-Recherche.pdf.

- la journée portes ouvertes pour les maternelles ;
- un concert organisé avec l'Orchestre Philharmonique Royal de Liège et l'asbl ReMuA, qui initie les enfants à la musique (les enfants chantaient et jouaient de divers instruments, aux côtés des musiciens professionnels) ;
- le spectacle de fin d'année scolaire 23-24.

En sus, le RWLP et RTA avaient organisé, durant le congé de printemps, un stage vidéo de quatre jours, durant lequel il était proposé aux enfants de créer une vidéo autour de la question des premiers rendez-vous. Les productions de ce stage ont été présentées aux parents.

Les montages produits au fur et à mesure ont permis tout d'abord d'offrir des « traces » appropriables par les enfants, les familles et les enseignants, de constituer un dispositif d'observation participante sur un terme assez long et un support visuel d'accompagnement de l'étude.

La présente étude comportera deux éléments imbriqués :

- 1° : une proposition de cadre réflexif des « rendez-vous réussis » susceptible d'aider les professionnels à réfléchir leurs pratiques, avec un focus particulier sur le milieu scolaire ;
- 2° : une étude de cas avec l'école Bonne Nouvelle.

PREMIÈRE PARTIE : UN CADRE RÉFLEXIF

LES AGENCEMENTS COLLECTIFS D'ÉNONCIATION

L'observation participante qui s'est étalée sur deux années scolaires à l'école Bonne Nouvelle nous a suggéré un cadre réflexif spécifique : il n'était en aucun cas donné dès le départ, mais a fini par devenir une évidence au fur et à mesure du déroulement du projet.

Ce cadre réflexif, nous l'emprunterons (très librement) aux travaux de Deleuze et Guattari⁷. Il s'agit du **concept d'agencement**. Nous l'avons adopté car il entrait en résonance complète avec les travaux de Goffman sur les cadres de l'expérience, en ayant l'avantage de les resituer dans une scène plus large que l'interaction en face-à-face tout en rendant compte de la complexité des choses. Quels agencements peuvent servir une conduite positive des interactions dans les cadres sociaux tels qu'ils sont ? Et au-delà, à quels agencements pré-existants à la rencontre professionnels-familles faut-il être attentifs, puisqu'ils interféreront probablement dans la relation ?

Dans son abécédaire, réalisé avec Claire Parnet⁸, Deleuze présente notamment le concept d'agencement qu'il a développé avec Félix Guattari.

Un agencement comporte, pour Deleuze, quatre dimensions ou composantes :

*Mais un agencement ça renvoyait à **des états de choses**, que chacun trouve les états de choses qui lui conviennent un peu. Alors tout à l'heure pour [illustrer le terme] « boire »⁹, bon, j'aime tel café, je n'aime pas tel café, les gens qui sont dans tel café etc. Ça c'est un état de choses.*

*Autre dimension de l'agencement : **des énoncés, des types d'énoncés**. Chacun a son style, il a une certaine manière de parler, alors là c'est à cheval. Dans le café par exemple il y a les copains et puis il y a une certaine manière de parler avec les copains, chaque café a son style ; je dis café mais ça vaut aussi pour toutes autres choses. Donc un agencement comporte des états de choses et des énoncés, des styles d'énonciations. C'est très intéressant, l'histoire elle est faite de ça, quand est-ce qu'apparaît tel nouveau type d'énoncé ? Par exemple, dans la révolution russe, les énoncés de type léniniste, quand est-ce qu'ils apparaissent, comment, sous quel forme ? En 68, quand est-ce que c'est apparu, les premiers énoncés dits « de 68 » ; c'est très, très complexe. Enfin, tout agencement implique des styles d'énonciation.*

*Et puis ça implique **des territoires**, chacun son territoire, il y a des territoires, même quand on est dans une pièce on choisit son territoire. J'entre dans une pièce que je ne connais pas, je cherche le territoire, c'est-à-dire l'endroit où je me sentirai le mieux dans la pièce.*

*Et puis il y a **des processus qu'il faut bien appeler de déterritorialisation**, c'est-à-dire la manière dont on sort du territoire.*

*Je dirais qu'un agencement comporte ces quatre dimensions, **des états de choses, des énonciations, des territoires, des mouvements de déterritorialisation, et c'est là dedans que le désir coule.***

7 Nous nous permettons cette liberté d'autant que Guattari la suggère lui-même : « Il y a deux façons de consommer les énoncés théoriques : celle de l'universitaire qui prend ou laisse le texte dans son intégrité, et celle de l'amateur passionné, qui à la fois le prend et le laisse, le manipule à sa convenance, essaie de s'en servir pour éclairer ses coordonnées et orienter sa vie. ». Félix Guattari, *La Révolution moléculaire*, Paris, Les prairies ordinaires, 2012, p. 23.

8 *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, avec Claire Parnet, réalisé par Pierre-André Boutang, production Sodaperaga, 1988, https://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/30863
https://www.youtube.com/watch?v=8Jvp_IFlzuQ

9 *Abécédaire*, op. cit., D comme désir.

*Il n'y a pas de désirs qui ne coulent, je dis bien **qui ne coulent** dans un agencement. Si bien que le désir pour moi ça a toujours été... si tu veux, si je cherche le terme abstrait qui correspond à désir, je dirais c'est constructivisme. Désirer c'est construire un agencement, c'est construire un ensemble. Pour moi chaque fois que quelqu'un dit « je désire ceci », ça veut dire qu'il est en train de construire un agencement, et ce n'est rien d'autre, le désir ce n'est rien d'autre.¹⁰*

Nous souhaitons organiser notre réflexion autour de ces quatre pôles et des relations qu'ils entretiennent entre eux. Nous le ferons dans un premier temps de manière générale dans le contexte scolaire de l'école fondamentale ; nous tenterons ensuite d'en donner des illustrations à propos de l'école Bonne Nouvelle.

Mais précisons d'abord les concepts à partir de textes de Deleuze et Guattari.

Dans *Mille plateaux*¹¹, Deleuze et Guattari développent ce qu'ils appellent la **tétravalence de l'agencement**. Les auteurs utilisent un vocabulaire particulier, multiple aussi, pour nommer ces quatre pôles, décrits ci-avant verbalement par Deleuze. Ces extraits nous permettent de mieux situer la pensée des auteurs ainsi que la richesse des concepts, en même temps que leur complexité et leurs relations.

*D'après un premier axe, horizontal, un agencement comporte deux segments, l'un de **contenu**, l'autre d'**expression**. D'une part, les **agencements machiniques** de corps, d'actions et de passions, mélanges de corps agissant les uns sur les autres [ce que Deleuze synthétise dans son Abécédaire par « état de choses »] ; d'autre part, **agencement collectif d'énonciation**, d'actes et d'énoncés, transformations incorporelles s'attribuant aux corps.*

*Mais d'après un axe vertical orienté, l'agencement a d'une part des côtés **territoriaux ou reterritoriaux**, qui le stabilisent, d'autre part des pointes de **déterritorialisation** qui l'emportent.*

(...)

*Tétravalence de l'agencement. **Un exemple, l'agencement féodal**. On considérera les mélanges de corps qui définissent la féodalité : le corps de la terre et le corps social, les corps du suzerain, du vassal et du serf, le corps du chevalier et celui du cheval, le nouveau rapport dans lequel ils entrent avec l'étrier¹², les armes et les outils qui assurent les symbioses de corps – **c'est tout un agencement machinique**. Mais aussi les énoncés, les expressions, le régime juridique des armoiries, l'ensemble des transformations incorporelles, notamment les serments avec leurs variables, le serment d'obéissance mais aussi le serment amoureux etc. **C'est l'agencement collectif d'énonciation**. Et suivant l'autre axe, les **territorialités et reterritorialisations** féodales, en même temps que la ligne de **déterritorialisation** qui emporte le chevalier et sa monture, les énoncés et les actes. Comment tout ça se combine dans les croisades.*

Ailleurs encore, les auteurs résument le modèle de la sorte :

*Il y a une tétravalence de l'agencement : 1) **contenu et expression** ; 2) **territorialité et déterritorialisation**.*

Dans chaque agencement il faut trouver le contenu et l'expression, évaluer leur distinction réelle, leur présupposition réciproque, leur insertion morceau par morceau.

*(...) l'expression y devient **système sémiotique**, un régime de signes, et le contenu y devient un **système pragmatique**, actions et passions. (...)*

Voilà donc la première division de tout agencement : il est à la fois, et inséparablement, d'une part agencement machinique, d'autre part agencement d'énonciation. Dans chaque cas, il faut trouver

¹⁰ *Abécédaire, op. cit.*, D comme désir.

¹¹ G. Deleuze et F. Guattari, *Mille plateaux*, Paris, les éditions de Minuit, 1980, pp. 112-113.

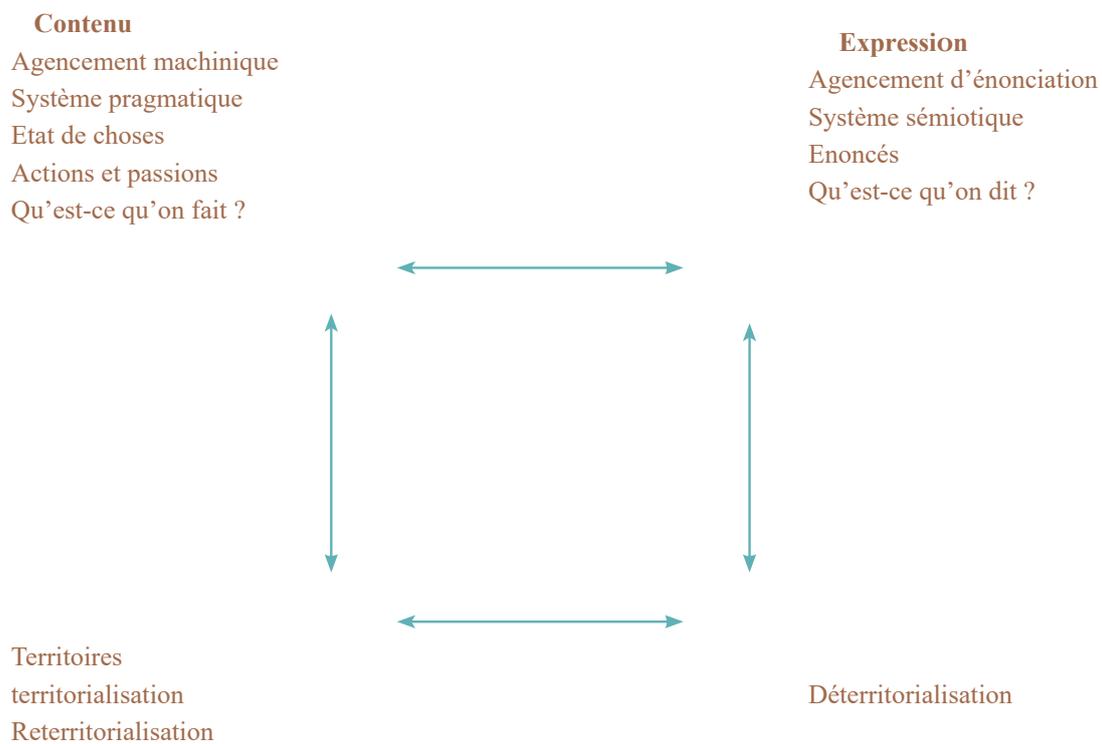
¹² L'invention des étriers aurait eu une incidence sur la manière de faire la guerre. Certains disent que cela a eu un impact aussi sur la féodalité elle-même, mais notons qu'il y a une controverse parmi les historiens sur l'importance réelle de cette adoption.

l'un et l'autre : qu'est-ce qu'on fait et qu'est-ce qu'on dit ?

(...) Mais l'agencement se divise aussi d'après un autre axe. Sa territorialité (contenu et expression compris) n'est qu'un premier aspect, l'autre aspect étant constitué par les lignes de déterritorialisation qui le traversent et l'emportent.

(...) Les règles concrètes d'agencement opèrent donc suivant ces deux axes : d'une part, quelle est la territorialité de l'agencement, quels sont le régime de signes et le système pragmatique ? D'autre part, quelles sont les pointes de déterritorialisation, et les machines abstraites qu'elles effectuent ?¹³

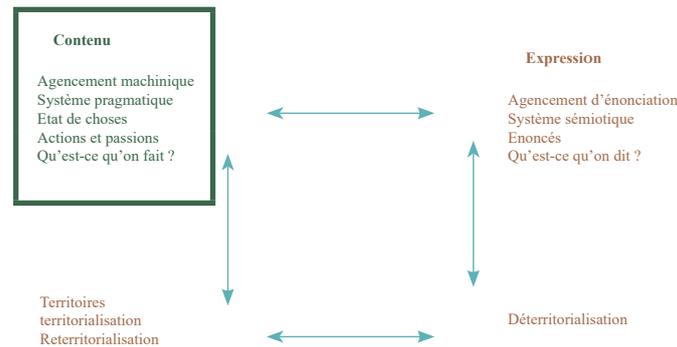
Nous pouvons schématiser cette tétravalence de la sorte. Pour plus de clarté, nous reprenons dans les pôles les diverses dénominations que Deleuze et Guattari leur donnent.



LES AGENCEMENTS COLLECTIFS D'ÉNONCIATION ENTRE FAMILLES ET ÉCOLES

Nous allons à présent tenter d'identifier à quoi correspondent ces 4 pôles, dans le milieu scolaire en général, à propos de la relation avec les familles.

1. L'AGENCEMENT MACHINIQUE, LE SYSTÈME PRAGMATIQUE – LE CONTENU - « QU'EST-CE QU'ON FAIT » - UN ÉTAT DE CHOSES (« QUE CHACUN TROUVE LES ÉTATS DE CHOSES QUI LUI CONVIENNENT UN PEU »)



L'état de choses est en lui-même la conséquence d'agencements ; des agencements réalisés par chacune des parties avec d'autres acteurs, institutionnels ou privés. Il s'agit de « composer » en permanence avec un environnement multifactoriel.

L'ÉTAT DE CHOSES AU NIVEAU DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

De nombreuses composantes peuvent façonner les « états de choses », les « agencements machiniques », positivement ou négativement.

- **Des composantes macro, de système** : les changements de politiques, les différentes réformes qui se succèdent dans l'enseignement à un rythme élevé depuis 40 ans, leurs impacts, la manière de les implémenter dans les écoles, les freins ou les leviers que ces réformes inscrivent dans les pratiques.
- **Des composantes institutionnelles** : quelle « politique » interne induite par le PO, en réponse aux instructions venues d'en haut ? Dans quel réseau l'école se situe-t-elle et comment colore-t-il les positionnements ? Quelle évolution dans la vie de l'école ? Est-elle en phase de croissance, de décroissance ? Quels mouvements internes impactent-ils la vie de l'école, positivement ou négativement (changements de direction, mouvements de personnels, déménagements ou changements de locaux, événements difficiles ou heureux, etc.). Quel style de management, quel degré d'ouverture ou de fermeture de l'école par rapport à l'environnement ?
- **Des composantes pédagogiques** : quel(s) type(s) d'enseignement est-il dispensé (filiales, programmes), quelle pédagogie (classique, différenciée, innovante), quel encadrement scolaire et extra-scolaire ?
- **Des composantes de contexte et de situation**, par exemple de l'école dans son quartier : taille de l'école, caractéristiques de son implantation, de son accessibilité (au sens physique et géographique comme au sens social), évolutions du quartier, vie sociale et associative à disposition ou non, opportunités qu'on saisit ou non, etc.
- **Des composantes de publics** : caractéristiques socio-culturelles des élèves et des familles, attentes implicites de l'école à leur égard.

L'ÉTAT DE CHOSES AU NIVEAU DES PARENTS / DES FAMILLES

Les états de choses, dans les milieux familiaux qui fréquentent l'école, comportent aussi de nombreuses composantes.

• Des composantes socio-économiques

Quelle est la position des familles en matière de ressources matérielles (revenus du travail, revenus de remplacement, pas ou très peu de revenus), en matière de logement, de santé, de loisirs, etc ? Bernard Lahire parle de « vie augmentée » ou de « vie diminuée » en fonction de l'accès ou non des personnes à ces ressources.

Les inégalités, qu'elles soient économiques, résidentielles, alimentaires, vestimentaires, médicales, scolaires ou culturelles, touchent toutes, d'une façon ou d'une autre, à la question fondamentale de l'accès socialement différencié à toutes les extensions de soi possibles, à toutes les formes d'augmentation de sa réalité ou de son pouvoir sur la réalité. Disposer de plus d'espace, de plus de temps, de plus de confort matériel, de plus d'aide humaine, de plus de soins, de plus de connaissances, de plus d'informations sûres, de plus de possibilités de se vêtir, de se reposer ou de se divertir, c'est avoir plus de pouvoir sur le monde et sur autrui.¹⁴

• Des composantes socio-familiales

Sur l'axe des supports socio-familiaux, quelle est la position des familles ? Famille élargie, regroupement familial, famille monoparentale, famille nombreuse ? Dans le second cercle, ces familles peuvent-elles compter sur des supports amicaux, de voisinage, associatifs, communautaires, publics ?

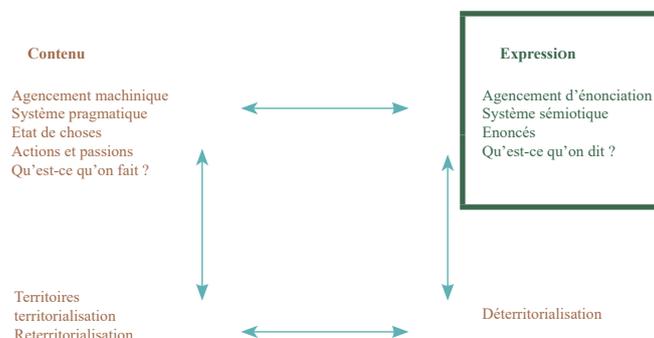
En d'autres termes, pour utiliser le vocabulaire de Robert Castel, quelles sont les familles qui sont en situation de vulnérabilité, c'est-à-dire avec peu de ressources et peu de supports ? Voire en situation de désaffiliation, de désassociation avec la communauté, de stigmatisation ?

• Des composantes culturelles

Quelles sont les origines géographiques, ethniques, des familles ? Quelles langues sont pratiquées à la maison ? Quel est le degré de maîtrise du français par les parents et par les enfants ? Quel est leur univers culturel, religieux ? Comment se vit la parentalité, la fratrie, dans ces familles ? Quels sont les rôles des adultes et des enfants ?

En particulier, quel est le rapport des parents à la scolarité ?

2. UNE ÉNONCIATION (DES TYPES D'ÉNONCÉS, DES STYLES D'ÉNONCIATION) - QUEL SYSTÈME SÉMIOTIQUE ? ON COMMUNIQUE SUR QUOI, COMMENT, AVEC QUELS LANGAGES ?



14 B. Lahire. Inégalités sociales et vie augmentée. In *Revue française des affaires sociales*, 2021 ; <https://hal.science/hal-03339939>.

L'ÉNONCIATION AU NIVEAU DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

La liste des composantes machiniques exposée au point 1 montre déjà en filigrane les types d'énoncés qui les sous-tendent – et nous voyons par la même occasion que les deux systèmes, machinique et sémiotique, sont étroitement imbriqués.

Ainsi, dans la dimension macro, de système, les réformes politiques évoquées s'affirment dans des décrets, des circulaires (la circulaire 2024/2025 pour l'enseignement fondamental comporte 437 pages de directives...) ¹⁵. Le pacte d'excellence a amené des énonciations nouvelles et de grande ampleur.

Ces textes de référence pénètrent le corps scolaire par la voie hiérarchique. Ces énoncés directifs donnent lieu, dans les équipes éducatives, à des réunions, des traductions pour les mettre en œuvre en relation avec la spécificité de l'établissement. Plan de pilotage, contrats d'objectifs, autoévaluation, ... Autant **d'énoncés nouveaux** qui renvoient à des « machines abstraites » et qui doivent se frayer un chemin dans la vie concrète de l'école. Il y a toute une circulation de documents qui occupe les corps de l'agencement machinique de l'établissement : direction, secrétariat, éducateurs, enseignants.

Toute cette ingénierie sémiotique qui se développe sur le mode de la bureaucratie s'infiltré dans les **composantes institutionnelles**, occupe beaucoup de temps : traduire en directives internes, en ROI, en notes de services, en documents d'évaluation ; implémenter les directives dans le cursus, dans les pratiques, dans les contenus de cours, dans les horaires. On mesure mal à quel point l'agencement d'énonciation induit par les mesures venues d'en haut modifie l'agencement d'énonciation interne, puis celui avec l'extérieur, en même temps que les agencements machiniques correspondants.

Dans la dimension pédagogique, pour Deleuze et Guattari, le langage de l'école comporte une spécificité liée à son activité même d'enseignement.

La maîtresse d'école ne s'informe pas quand elle interroge un élève, pas plus qu'elle n'informe quand elle enseigne une règle de grammaire ou de calcul. Elle « enseigne », elle donne des ordres, elle commande. Les commandements du professeur ne sont pas extérieurs à ce qu'il nous apprend, et ne s'y ajoutent pas. Ils ne découlent pas de significations premières, ils ne sont pas la conséquence d'informations : l'ordre porte toujours et déjà sur des ordres, ce pourquoi l'ordre est redondance. La machine de l'enseignement obligatoire ne communique pas des informations, mais impose à l'enfant des coordonnées sémiotiques avec toutes les bases duelles de la grammaire (masculin-féminin, singulier-pluriel, substantif-verbe, sujet d'énoncé-sujet d'énonciation, etc.). L'unité élémentaire du langage – l'énoncé –, c'est le mot d'ordre. (...)

- « Prêt ? » - « Oui. » « Allez-y ! ». Les mots ne sont pas des outils ; mais on donne aux enfants du langage, des plumes et des cahiers, comme on donne des pelles et des pioches aux ouvriers. Une règle de grammaire est un marqueur de pouvoir, avant d'être un marqueur syntaxique. ¹⁶

On peut dire la même chose de tous les contenus de cours qui comportent des « règles », et ils sont nombreux. C'est la raison pour laquelle la communication avec l'école est toute entière colorée par cette réalité. Même si de l'eau a coulé sous les ponts depuis la publication de *Mille plateaux*, le constat reste valable. Aussi euphémisé qu'il puisse être (pour emprunter le vocabulaire de Bernard Lahire), le langage de l'école à l'adresse des enfants et des familles reste celui de la vérification de l'acquisition de connaissances, mais aussi de **comportements réputés ad hoc**. Et par une proximité intellectuelle voire sociale, les enseignants portent, même involontairement, un regard moins sévère sur les familles faisant preuve d'une « aisance » (dans tous les sens du terme) qu'aux familles précarisées.

¹⁵ Circulaire 9808, organisation de l'enseignement fondamental ordinaire pour l'année scolaire 2024-2025, https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/52208_000.pdf.

¹⁶ G. Deleuze et F. Guattari, *Mille plateaux*, op. cit., p. 95-96.

Dans les composantes de contexte et de public, les énoncés scolaires se diffusent aux parents de diverses manières : orales, dans les séances d'information, les réunions de parents, les rencontres au portail à l'entrée ou à la sortie des élèves pour autant que ceux-ci ne fréquentent pas l'extra-scolaire et que la rencontre en face à face entre parents et enseignants ne soit pas exceptionnelle. Mais aussi le plus souvent par des écrits : de l'école vers les parents, via le règlement d'ordre intérieur, les sollicitations quotidiennes par le journal de classe, les copies de contrôles avec la cotation de l'élève, les bulletins, encore souvent chargés de rouge ; des parents vers les enseignants, par la communication de mots d'excuse pour une absence, de certificats médicaux, parfois d'une requête particulière. C'est une communication empreinte de beaucoup de formalisme, la plupart du temps, et qui porte en filigrane l'affirmation de la supériorité intellectuelle de l'école, en particulier pour les familles qui maîtrisent mal le français et qui ont eu un parcours scolaire difficile ou limité.

L'ÉNONCIATION AU NIVEAU DES PARENTS / DES FAMILLES

Dans les composantes culturelles, il convient de ne pas oublier, que l'on soit parent ou professionnel d'ailleurs, qu'on dialogue toujours avec l'école qui est en nous, c'est-à-dire celle que nous avons connue, vécue, intégrée, avec bonheur ou avec dégoût, avec succès ou avec échec. Ou pas vécue. Et bien entendu, la pente est de n'aborder le rapport sémiotique qu'à travers le prisme des sédiments de cette expérience. Cette maman l'exprime de manière très claire :

Moi j'ai grandi dans un pays communiste, ce n'est pas du tout la même [chose] ; les profs pour nous c'était Dieu, c'était comme ça. Moi quand j'étais en cinquième année je ne savais même pas que les professeurs mangeaient, je vous jure, ou bien allaient aux toilettes. Ça quand j'ai vu la première fois !!! Oui, c'était comme ça, respecter tout droit, ne pas mal répondre.¹⁷

Il est clair que cette maman n'aura pas d'emblée le même type de dialogue avec les enseignants qu'une mère d'un milieu autochtone et aisé. Peur de déranger, d'être insolente, le devenir quand on est à bout de nerf et mettre ainsi la relation à mal.

Dans les composantes socio-économiques, le poids du stigmate de pauvreté est également un interrupteur de dialogue. Pour certains parents, le coût de l'école est exorbitant, ils ne peuvent pas se le permettre. Les enfants qui viennent avec un trou dans le pantalon sont vite repérés.

Myriam :

On est marginalisé très vite hein. On est montré du doigt.¹⁸

Il s'agit alors de jongler pour cacher la pauvreté, et cette jonglerie peut être interprétée comme de la fausseté par l'école. Parfois, l'évitement devient le seul modus operandi du dialogue, pour ne pas devoir affronter les remarques, si ce n'est le regard, de l'enseignant. Et cet évitement, destiné seulement à ne pas perdre la face, sera peut-être requalifié en désintéret du parent pour les études de son enfant.

Le long de cet axe horizontal se jouent donc des relations entre styles d'énonciation et états de choses qui ne ressemblent à aucunes autres. Le milieu scolaire est, pas exemple, un des rares milieux professionnels où il est très difficile d'avoir un enseignant au bout du fil. Un médecin de famille sera joignable à un moment ou à un autre, il a pourtant des consultations et des visites ; un avocat sera joignable aussi, pourtant il a des plaidoiries et des rendez-vous. A l'école, les conversations téléphoniques passent par le secrétariat, la direction ou les éducateurs, rarement par les enseignants. L'état des choses « professeur en classe » réduit donc la ligne de communication.

¹⁷ Témoignage repris dans la recherche menée par RTA et le RWLP, sous la direction de Jean Blairon et de Christine Mahy, *Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle*, 2015, <https://intermag.be/images/stories/pdf/rta2015m11n6.pdf>.

¹⁸ Ibidem.

Ce constat entre en résonance forte avec l'analyse qu'Alain Touraine a réalisée sous le titre « L'école du Sujet », qu'il oppose à « l'école du devoir ». Pour lui l'école du sujet doit être l'école de la communication.

Les résultats de l'école, mesurés classiquement en termes d'abandon scolaire, de redoublement ou de résultat moyen aux examens¹⁹, dépendent en bonne partie de l'état de ces communications. Si les enseignants ne veulent se définir que par la discipline qu'ils enseignent, s'ils ne réfléchissent pas en groupe aux problèmes de la classe dans laquelle ils enseignent et de l'ensemble de l'école, les résultats des élèves sont moins bons que si les enseignants établissent des communications actives entre eux, avec les élèves et avec les responsables administratifs. (...)

C'est, il faut le redire, dans les écoles que fréquentent les enfants de niveau social bas qu'il est le plus urgent de passer à l'école de la communication, car la violence éclate et détruit l'institution là où elle ne fonctionne pas comme un réseau de communications.²⁰

Cette école de la communication passera-t-elle par le numérique ?

Depuis l'instauration du DAccE (Dossier d'accompagnement de l'élève) en 2023, la numérisation s'est implantée (imposée) dans le dialogue via une plate-forme dédiée.

Le DAccE de chaque élève est également accessible à ses parents. Dans la mesure où chaque élève confronté à des difficultés d'apprentissage persistantes²¹ bénéficie d'un suivi basé sur la différenciation et l'accompagnement personnalisé, le DAccE permet à ses parents d'avoir accès à une information synthétique qui retrace les actions mises en place au cours de l'année, et les ajustements qui y sont apportés si nécessaire. Via le DAccE, les parents peuvent aussi transmettre les informations qu'ils jugent utiles aux professionnels de l'enseignement, telle par exemple qu'une prise en charge externe par un logopède. Le DAccE facilite dès lors la communication avec les parents en axant le dialogue sur l'information utile au suivi des apprentissages.²²

Deleuze et Guattari évoquaient le fait qu'au Moyen-âge la relation chevalier/cheval s'est trouvée modifiée par l'adoption d'un artefact, l'étrier, qui a eu un impact sur la manière de faire la guerre. De la même manière on peut se demander quels impacts ce nouveau « style d'énonciation » qu'est le DAccE aura-t-il ? Rapprochera-t-il les familles de l'école ou au contraire les en éloignera-t-il ? Deviendra-t-il le mode de communication prioritaire entre les enseignants et les parents d'élèves « confrontés à des difficultés d'apprentissage persistantes » (et seulement ceux-là ?), de la maternelle à la fin du secondaire ? Quels agencements collectifs d'énonciation permettra-t-il, ou compromettra-t-il ? Quel type d'intercesseur sera-t-il ? La vidéo « explicative » du mode d'emploi du DAccE n'est guère engageante, ni très pédagogique...

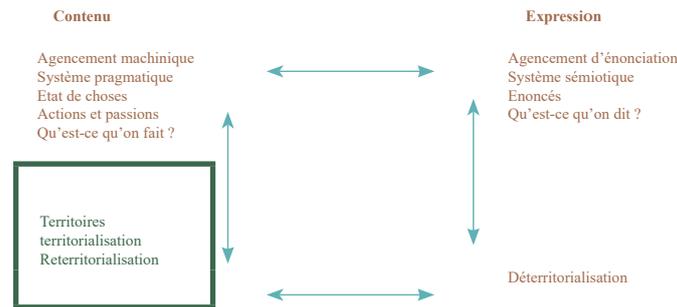
¹⁹ Les critères sont toujours ceux-là aujourd'hui.

²⁰ A. Touraine, « L'école du Sujet », in *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997, p. 338.

²¹ C'est nous qui soulignons.

²² <http://enseignement.be/index.php?page=28609#outil>.

3. DES TERRITOIRES



Les considérations ci-dessus nous amènent à nous pencher sur la seconde ligne définie par les auteurs, à savoir celle qui circule de la territorialisation à la déterritorialisation dans la fabrique d'agencements.

La question des territoires est très importante²³. Deleuze le dit dans son abécédaire : « chacun son territoire, il y a des territoires, même quand on est dans une pièce on choisit son territoire. J'entre dans une pièce que je ne connais pas, je cherche le territoire, c'est-à-dire l'endroit où je me sentirai le mieux dans la pièce. ». Le territoire est un lieu, bien sûr (nous verrons qu'il est bien plus que cela), un lieu où chacun peut se sentir en sécurité, protégé du chaos. Mais c'est un lieu qui a des frontières souples, poreuses, des limites au sens étymologique du terme (*limes*, en latin, désigne un chemin bordant un domaine, un sentier entre deux champs par exemple, mais aussi une frontière). On voit que les deux significations ont toute leur importance : la limite est à la fois un confin, mais aussi une voie de passage.

Il n'y a pas qu'un territoire, mais des agencements de territoires partagés de manière occasionnelle, régulière, exceptionnelle²⁴.

LES TERRITOIRES AU NIVEAU DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Les écoles sont souvent des territoires assez fermés, tant au niveau physique que symbolique. Les établissements d'ailleurs comportent des zones de valeur et de valence (au sens psychologique du terme)²⁵ différentes au niveau territorial : l'enceinte marque la frontière entre l'extérieur et l'intérieur ; elle peut être très impressionnante ou relativement discrète, mais ses propriétés physiques (murs, grillage, haie), perméables ou non aux regards, possèdent une force certaine, souvent plus dissuasive que persuasive, plus tournée vers la frontière que vers le sentier qui borde l'espace. A l'intérieur, des zones subdivisent des fonctionnalités différentes (cours de récré, classes, secrétariat, direction, toilettes, etc., dont les accès ne sont pas toujours très clairement autorisés aux personnes extérieures), mais subdivisent aussi des catégorisations d'élèves (les petits, les grands).

La salle de classe est le lieu dont le degré d'accessibilité est le plus connu, très implicitement, comme allant de soi.

Il est communément admis que lorsque les cours commencent, les personnes extérieures (dont les parents) ne peuvent être introduites dans la classe sans autorisation ou uniquement pour une raison exceptionnelle. Exceptions faites d'un autre enseignant, de la direction, de l'inspection, d'un élève en retard, personne en général ne s'aventure à y pénétrer. Le ROI en précise parfois très normativement l'accès. La classe est un univers clos, elle est habitée par un enseignant et des élèves. On peut se demander d'ailleurs qui est

23 Nous rejoignons dans ce thème les travaux de Goffman : cf. *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 2 *Les relations en public*, Paris, Editions de Minuit, 1973.

24 Voir à ce sujet les travaux de Goffman sur les « territoires du moi », in *La mise en scène de la vie quotidienne*, op. cit., chapitre 2.

25 En psychologie, le terme **valence** est utilisé pour désigner la qualité intrinsèquement agréable ou désagréable d'un stimulus ou d'une situation.

l'occupant territorial le plus légitime. Dans l'enseignement fondamental, une classe est souvent dédiée à une année scolaire ; l'enseignant y est chez lui, c'est « la classe de Mme X ou de Mr Y »²⁶, parfois pour des années. Quand à « la salle des profs », elle est le sanctuaire réservé du corps enseignant. L'école est donc pour les enseignants un territoire légitime et approprié (dans les deux sens du terme : convenant à leur travail et qu'ils se sont approprié).

Les enfants migrent d'une classe à l'autre au fur et à mesure de leur parcours scolaire, et ce parcours initiatique est souvent marqué symboliquement. Les grands de 6^e primaire sont fiers d'avoir atteint le « pallier supérieur », d'être dans la classe des grands justement. Dans la cour de récréation, quand elle n'est pas sectionnée mais commune, on retrouve aussi souvent des lieux tacitement dédiés à tel ou tel groupe, de telle ou telle année. (Bien entendu, tout cela est aussi question de dimension de l'établissement).

Les parents n'ont généralement accès à la classe que lors de la séance de rentrée et des réunions de parents (auquel cas elle se transforme parfois en purgatoire face aux mauvaises notes annoncées). A la sortie des cours, quand ils viennent récupérer leurs enfants, ils se regroupent généralement près de l'entrée, à la barrière de la cour, ou peuvent y pénétrer plus avant pour récupérer leur enfant si celui-ci est à l'accueil extra-scolaire. On peut croiser brièvement l'enseignant dans cet échange de flux à la porte ou à la grille, sauf les parents qui travaillent.

Exceptionnellement, une fois l'an, l'école organise une « journée portes ouvertes » (comme si elles étaient fermées les 364 autres jours de l'année).

Le *limes*, dans les écoles, est souvent assez flou. Toute une analyse des territoires pourrait être faite pour chaque école singulière. Y a-t-il un local d'accueil à l'entrée, où une personne préposée peut recevoir et guider les parents ? Ou bien doivent-ils errer dans les couloirs à la recherche d'un correspondant ? L'école *appartient*-elle aux enseignants, aux enfants (qui disent « **mon** école ») ? Les parents peuvent-ils se l'approprier ? Est-elle appropriée aux parents ?

L'école est un territoire sur lequel les différents protagonistes n'ont pas les mêmes droits territoriaux. Myriam²⁷ l'a bien compris par rapport aux problèmes de racisme que subit une de ses filles ; elle estime qu'elle n'est pas en droit d'aller « régler ça » à l'école, même si elle est partie prenante de l'affaire au premier chef.

- *Donc pour toi là il y a une responsabilité de l'école ?*

*Myriam : Bien sûr, elle est flagrante la responsabilité de l'école. Ce n'est pas moi parent, **qui n'ai rien à faire sur le territoire de l'école, parce que je ne suis pas écolière**, ce n'est pas à moi à venir faire ça. Moi je peux venir dire « Voilà, il s'est passé ça, j'aimerais comprendre pourquoi ceci et pourquoi cela ». C'est au directeur, la direction et les profs, les surveillantes qui doivent faire ça, ce n'est pas à moi à le faire, **ce ne serait pas correct**. Mais quoique vers la fin de l'année on l'a fait, mais on s'est fait bien engueuler.*

Dans l'espace public, elle aurait pu aller trouver les enfants qui « traitaient » sa fille – voire leurs parents – et leur reprocher leurs paroles. Pas à l'école. On ne peut y violer l'accord, devenu quasi tacite à force d'être intégré, de non-empiètement dont parlait Goffman.

LES TERRITOIRES AU NIVEAU DES PARENTS / DES FAMILLES

Le territoire premier est la maison, le chez-soi (double pour l'enfant si les parents sont séparés). Pour les familles en situation de précarité, le chez-soi est de dimensions modestes, insuffisantes. La promiscuité y règne souvent. A l'intérieur de ce chez-soi, il y a des coins de territoires encore plus personnels (la chambre, quand elle n'est pas partagée ; la couverture du lit qui devient une tente où on peut s'inventer des histoires ; mais aussi parfois, un territoire minuscule pour faire ses devoirs sur un coin de table encombrée, dans le

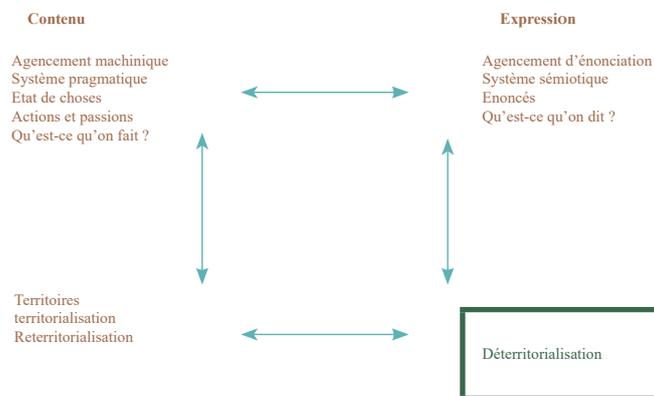
²⁶ Le terme « la classe » désigne dans ce cas à la fois le local et l'année prise en charge par l'enseignant.

²⁷ Témoignage issu de la recherche *Pourquoi l'école a raté avec nous...*, op. cit.

bruit de la vie quotidienne). Certaines familles sont contraintes de déménager plus d'une fois, la stabilité n'est pas au rendez-vous, le territoire se perd avant de se regagner.

Au-delà de ce cercle, il y a le quartier, les lieux fréquentés par la force des choses (commerces, administrations, services), ou par choix (voisins, amis, famille éloignée). Mais ce cercle peut mettre beaucoup de temps à se laisser explorer, pénétrer.

4. DES PROCESSUS DE DÉTERRITORIALISATION / RETERRITORIALISATION²⁸



Quand on quitte un territoire, on se déterritorialise pour se reterritorialiser ailleurs. Cela se fait parfois facilement, par habitude, la déterritorialisation est devenue une routine, un rythme. Ainsi, le chemin de l'école emprunte souvent le même itinéraire, les mêmes haltes, les mêmes horaires. On s'installe toujours au même endroit à l'arrêt de bus, dans la file lorsque sonne la cloche de l'école, on s'installe sur le même banc qu'au premier jour de classe. On se reterritorialise à l'école. Et c'est la même chose au retour. De retour, il y a les devoirs à faire, les leçons à apprendre. L'école suit l'élève, elle se reterritorialise dans son territoire familial. Même parfois pendant les congés, sous forme de « devoirs de vacances ». Les cartables, les plumiers, les cahiers recouverts avec des éléments personnels mais aussi avec des étiquettes scolaires sont des traits d'union entre les deux milieux.

Quelle reterritorialisation pour les parents dans l'école ? Et quelle reterritorialisation de l'école dans le quotidien des parents ? Dans une recherche sur les écoles de devoirs, nous avons pu voir que, pour certaines familles modestes, l'importation du devoir à la maison pouvait littéralement provoquer « la guerre » entre parents et enfants, ou dégrader l'image que les parents ont d'eux-mêmes ; par exemple, pour des parents qui ont suivi l'enseignement spécialisé et qui n'ont pas eu l'habitude des devoirs ; ou pour ceux dont les méthodes se révèlent brutalement obsolètes alors qu'elles ne sont pas inexactes. Ainsi, Rubi témoigne de l'affront subi par son mari : « Une fois mon mari a essayé d'aider ma fille. Il est fort en mathématiques on va dire, et alors il a dit : « Voilà, il faut faire comme ça, comme ça, comme ça... ». Et quand elle est allée à l'école elle a eu tout zéro. Le résultat à la fin c'était juste, mais la manière de le faire ce n'était pas celle que le prof voulait. »²⁹

On voit que la question du dispositif d'énonciation se joue là aussi, par ricochet : le père se voit humilié par l'intermédiaire de la note de l'élève, rédigée sans tenir compte de la justesse du résultat. L'enseignant a eu des exigences cumulées de procédures et de résultats, ce qui fait perdre la face à ce père dont les cadres de l'expérience en matière de procédures ont été différents.

Pour Goffman, il est évident qu'il est dans l'intérêt bien compris de tous que chacun puisse garder une face consistante dans l'interaction, sinon, c'est « l'ordre expressif » qui s'écroule ; à ce titre, les échanges réclament de la part de tous les interactants une coopération suffisante :

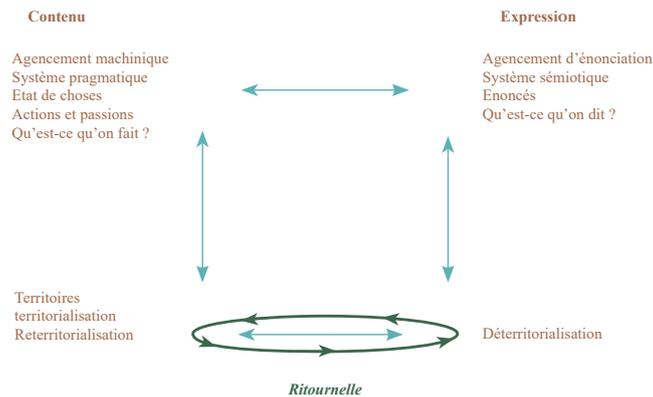
²⁸ Nous ne distinguons plus ici les deux univers puisqu'il est question de les faire s'interpénétrer.

²⁹ Témoignage issu de la recherche *A la rencontre des parents et des enfants qui fréquentent les écoles de devoirs*, op. cit.

Tout autant que d'amour-propre, le membre d'un groupe quelconque est censé faire preuve de considération : on attend de lui qu'il fasse son possible pour ne pas heurter les sentiments des autres ni leur faire perdre la face, ce de façon spontanée et volontaire, par suite d'une identification avec eux. Par conséquent, il devrait répugner à assister à la déconfiture d'une autre personne.³⁰

L'enseignant pense-t-il toujours, dans son dispositif d'énonciation, à ce qui a prévalu comme code de conduite scolaire pour les parents (et qui a peut-être été celui de ses propres parents) ?

5. LA RITOURNELLE



Ce qui relie les territoires, la déterritorialisation et la reterritorialisation, c'est, pour Deleuze et Guattari, la ritournelle. Dans son Abécédaire, il dit qu'avec Félix Guattari « On a au moins produit un concept philosophique très important, celui de ritournelle ».

Ce long passage de *Mille plateaux* rend compte de l'importance de cette ritournelle comme agent de territorialisation, de déterritorialisation et de reterritorialisation.

I. Un enfant dans le noir, saisi par la peur, se rassure en chantonnant. Il marche, s'arrête au gré de sa chanson. Perdu, il s'abrite comme il peut, ou s'oriente tant bien que mal avec sa petite chanson. Celle-ci est comme l'esquisse d'un centre stable et calme, stabilisant et calmant, au sein du chaos. Il se peut que l'enfant saute en même temps qu'il chante, il accélère et ralentit son allure ; mais c'est la chanson qui est déjà elle-même un saut : elle saute du chaos à un début d'ordre dans le chaos, elle risque aussi de se disloquer à chaque instant. Il y a toujours une sonorité dans le fil d'Ariane. Ou bien le chant d'Orphée.

*II. Maintenant au contraire on est chez soi. Mais le chez-soi ne pré-existe pas : il a fallu tracer un cercle autour du centre fragile et incertain, organiser un espace limité. Beaucoup de composantes très diverses interviennent, repères et marques de toutes sortes. (C'était déjà vrai dans le cas précédent). Mais maintenant ce sont des composantes pour l'organisation d'un espace, non plus pour la détermination momentanée d'un centre. Voilà que les forces du chaos sont tenues à l'extérieur autant qu'il est possible, et l'espace intérieur protège les forces germinatives d'une tâche à remplir, d'une œuvre à faire. Il y a là toute une **activité de sélection, d'élimination, d'extraction**, pour que les forces intimes terrestres, les forces intérieures de la terre ne soient pas submergées, qu'elle puissent résister, ou même qu'elles puissent emprunter quelque chose au chaos à travers le filtre ou le crible de l'espace tracé.*

*Or les composantes vocales ou sonores sont très importantes : un mur du son, en tout cas un mur dont certaines briques sont sonores. **Un enfant chantonne pour recueillir en soi les forces du travail***

³⁰ E. Goffman, *Les rites d'interaction*, op. cit, p. 13.

scolaire à fournir. Une ménagère chantonne, ou met la radio, en même temps qu'elle dresse les forces anti-chaos de son ouvrage. Les postes de radio ou de télé sont comme un mur pour chaque foyer, et marquent les territoires (le voisin proteste quand c'est trop fort). Pour les œuvres sublimes comme la création d'une ville ou la fabrication d'un Golem, on trace un cercle, mais surtout on marche autour du cercle comme dans une ronde enfantine, et l'on combine les consonnes et les voyelles rythmées qui correspondent aux forces intérieures de la création comme aux parties différenciées d'un organisme. Une erreur de vitesse ou d'harmonie serait catastrophique, puisqu'elle détruirait le créateur en même temps que la création en ramenant les forces du chaos.

III. Maintenant enfin, on entrouvre le cercle, ou l'œuvre, on laisse entrer quelqu'un, on appelle quelqu'un ou bien l'on va soi-même au dehors, on s'élançe. On n'ouvre pas le cercle du côté où se pressent les anciennes forces du chaos, mais dans une autre région, créée par le cercle lui-même. Comme si le cercle tendait lui-même à s'ouvrir sur un futur, en fonction des forces en œuvre qu'il abrite. Et cette fois, c'est pour rejoindre des forces de l'avenir, des forces cosmiques. On s'élançe, on risque une improvisation. Mais improviser, c'est rejoindre le Monde, ou se confondre avec lui. On sort de chez soi au fil d'une chansonnette. Sur les lignes motrices, gestuelles, sonores, qui marquent le parcours coutumier d'un enfant, se greffent, ou se mettent à bourgeonner, des « lignes d'erre »³¹, avec des boucles, des nœuds, des vitesses, des mouvements, des gestes et des sonorités différentes.

Ce ne sont pas trois moments successifs dans une évolution. Ce sont trois aspects sur une seule et même chose, la Ritournelle. On les retrouve dans les contes, de terreur ou de fée, dans les lieder aussi. La ritournelle a les trois aspects ; elle les rend simultanés ou les mélange : tantôt, tantôt, tantôt. Tantôt le chaos est un immense trou noir, et l'on s'efforce d'y fixer un point fragile comme centre. Tantôt on organise autour du point une « allure » (plutôt qu'une forme) stable et calme : le trou noir est devenu un chez soi. Tantôt on greffe une échappée sur cette allure, hors du trou noir.

(...)

On a souvent souligné le rôle de la ritournelle : elle est territoriale, c'est un agencement territorial. Les chants d'oiseaux : l'oiseau qui chante marque ainsi son territoire.

(...)

Et tantôt, l'on va du chaos à un seuil d'agencement territorial : composantes directionnelles, infra-agencement.

Tantôt l'on organise l'agencement : composantes dimensionnelles, intra-agencement.

Tantôt l'on sort de l'agencement territorial, vers d'autres agencements, ou encore ailleurs : inter-agencement, composantes de passage, ou même de fuite.

Et les trois ensemble. Forces du chaos, forces terrestres, forces cosmiques : tout cela s'affronte et concourt dans la ritournelle ».³²

31 Évocation des travaux de Fernand Deligny qui retranscrivait les lignes d'erre empruntées quotidiennement par les jeunes autistes avec qui il vivait à Monoblet, dans les Cévennes. Cf. *Cartes et lignes d'erre - Traces du réseau de Fernand Deligny, 1969-1979*, éditions arachnéen, 2013 (<https://www.editions-arachneen.fr/catalogue/cartes-et-lignes-derretraces-du-reseau-de-fernan-d-deligny-1969-1979>).

32 G. Deleuze et F. Guattari, *Mille plateaux*, op. cit., pp. 382 à 384.

SECONDE PARTIE

UNE OBSERVATION PARTICIPANTE

TANTÔT, TANTÔT, TANTÔT

1) LE CONTEXTE ET LES ÉLÉMENTS OBSERVÉS

L'école Bonne Nouvelle (dont le nom est celui d'un ancien charbonnage) se situe dans le quartier St-Léonard à Liège. C'est une « école fondamentale communale ordinaire », selon sa carte d'identité administrative. Elle se situe dans un quartier très peuplé (12.000 habitants), très populaire et multiculturel (58 langues parlées), et doté d'un important tissu associatif.

A une exception près, tous les élèves de l'école (150) étaient, en 2023, des enfants de milieux populaires, souvent primo-arrivants.

Afin de favoriser un ancrage des parents et des enfants dans et hors de l'école, notamment pour l'apprentissage du français et des codes culturels, le directeur, Marc, a créé en juin 2021, une asbl nommée Alternatives :

qui poursuit la finalité d'offrir des alternatives pour contrer l'iniquité scolaire causée et alimentée par des inégalités sociales. (...) Par une offre d'activités culturelles et émancipatoires ouvertes également aux parents, le collectif "Alternatives" souhaite les impliquer dans un processus d'appropriation des enjeux de l'école. Les familles doivent s'y sentir reconnues dans leur identité culturelle. Elles doivent prendre conscience que leur patrimoine culturel a de la valeur et que leurs enfants peuvent s'appuyer dessus pour accéder à d'autres formes dominantes de culture.³³

Au moment où nous intervenons, l'asbl était en pleine phase de développement, s'appuyant sur du bénévolat et venant à peine d'obtenir un subside pour l'engagement d'un coordinateur. Une animatrice témoigne :

L'asbl a été créée autour de l'école pour que les parents puissent rentrer dans l'école. Beaucoup de parents pensent que l'école c'est la place des enfants, que leur place n'est pas du tout à l'intérieur de l'école. L'idée de l'asbl c'est de les amener dans l'école, qu'ils puissent voir ce que les enfants font et qu'ils puissent faire des activités qui sortent de l'ordinaire. C'est des parents qui se connaissent déjà pour certains et d'autres pas du tout, ils viennent chercher ici un peu de lien social.

Au sein de l'école, il y avait des réunions diverses (conseil de participation avec des parents, réunions d'enseignants, réunions d'auxiliaires, etc.). Si les efforts pour ouvrir l'école au quartier et inversement étaient assez bien accueillis, il n'y avait pas vraiment de conscience d'un ensemble. Des projets arrivaient un peu sporadiquement, avec des associations et des personnes différentes (enseignants, auxiliaires, bénévoles). Adultes et enfants avaient l'envie de s'impliquer, mais sans encore trop savoir vers quoi cela allait mener. La question de la fierté était au cœur de la démarche : il fallait que chacun soit fier de sa participation, même si les projets entamés n'étaient pas nécessairement voués à aboutir. C'était très important pour Marc, le directeur de l'époque, et ça valait pour notre observation également.

Les activités filmées sont les suivantes.

³³ <https://www.collectif-alternatives.be/>.

1. LES ATELIERS PARALLÈLES PARENTS / ENFANTS

Deux activités sont intrinsèquement liées :

l'atelier couture
<https://vimeo.com/954373448>



et l'atelier théâtre
<https://vimeo.com/954370345>



L'atelier théâtre est mené avec des élèves de 5^e et 6^e primaire. Il s'agit de monter un spectacle théâtral, qui sera présenté une première fois aux parents et dont des éléments seront repris lors du spectacle de fin d'année.

Pour créer les costumes, un atelier couture, qui existe parallèlement, est mis à profit. Ce sont essentiellement des mamans qui le fréquentent. Le jour du tournage, le 31 mai 2023, les mamans cousent des pantalons. L'animatrice de cet atelier, de l'asbl Alternatives, explique son développement.

L'atelier couture a été jumelé avec l'atelier théâtre, les enfants répètent une pièce et nous on a fait les costumes. Les éléments à poser sur les costumes qui seront utilisés dans la pièce ont été faits ici et on est assez contentes.

Il y a des va-et-vient entre les différents projets parascolaires gérés par Alternatives. Depuis le début de l'année, elles ont fait pas mal de projets ; là elles font un pantalon à leurs mesures. On a fait des sacs, des totebags, des chouchous, des choses assez simples pour apprendre les techniques de base, la pose d'une tirelle, un pli, un col,...

Ca devient de plus en plus convivial, il y en a une qui amène du thé, une autre des petits gâteaux, il y a des choses qui se passent de l'ordre de la convivialité, plus que purement de la pratique de la couture, qui reste un alibi, un prétexte pour se retrouver et créer du lien ensemble.

Pendant l'atelier, les enfants sont à la garderie, les mères ne doivent pas se préoccuper de leur prise en charge ni faire des allers-retours de la maison à l'école.

*On leur propose des choses, des activités gratuites, elles croisent le directeur, ça leur fait plaisir de voir que les différents acteurs de l'école ne sont pas présents UNIQUEMENT pendant les temps scolaires, sont présents AUSSI dans un temps plus élargi, **c'est intéressant aussi pour elles de voir que c'est tout un établissement qui se mobilise pour elles AUSSI.***

Pour l'atelier théâtre, que le travail des mamans devait pourvoir en accessoires costumiers, ce sont les voyages de Gulliver qui avaient été choisis, en particulier le voyage à Lilliput. La pièce est présentée aux parents le 3 juin 2023. RTA en a assuré la captation. Le spectacle est présenté dans les murs de l'école, les décors ont été réalisés avec les enfants. Les parents sont nombreux, GSM au poing, prêts à immortaliser la performance de leurs enfants. Car c'est bien une performance qu'ils réalisent. L'animateur la présente ainsi aux parents: « On a travaillé sur ce vieux livre qui a été écrit un peu après 1700. C'est donc une langue très difficile. Ces jeunes gens se lancent dans l'aventure, avec des moments d'improvisation, avec des moments de lecture et avec des moments où on parle une langue difficile ». Après un petit rituel de concentration, les jeunes se lancent. Et c'est effectivement une langue difficile qu'ils récitent ou lisent : mots compliqués,

conjugaison inhabituelle, phrases en latin... La barre est mise très haut. Les parents regardent, concentrés. A la fin, de la musique et des chansons remplacent la récitation. Les parents se détendent, battent des mains en rythme. Le spectacle est une réussite.

Ailleurs dans l'école, une autre pièce (non filmée) se joue avec d'autres élèves, sur le thème de Roméo et Juliette. L'atelier est encadré par une Maison de jeunes. Les enfants se sont attaqués à Shakespeare avec humour, mêlant argot et langue littéraire, pour parler des relations amoureuses actuelles, du respect mutuel, des sentiments.

2. ACTIVITÉS AVEC LES MATERNELLES

Avec les maternelles, deux moments de participation des parents ont été filmés : un atelier conte, le 30 mai 2023, et la fête des maternelles qui sert également de journée portes ouvertes, le 28 juin.

Pour l'atelier conte,
<https://vimeo.com/954374593>



une conteuse encadrait le travail avec les petits, autour de l'histoire d'un escargot. Les mamans présentes sont spectatrices. Puis elles sont invitées à raconter une histoire qu'on raconte à la maison ou chanter une comptine de leur pays. Un peu timides au début, elles hésitent. Puis une maman, rassurée par le directeur et l'institutrice, se lance. C'est la comptine qui gagne sur l'historiette. Et l'atmosphère se détend, les enfants et les adultes font la ronde, battent des mains et dansent en rythme. La multiculturalité s'exprime en chansons.

Chansons et danses encore lors de

la journée qui couple la fête des maternelles
<https://vimeo.com/954376313>



et la journée portes ouvertes. Les spectacles des petits sont suivis d'une exposition des œuvres réalisées par les enfants durant l'année. Les parents défilent devant les panneaux, présentant des sujets déjà très élaborés pour des maternelles, par exemple le dessin d'une coccinelle avec l'identification du thorax, de l'abdomen, des ailes, des élytres. Partout, une multitude de cœurs réalisés pour la fête des mères portant la mention « je t'aime maman » dans toutes les langues des classes de maternelle : français, pendjabi, bulgare,

croate, tchéchène, anglais, ... Les parents, à l'aise, discutent en petits groupes, avec le directeur, avec les enseignants. Fleurs et bisous pour les « madames ». « Il a bien dansé, hein, maman ? » dit l'une d'elle, avec un fort accent liégeois, s'adressant à une maman d'origine « étrangère », rayonnante. Chacune garde ses spécificités et les assume.

3. L'ORCHESTRE PHILHARMONIQUE ROYAL DE LIÈGE (OPRL)

Un projet important pour l'école est celui qui est mené avec l'asbl ReMuA. Centre d'Expression et de Créativité (CEC), ReMuA (**R**éseau de **M**usiciens intervenant en **A**teliers), dont la devise est « La musique pour l'égalité des chances », organise pendant le temps scolaire et extrascolaire des formations musicales dans les écoles. ReMuA « conjugue ainsi un **objectif éducatif** (favoriser la réussite scolaire), un **objectif social** (favoriser l'intégration sociale) et un **objectif artistique** (apprendre le chant et la pratique d'un instrument). En 2014, ReMuA a été audité et accrédité par El Sistema Venezuela, fondateurs initiaux du projet, devenant le pendant belge de ce projet international, et dépositaire du nom El Sistema Belgium. L'asbl s'est ainsi engagée à suivre la charte du projet global El Sistema.³⁴ » Bonne Nouvelle collabore étroitement avec cette association.

Chaque année, un concert est organisé en collaboration avec l'Orchestre Philharmonique Royal de Liège.
<https://vimeo.com/954371559>



Les enfants de plusieurs écoles – dont Bonne Nouvelle – sont ainsi mêlés aux musiciens professionnels de l'orchestre, qui au chant, qui à divers instruments : violons, flûte, violoncelle, ... Après plusieurs séances de répétitions (ouvertes aux parents), où les enfants des diverses implantations et les musiciens professionnels apprennent à se connaître, à s'accorder, dans tous les sens du terme, c'est le jour J.

Le 10 juin 2023, RTA a filmé ce grand moment. Le résultat est impressionnant.

Une mère dont le fils chantait, ravie, déclare : « Je suis très fière. Ça lui donnera confiance en lui. Il a vraiment besoin de confiance comme beaucoup d'enfants, et je pense que ça va l'aider pour le futur ». Elle explique que « tout s'est fait tout seul », juste en inscrivant l'enfant à l'école.

ReMuA, explique Barbara Grégoire, sa directrice, a démarré à Bruxelles puis s'est implantée à Liège il y a quelques années, grâce au soutien de l'Orchestre Philharmonique Royal de Liège et à la ville. « On est allés demander à l'échevin des conseils sur les écoles et on est allés toquer à la porte de Bonne Nouvelle ». ReMuA a une équipe de musiciens professionnels qui se rendent dans les écoles chaque semaine, qui font du chant ou des instruments avec les enfants, « Le but étant de faire tous ensemble un beau concert de fin d'année dans les locaux de l'OPRL ».

Le lien avec les familles est vraiment très important, dit Barbara Grégoire, car quand les familles comprennent notre projet, et sont « derrière » les enfants, ça les aide à les soutenir aussi tout au long du projet parce qu'il faut savoir qu'apprendre à chanter et à jouer d'un instrument, ce n'est pas facile, ils ont besoin de rigueur, de précision et de répéter à la maison. Donc c'est très important que les familles se sentent impliquées dans ce sens.

³⁴ Le projet El Sistema Venezuela visait notamment à remettre les enfants des rues dans le système.

4. LE STAGE DE CRÉATION D'UNE VIDÉO

En 2024, durant le congé de carnaval, le RWLP et RTA, en collaboration avec Alternatives, ont organisé

un stage vidéo à l'école Bonne Nouvelle

<https://vimeo.com/932021290>



Six enfants y ont participé.

La thématique était les premières rencontres, ou premiers rendez-vous, au sens large du terme. Les enfants ont peint des panneaux représentant des personnages, derrière lesquels ils se cachaient pour se présenter. Puis ils ont scénarisé des rencontres fortuites, dans un environnement qui leur est cher, un snack de tacos du coin qu'ils fréquentent volontiers ; enfin des rencontres plus obligées, à l'école. Ils ont ainsi abordé les questions d'identités multiples, de partage de territoires, de respect de l'autre et de solidarité. Et à l'occasion, ont appris quelques principes vidéo.

Le tout visait à réaliser un film, qui a été montré ensuite aux quelques parents qui avaient pu se libérer. L'entreprise n'avait pas été de tout repos, mais le résultat a été très apprécié des parents.

Cette maman estime que l'expérience était très originale et créative, avait obligé les enfants à s'éloigner de leur GSM, à travailler ensemble et à avoir des idées ensemble.

C'est important que l'école mette ça en place, ça les retire de leurs habitudes à la maison ; c'est une nouvelle étape qu'ils n'ont jamais connue. Ça peut leur donner envie de refaire des choses comme ça dans le théâtre ou le cinéma. Vivre une nouvelle expérience, ça peut motiver les autres en plus.

5. LES SPECTACLES DE FIN D'ANNÉE

Les spectacles ont été filmés en

2023

<https://vimeo.com/954377391>



2024

<https://vimeo.com/1017952319>



Dans les deux cas, ces spectacles, de grande qualité, se sont déroulés non dans l'école, mais à l'Espace Georges Truffaut, une salle de spectacle bien équipée, mais restant à dimensions raisonnables.

Outre des « reprises » des pièces de théâtre réalisées durant l'année, des saynètes spécifiquement montées pour l'occasion ont entrecoupé des chansons et de la musique.

En 2024, un espace était réservé à l'entrée de l'Espace Truffaut pour projeter le film réalisé durant la semaine de carnaval. Les deux années, une place importante a été réservée au chant, très engagé, célébrant la multiculturalité, et à la musique, avec notamment, en 2024, des prestations mixtes présentées par les élèves les plus âgés et le groupe de musiciens professionnels qui les avaient encadrés durant l'année : le groupe Xamanek, créé par une famille chilienne exilée à Liège dans les années 1980, fuyant le régime de Pinochet. Le jeu conjoint de ces jeunes amateurs et de ces professionnels est empreint d'une belle complicité.

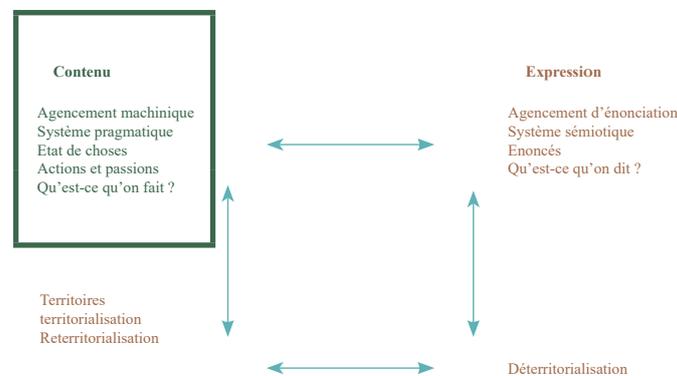
6. CE QUI N'A PAS PU ÊTRE FILMÉ

Par ailleurs, l'école organise aussi des journées « école ouverte », que nous n'avons pas eu l'occasion de filmer, les agendas ne le permettant pas. Les enfants invitent leurs parents à venir assister, mais aussi participer à leurs travaux sur des thématiques choisies. Ce sont des moments d'échanges et de co-création très riches.

2) LES ENSEIGNEMENTS DES OBSERVATIONS

Nous allons tenter de restituer à travers le schéma de tétravalence de l'agencement dans ce que nous avons observé, par l'œil de la caméra, durant ces mois où nous avons été présents dans cette école.

1. L'ÉTAT DES CHOSSES À BONNE NOUVELLE



Avec environ 150 élèves, Bonne Nouvelle est donc une petite école de quartier, dont le pouvoir organisateur est la Ville de Liège. C'est une école à encadrement différencié³⁵, c'est-à-dire qu'elle fait partie des 25% d'écoles qui bénéficient de moyens supplémentaires, étant donné l'indice socio-économique faible de leur population. Les classes sont moins surpeuplées, il y a des renforts. Ce soutien est cependant insuffisant, par exemple, 72 % de la population scolaire en 2022-23 dépasse le seuil des absences autorisées. Ce qui, en soi, ne signifie pas un désintérêt pour l'école, ni même des conflits avec elle : juste des conditions de vie très compliquées.

³⁵ Cf. <https://inscription.cfwb.be/lencadrement-differencie/>.

La multiculturalité est la marque principale du public de l'école. Elle implique un certain nombre de conséquences, par exemple une importante mobilité des familles, qui déménagent souvent, ainsi que beaucoup de primo-arrivants. A la fête de fin d'année, l'instituteur de 6^e année s'est dit très fier de ses élèves, dont il a souligné la performance en précisant que :

la grosse majorité des élèves n'ont pas comme langue maternelle le français et que dans [sa] classe la grande majorité des élèves sont sur le territoire belge depuis moins de 5 ans, donc c'est d'autant plus difficile pour eux.

Quand on voit la performance qu'ils ont réalisée, y compris en français, il a de quoi être fier.

Expliquant sa première rencontre avec l'école, cette maman métisse (qui se demande elle-même tout haut de quelle couleur elle est, avec beaucoup d'humour) dit :

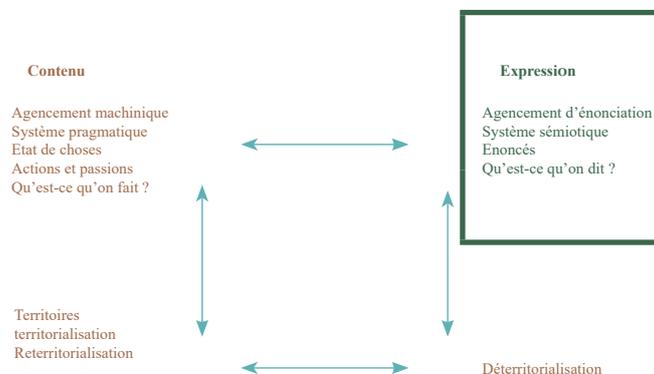
Comme c'est une petite école, j'ai beaucoup aimé parce qu'il y a des enfants de tous les pays, et d'avoir autant de cultures mélangées fait que l'enfant peut être plus ouvert au monde extérieur. On voit de toutes les religions, les ethnies, les manières de s'habiller, des coiffures, des mentalités, ou même des émotions parce qu'il y a des enfants qui ont connu la guerre, qui ont dû changer de pays, venir ici sans parler la langue, et ils voient les efforts, et du coup, les enfants, malgré la langue se sont ouverts aux autres, on les a fait participer aux activités.

Saint-Léonard est aussi un quartier riche en associations. L'école, avec son asbl accolée, Alternatives, ne s'est pas privée de tisser du lien. Elle travaille régulièrement avec plusieurs d'entre elles, AMO, Maison de jeunes, Alpha FLE, espaces parents-enfants, associations culturelles, etc. Avec la commune également. Le souhait du directeur, Marc, était de faire revenir dans l'école des activités menées par des associations, avec prise en charge des enfants de manière à ce que les parents puissent s'investir.

Mais pour mettre en œuvre certains projets, il est nécessaire de répondre à des appels à projets, ce qui est chronophage.

Avec l'implantation progressive du dispositif PECA (Parcours d'éducation culturelle et artistique)³⁶ dans les écoles, des choses ont pu se raffermir : la culture se met au service des enseignements. Des moments dédiés aux ateliers créatifs ont pu se mettre en place, dans le temps scolaire et extra-scolaire. Mais il y a un bémol : les contraintes sont importantes dans le dispositif PECA (nombre imposé de prestations des artistes, etc.).

2. L'ÉNONCIATION À BONNE NOUVELLE



³⁶ <https://www.peca.be/le-peca-cest-quoi>.

Un changement de direction, suite à la pension de Marc, s'est faite dans la continuité. Kevin, le nouveau directeur, vient d'une école Freinet et est très soucieux de la place des parents dans l'école.

Je pense qu'on fait les choses naturellement, il faut juste accueillir les gens comme ils sont, d'où qu'ils viennent, et on essaie de s'exprimer et de se comprendre. Beaucoup de parents s'excusent quand ils arrivent, ils disent, « je suis désolé, je ne parle pas Français ». Et je leur réponds toujours la même chose : « Vous parlez quelle langue ? » - « Je parle Arabe », « Hé bien moi, je ne parle pas Arabe. Moi je vous comprends très bien et vous faites beaucoup d'efforts pour être compréhensible auprès de moi. » (...) J'imagine les choses naturellement, je veux juste qu'elles soient humaines, c'est tout, un contact humain. J'ai peut-être le statut de directeur, mais je ne suis rien de plus qu'un autre humain.

Cette maman déclare :

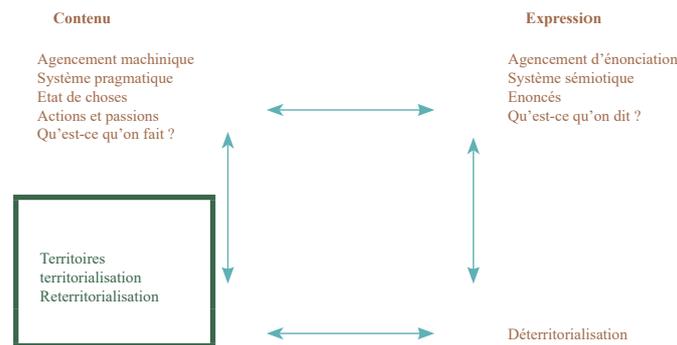
C'est vraiment une école où on écoute les parents. On peut proposer des projets. Je peux venir, appeler, prendre rendez-vous, ou venir à la pause, s'il y a nécessité de parler de quoi que ce soit.

Le directeur :

Je considère qu'on a des parents qui viennent d'univers différents et qui ont des codes différents. Tout le monde n'est pas proche de l'école. Tout le monde ne voit pas l'école comme un endroit de liberté. Par exemple, quand on appelle un parent, si c'est moi qui téléphone à un parent, ou quand on appelle un parent dans l'école, il se sent directement responsable de quelque chose de négatif. C'est pas le but. On essaie justement de rapprocher l'école des parents et de rapprocher les parents de l'école. C'est le plus gros défi de l'école.

Un agent d'énonciation très important dans le cas de Bonne Nouvelle est Gilbert. Homme à tout faire d'abord, il a pris une place particulière auprès des enfants. Sa personnalité l'a fait adopter par tout le monde. Quand nous le rencontrons à la projection des vidéos du stage, les enfants le surnomment « Iron man », parce qu'il a « des prothèses partout », nous disent-ils avec jubilation. Nous constatons surtout qu'il a les jambes couturées de cicatrices (et il les montre car il porte toujours des bermudas). Cicatrices qu'il attribue à une rencontre avec un crocodile. Il raconte volontiers l'épisode et ajoute : « Je suis allé retrouver le crocodile et je me suis arrangé avec lui, on a fait la paix » – les enfants ricanent, mais y croient quand même à moitié. Gilbert nous dit avec un clin d'œil et un grand sourire : « J'aime bien travailler ici : entre bêtes sauvages, on se comprend ». En juin 2024, nous le retrouvons sur la scène du spectacle, c'est lui qui officie (Marc lui a confié la mise en place du PECA, et il confirme qu'il savait qu'elle serait en de bonnes mains). Il porte ses bermudas et un t-shirt rose bonbon, on le surnomme maintenant « Le petit bonhomme en rose », y compris la direction. Il en joue et surjoue au maximum. Il déambule sur la scène, présente les numéros et parle aux parents. Il leur dit que les enfants sont le reflet des adultes, il leur demande fermement de couper leurs GSM, de ne pas applaudir avant la fin car les scènes se succèdent « comme dans un livre », il ne faut pas déconcentrer les enfants, c'est une question de respect. Ça marche. Au départ du spectacle, tout le monde filme, une forêt d'écrans s'élève et s'illumine en même temps, mais pas une seule sonnerie ne dérange la séance. Il est l'intermédiaire compris et respecté des différentes parties.

3. LES TERRITOIRES À BONNE NOUVELLE

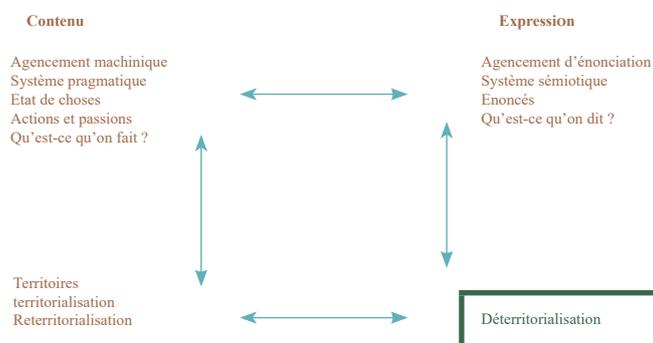


Pour Bonne Nouvelle, l'école se veut donc le territoire des parents autant que celui des enseignants et des enfants. Le directeur souhaite poursuivre et renforcer les contacts réguliers avec les parents, en dehors des rencontres traditionnelles, fêtes, réunions de parents, etc. Notamment dans les classes ouvertes, pour que les enfants puissent partager avec leurs parents leurs apprentissages, mettre en valeur leurs travaux, leurs créations, au sein des classes :

Je viens d'une école Freinet, et donc dans ces écoles, on est habitués à rencontrer les parents, le matin, le soir, et de proposer des moments qui ne sont pas des moments de fêtes, pour recevoir tous les parents, et être proches d'eux régulièrement. On sait à quel point ils ont un rôle DANS l'école. Quelque part, au même titre que les enseignants. Ce ne sont pas des personnes extérieures, ils sont essentiels, comme les enseignants.

La présence conjointe des parents et des acteurs de l'école a une importance certaine et permet de gommer les frontières symboliques qui sont très ancrées dans les esprits. Comme le dit l'animatrice d'Alternatives à propos des mamans qui font de la couture « ça leur fait plaisir de voir que les différents acteurs de l'école ne sont pas présents UNIQUEMENT pendant les temps scolaires, sont présents AUSSI dans un temps plus élargi, c'est intéressant aussi pour elles de voir que c'est tout un établissement qui se mobilise pour elles AUSSI. » Ne serait-ce pas cela, une communauté éducative ?

4. DÉTERRITORIALISATION ET RETERRITORIALISATION DE ET À BONNE NOUVELLE



On voit donc une polarité interactive continue entre le dehors et le dedans à Bonne Nouvelle. Les parents ont leur place dans l'école, dans et à côté des cours. Dans les cours (mais pas tous), lors des classes ouvertes ; à côté des cours, dans les ateliers, que l'école cherche à diversifier. Le monde extérieur a une place dans l'école, notamment le monde culturel avec les musiciens.

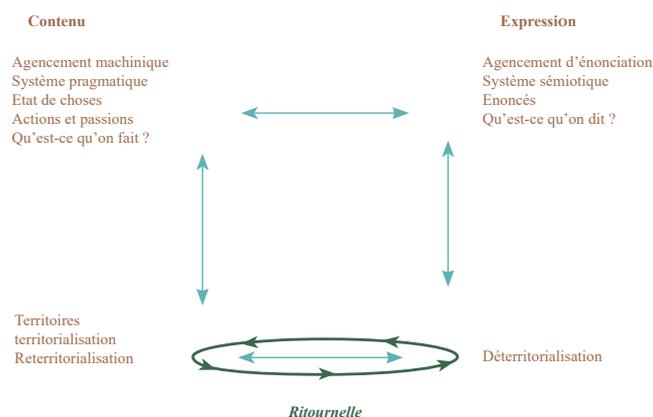
Mais l'école a l'intelligence de se déterritorialiser aussi elle-même dans des lieux culturels qui apportent une tout autre dimension au travail des enfants : l'Espace Georges Truffaut, une vraie salle de spectacle avec des machinistes, des éclairages qui viennent soutenir le travail des enfants, une atmosphère. Le spectacle de fin d'année, loin d'avoir lieu dans une salle plus ou moins polyvalente, peu avenante et peu adaptée comme sont souvent celles des écoles, se transporte dans une autre dimension, non seulement physiquement, mais aussi symboliquement. Il devient une offre culturelle normale. Pour Christine Mahy, secrétaire générale et politique du RWLP, se transporter dans une salle culturelle « normale » est primordial, cela permet un mélange des codes. Dans la culture populaire, entrer et sortir pendant un spectacle est normal (on nomme d'ailleurs « entre-sorts » des lieux culturels où on peut aller et venir à sa guise) ; répondre au téléphone l'est tout autant, quand on attend des nouvelles de la famille en difficulté à l'autre bout du monde par exemple. A l'Espace Truffaut, Gilbert, un des leurs, a convaincu les parents de faire autrement.

Le mélange des enfants et des musiciens professionnels de Xamanek, en 2024, accentue encore cette dimension. Ces musiciens eux-mêmes s'étaient déterritorialisés dans l'école pour apprendre les instruments aux enfants. Mélange de lieux, de métiers, de niveaux, pour une production commune digne d'un lieu culturel consacré, où tous exposent leur virtuosité partagée.

Avec l'Orchestre Philharmonique, on est encore dans un lieu culturel différent, dans le temple de la musique, un endroit que ces parents n'imaginaient pas fréquenter ; ils y sont allés pourtant, lors des répétitions et du spectacle. L'asbl ReMuA indique aussi l'importance de la reterritorialisation des exercices de chant ou d'instruments à la maison, à l'instar des devoirs. Ce n'est plus que l'école seule qui s'invite à la maison, c'est aussi l'univers culturel élargi de l'enfant.

Les apprentissages scolaires se déterritorialisent eux-mêmes à l'intérieur de l'école, en sortant de « la » classe : dans les ateliers de théâtre, par le choix d'« une langue difficile » avec un ouvrage du 18^e siècle à mettre en scène ; ou dans les ateliers musicaux, par la pratique d'un instrument de musique en vue d'un concert philharmonique ; ces déterritorialisations concourent à des acquisitions de compétences. Au moment de la reterritorialisation scolaire « normale », dans les cours « classiques » de « la » classe, les enfants y auront gagné qui du vocabulaire, qui de la concentration, et tous de la persévérance. La fierté (ou la face, pour utiliser le vocabulaire de Goffman) qui était l'enjeu important pour Marc, le directeur sortant, est bien présente, territorialisée pour tous les membres de la communauté éducative, en ce compris les parents.

5. LA RITOURNELLE À BONNE NOUVELLE



Ce qui a été frappant pour les observateurs extérieurs que nous sommes, c'est l'évidence de la ritournelle. Comment cette ritournelle concourt-elle à une « réalité augmentée » ou à une augmentation de pouvoir sur la réalité pour les parents ?

La musique, instrumentale ou chantée, quelle que soit la langue qui la porte, joue un rôle essentiel dans l'école. Elle se transporte de l'école à la maison, de la maison à la classe de maternelle, de l'école à la salle de concert, de groupes professionnels à l'école. Elle sert autant la territorialisation que la déterritorialisation, la ligne de fuite que la reterritorialisation.

Deleuze et Guattari ne limitent pas la ritournelle à la musique : il y a des ritournelles gestuelles, motrices, optiques, etc. Ritournelle de gestes qui déterritorialisent et reterritorialisent ailleurs : le thé et les gâteaux des mamans couturières, « esquisse d'un centre stable et calme, stabilisant et calmant », réimplantant dans l'école intimidante des coutumes domestiques mais aussi sociales ; ritournelle de couleur, avec le t-shirt rose de Gilbert, qui va des parents aux enfants, de la direction aux enseignants, tantôt, tantôt, tantôt...

Cependant, il est évident qu'à Bonne Nouvelle, la musique a une place très particulière. Mais pourquoi le son a-t-il plus de force que les autres supports pour les ritournelles ? Les auteurs l'expliquent :

*Il semble que le son, en se déterritorialisant, s'affine de plus en plus, se spécifie et devient autonome. Tandis que la couleur colle davantage, non pas forcément à l'objet, mais à la territorialité. Quand elle se déterritorialise, elle tend à se dissoudre, à se laisser piloter par d'autres composantes. (...) Cette puissance, le son ne la doit pas à des valeurs signifiantes ou de « communication » (qui la supposent, au contraire), ni à des propriétés physiques (qui donneraient plutôt le privilège à la lumière). (...) : le son nous envahit, nous pousse, nous entraîne, nous traverse. Il quitte la terre, mais aussi bien pour nous faire tomber dans un trou noir que pour nous ouvrir à un cosmos. Il nous donne l'envie de mourir. Ayant la plus grande force de déterritorialisation, il opère ainsi les reterritorialisations les plus massives, les plus hébétées, les plus redondantes. Extase et hypnose. **On ne fait pas bouger un peuple avec des couleurs. Les drapeaux ne peuvent rien sans les trompettes, les lasers se modulent sur le son.** La ritournelle est sonore par excellence, mais elle développe aussi bien sa force dans une chansonnette visqueuse que dans le motif le plus pur ou la petite phrase de Vinteuil³⁷.*

Les ritournelles ont un rôle essentiel dans les agencements. Et ce sont bien des agencements que Bonne Nouvelle cherche à consolider. Non sans obstacle. Les agencements restent fragiles, car, comme on l'a vu, ils sont tributaires de nombreux paramètres. Un changement dans l'état de choses (changement de direction, de coordinateur de l'asbl à l'interne ; changement dans les collaborations avec des asbl ; changement d'échevin après les élections, etc.) produit des moments de flottement, le temps que des choses se (re)mettent en place. Des dispositifs sont à la fois aidants et freinants, comme le PECA qui permet une « ligne de fuite » vers la culture et l'art, mais la rend complexe avec ses exigences spécifiques : la bureaucratie ne s'est pas suffisamment déterritorialisée pour permettre une ligne de fuite franche. Enfin, pour que les agencements fonctionnent, il faut que tous les métiers y trouvent leur compte, enseignants, artistes, politiques, personnels associatifs. Et que personne n'y perde la face.

³⁷ Allusion, bien entendu, à Proust et à sa « Recherche du temps perdu ».

CONCLUSION

Nous avons souhaité réfléchir à des pratiques qui pourraient, dans le milieu scolaire, soutenir des rendez-vous réussis entre familles précarisées et acteurs de l'école fondamentale. Comme le dit fort justement Deleuze : « on ne commence jamais une fois pour toute ». Toute première fois n'est que répétition pour les familles : première rentrée des classes, premier bulletin, première réunion de parents, premier voyage scolaire, première leçon de natation, etc. Autant de rendez-vous qui peuvent se hérissier de difficultés pour les parents qui vivent dans la pauvreté. Au départ de la pensée de Deleuze et Guattari sur les agencements, nous avons tenté de planter le décor d'agencements qui pourraient fonctionner entre l'école et les familles, pour tous les rendez-vous, pas seulement les prétendument premiers, puisqu'ils le sont tous : il y a toujours quelque chose d'inconnu (au sens culturel du terme) qui vient perturber « l'ordre » des choses.

De manière générale pour l'univers scolaire, et avec une étude de cas particulière d'une école, nous avons voulu vérifier la tétravalence que les auteurs ont constatée dans ces agencements, et en percevoir la pertinence dans l'univers scolaire : état de choses, style d'énonciation, territorialisation et déterritorialisation, et la ritournelle qui concourt aux va-et-vient.

Cette exploration nous a amené à aller plus loin que l'interaction entre personnes, à nous intéresser à l'ensemble, à l'univers scolaire et à l'univers familial, inclus tous deux dans un univers social et culturel. Comment faire pour que l'école puisse devenir aussi le territoire des parents ?

Nous n'avons pu que constater l'importance des ritournelles dans cette question de territoires ; notre observation d'une école à encadrement différencié d'un quartier populaire nous en a confirmé la centralité, en particulier à travers l'art et la musique.

Dans son ouvrage « Habiter en oiseau », Vinciane Despret a emprunté à Deleuze et Guattari leur concept de territoire - et donc, inévitablement, d'agencement - en ce qui concerne la vie des oiseaux, où le chant a une importance évidemment centrale. Son travail vient à l'appui de notre réflexion pour penser les territoires partagés entre familles et école. Elle nous invite à élargir encore notre champ de compréhension en poussant le langage dans sa propre déterritorialisation : les mots sont trop territorialisés pour permettre des lignes de fuite productives.

*Penser les territoires, c'est également réactiver d'autres sens associés aux mots, c'est élargir leur champ sémantique, les déterritorialiser pour les reterritorialiser ailleurs : **appropriation, possession, propre, accords, compositions...** Tous ces termes invitent à présent à d'autres modes d'attention, ils connectent d'autres territoires, intensifient d'autres dimensions, créent de nouveaux rapports, demandent qu'on entende d'autres choses (des silences et des accords), qu'on sente d'autres choses (des affects, des rythmes, des puissances, des flux de vie et des moments de calme), qu'on goûte d'autres choses (des intensifications, des importances, des différences qui comptent).*

*Ces accords qui traduisent un bon voisinage chez les oiseaux, ces accords qui témoignent d'une aventure collective réussie m'invitent à présent à mobiliser un autre terme, musical à nouveau : **celui de partition. Car c'est bien ce que sont les territoires, ce sont des partitions.** Et à nouveau, le sens s'élargit, se dédouble : la partition est, d'une part, ce qu'écrit le chœur musical qui compose avec des chants, et d'autre part, ce qui décrit l'opération de division de l'espace en des territoires différenciés – avec cette précision que le terme a perdu aujourd'hui son sens de division au profit du sens de « partage ». Cette heureuse dualité sémantique de la langue française, le fait qu'un même terme désigne à la fois une composition musicale et une façon de répartir, de partager des lieux, ouvre alors à une double dimension de l'habiter, une dimension à la fois **expressive et géopolitique. Indissociablement. Les territoires dessinent des réseaux de territorialités sonores.**³⁸*

38 V. Despret, *Habiter en oiseau*, Paris, Actes Sud, 2019, pp. 168-169.

Gilles Deleuze affirmait que le désir ne coule qu'à travers des agencements. Désir d'apprendre, désir d'enseigner, désir de partager des apprentissages, des morceaux de vie commune, des territoires expressifs autant que machiniques, tels sont les enjeux des agencements que les écoles peuvent construire avec les parents, les élèves et les acteurs nombreux qui circulent dans et autour de l'école. Mais une attention particulière à la tétravalence des agencements sera une bonne balise pour les mener à l'existence.



Pour citer cette étude

Jacqueline Fastrès, « École et familles pauvres : pour des « rendez-vous » réussis », *Intermag.be*, RTA asbl, décembre 2024, URL : www.intermag.be/.

Table des matières

Introduction	1
Méthodologie	2
<i>Première étape - élaboration de quelques premiers repères pour l'analyse...</i>	2
_____ 1. Les rendez-vous manqués	2
_____ 2. Les rendez-vous ratés	2
<i>Deuxième étape : une observation de terrain</i>	3
Première partie : Un cadre réflexif	6
<i>Les agencements collectifs d'énonciation</i>	6
<i>Les agencements collectifs d'énonciation entre familles et écoles</i>	8
_____ 1. L'agencement machinique, le système pragmatique – Le contenu ...	9
_____ 2. Une énonciation (des types d'énoncés, des styles d'énonciation) – Quel...	10
_____ 3. Des territoires	14
_____ 4. Des processus de déterritorialisation / reterritorialisation	16
_____ 5. La ritournelle	17
Seconde partie - Une observation participante - Tantôt, tantôt, tantôt	19
<i>1) Le contexte et les éléments observés</i>	19
_____ 1. Les ateliers parallèles parents / enfants	20
_____ 2. Activités avec les maternelles	21
_____ 3. L'Orchestre Philharmonique Royal de Liège (OPRL)	22
_____ 4. Le stage de création d'une vidéo	23
_____ 5. Les spectacles de fin d'année	23
_____ 6. Ce qui n'a pas pu être filmé	24
<i>2) Les enseignements des observations</i>	24
_____ 1. L'état des choses à Bonne Nouvelle	24
_____ 2. L'énonciation à Bonne Nouvelle	25
_____ 3. Les Territoires à Bonne Nouvelle	27
_____ 4. Déterritorialisation et reterritorialisation de et à Bonne Nouvelle	27
_____ 5. La ritournelle à Bonne Nouvelle	28
Conclusion	30