

Pédagogie sociale¹ et école du 3^{ème} type

Texte écrit pour le chantier « [Pédagogie sociale](#) »

[Pour en savoir plus sur la pédagogie sociale](#)

Si on pousse les logiques de la pédagogie sociale et d'une école du 3^{ème} type à leurs termes, nous arrivons à la société sans école d'ILLICH. Cette logique conduisant évidemment à une transformation sociétale radicale. L'une comme l'autre ont approché cette vision d'ILLICH et prouvé qu'elle pouvait sortir de l'utopie.

Il y a un terme qui parasite peut-être la clarté de la « pédagogie sociale », c'est celui de pédagogie ! Je me suis bien gardé de l'utiliser en ce qui concerne une « école du 3^{ème} type » que je considère comme une approche radicalement différente de la conception éducative et du cadre dans lequel s'effectue la construction des personnes et leur émancipation et non comme une autre pédagogie. La « pédagogie sociale » me semble aussi et d'abord la même approche radicalement différente.

Les pédagogies dans leur sens commun, comme est souvent pris la pédagogie Freinet, concernent les actions et pratiques que l'on met en œuvre en général dans le cadre existant (dans l'école actuelle pour la PF). Si elles n'ont pas comme finalité de changer le cadre, si elles ne s'inscrivent pas dans la radicalité au moins conceptuelle, elles ne font que palier, compenser, atténuer par endroits, par moments et plus ou moins bien les dégâts provoqués par les systèmes et les comportements sociaux devenus immuables. Elles peuvent même les conforter. La pédagogie Freinet a peu à peu cessé d'être révolutionnaire quand elle n'est devenue plus qu'une pédagogie, des pratiques à essayer à la place d'autres pratiques. On échange bien toujours entre praticiens, on essaie « d'innover » on utilise bien des techniques, mais on a perdu le sens de ce qu'elles devraient transformer. Parfois j'ai même l'impression que la pédagogie se suffirait à elle-même pourvu qu'elle ne bouscule pas trop le système ou les systèmes dans lesquels elle opérerait.

Je ne considère évidemment pas la pédagogie sociale comme une pédagogie et je situe bien l'école du 3^{ème} type dans la même approche, dans la même perspective et dans la même radicalité.

Ceci dit, il me semble que la pédagogie sociale fait l'impasse... sur l'école ! Cela se comprend puisqu'elle est née et se développe dans la périphérie de l'école. Je comprends que l'on situe quelques grands pédagogues dans l'approche de la pédagogie sociale puisqu'ils œuvraient pour une autre société dont l'école devait être un des ferments. L'approche était ainsi ouvertement idéologique ou politique et surtout humaniste (« Plus jamais ça ! » au lendemain de la boucherie de 14-18). Ce faisant, ils démontraient aussi que ce que l'on appelle « les apprentissages » pouvait s'effectuer différemment et mieux. Parce qu'il reste quand même cette question essentielle : comment les enfants peuvent acquérir et se construire les langages fondamentaux qui leur donneront les pouvoirs d'adultes autonomes et citoyens dans une société bâtie sur ces langages ?

Quelques microsociétés observées par les anthropologues sont des sociétés pédagogiques dans le sens où c'est dans l'ensemble d'une entité² sociale que leurs enfants se construisent et s'intègrent. S'il n'y a pas d'école ce n'est pas parce que les langages qu'ils doivent se construire seraient moins complexes que les nôtres (leur langage mathématique par exemple existe bien mais ne produit pas les mêmes représentations que le nôtre), c'est parce que les entités où sont les enfants vivent de ces langages, se sont construites de par ces langages, existent de par ces langages, perdurent de par ces langages, utilisent en permanence ces langages. Ces microsociétés sont en elles-mêmes des entités, elles sont en elles-mêmes éducatives.

Dans notre macrosociété les entités sociales n'existent plus. Même un village ou un quartier ont du mal à fonctionner comme des entités qui devraient aussi avoir la caractéristique d'être autonomes au sens où l'entendait Castoriadis. D'ailleurs je considère que la pédagogie sociale a pour premier objet que des territoires se reconstruisent en entités, c'est-à-dire en systèmes vivants fonctionnant suivant les lois biologiques des systèmes vivants.

Un espace que l'on peut appeler école me paraît donc encore indispensable pour que les langages fondamentaux par lesquels s'est établie notre société se construisent puisque par ailleurs, s'ils ont

¹ Aux sources de la pédagogie sociale : <http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Helene-Radlinska-aux-sources-de-la>

² Entité, dans le sens où une chose peut être considérée comme un être, ayant son individualité, son fonctionnement propre. Nous l'emploierons dans le même sens que « système vivant ».

formatés les environnements sociaux dans leur social-historique, ils ne sont pas ou peu utilisés comme puissance créatrice et comme pouvoirs par chacun. Il s'agit des langages écrits, mathématiques, scientifiques. Ils sont dévolus à l'école, mais dans leur partie passive. Je dirais par exemple qu'à l'école on apprend les mathématiques seulement pour pouvoir les subir ensuite (mathématiquement, la retraite doit être repoussée à 65 ans. Amen !).

L'école du 3^{ème} type est née par hasard, sans aucune idée préconçue de transformation sociale. Bêtement ! Confronté à la difficulté d'une école multi-âge, j'ai cherché dans la pédagogie Freinet et dans les pédagogies actives des solutions pragmatiques à la difficulté de tayloriser l'enseignement dans une situation qui n'est pas faite pour cela. Comme beaucoup de mes collègues en classe unique. L'utilisation de techniques qui soulagent... le maître !

D'une technique à l'autre, d'un délaissement du traditionnel à un autre, je constatais que cela « marchait » au moins aussi bien, mais du coup aussi j'étais interpellé par l'essence même des apprentissages (quelle était-elle ?) et le fait qu'il y avait toujours des enfants dits en difficulté face à des apprentissages... et moi aussi face aux apprentissages catalogués qu'il était de mon devoir de fonctionnaire de faire acquiescer. C'était le terme apprentissage qui coïncidait.

Les deux langages les plus difficiles qui font d'un être un commencement d'humain avec son début d'autonomie, la marche bipède verticale³ et le langage oral verbal se construisent naturellement dans les interactions de l'entité famille et de son environnement. Quelle qu'elle soit une famille est une entité, c'est-à-dire un système vivant⁴ par définition autonome⁵. C'est parce qu'il est dans cette entité que l'enfant se construit les deux langages qui vont lui permettre d'y exister, d'y agir. **Etre et faire** parmi les autres, avec les autres. En même temps se sont aussi ces langages, en particulier le langage oral, qui permettent à l'entité famille d'exister elle-même.

En 1991, DUBRONIVA a montré que *60% des enfants de 24 à 30 mois, placés en orphelinat, ne parlaient pas. Un an plus tard, 14% seulement employaient des phrases composées de deux mots ! A 3 ou 4 ans, la parole restait inintelligible, la compréhension très limitée et le vocabulaire limité*⁶. Il s'agissait d'orphelinats traditionnels. A l'inverse, dans l'orphelinat de KORKZACK conçu comme une entité vivante (république d'enfants), la construction du langage oral ne posait pas de problèmes.

Deux choses m'apparaissaient alors comme fondamentales : les langages dans une autre définition que celle de langues⁷ et les entités nécessaires à leur construction dans l'interaction et l'interrelation que ces entités rendent nécessaires et possibles.

Le problème de l'école (donc mon problème) à partir de cela était devenu... simplexe : faire qu'un espace artificiel devienne un système vivant nécessitant l'utilisation de nouveaux langages pour qu'il vive ainsi que vivent chacun des éléments qui le composent (les enfants). Le problème alors n'est plus pédagogique ou seulement pédagogique, il devient systémique et fait appel aux lois des systèmes vivants (systémique, biologie, neurobiologie, etc.).

³ Aussi curieux que cela puisse paraître la marche bipède verticale est bien un langage social. Il n'est pas inné. C'est parce que l'environnement de l'enfant est fait de bipèdes verticaux, par et pour des bipèdes verticaux, que l'enfant se redressera verticalement. Victor de l'Aveyron, avec le même potentiel que les autres, s'était construit un langage de la mobilité qui se rapprochait de la quadrupédie.

⁴ Un système vivant est caractérisé par ses frontières, par l'interrelation qui existe entre ses éléments qui peuvent être aussi d'autres systèmes vivants, par sa structure dissipative qui lui permet de modifier et de faire évoluer son organisation suivant les informations de son environnement qui le troublent ou l'alimentent.

⁵ Une organisation sociale peut être considérée comme autonome lorsque dans les frontières qui la distinguent des autres elle s'auto-organise pour sa vie propre et pour qu'elle perdure.

⁶ Sharon GLENNEN American Journal of speech-Language pathology, novembre 2002

⁷ J'ai considéré les langages comme des outils neurocognitifs (réseaux neuronaux) qui doivent se construire pour interpréter des informations perçues de l'environnement, les transformer et en créer des représentations, utiliser ces représentations pour être et agir dans l'environnement où l'on est. Suivant les représentations qu'ils créent, ils créent en même temps des mondes qui projetés dans des sémiotiques produisent à leur tour des informations. Le monde créé par le langage verbal n'est pas le même que celui créé par le langage mathématique ou scientifique, mais ils doivent être créés par chacun. Je distingue donc les langages des langues, qu'elles soient orales, écrites, mathématiques, scientifiques. Si ces dernières ont bien été créées par les langages, elles ne sont que des objets issus de l'ajustement des sémiotiques au cours du social-historique de chaque société pour qu'elles deviennent un objet commun. S'il a fallu des langages pour les créer, il faut des langages pour les interpréter et les utiliser. (voir « *L'école de la simplicité* »)

Le pouvoir éducateur change alors de sens. Il ne s'agit plus du pouvoir sur les autres, mais du pouvoir sur l'environnement des autres et sur l'aide à l'auto-structuration de cet environnement physique et social permettant interactions et interrelations. Lorsque les Robinsons installent une couverture au bas d'un immeuble avec des livres, des pinceaux, des crayons, des papiers, ils exercent un vrai pouvoir. Le pouvoir de permettre de faire sans qu'il soit demandé de faire ou d'obliger à faire. Ce sont les interactions et les interrelations imprévisibles que cela provoque qui conduisent peu à peu à une autostructuration de l'environnement social qui se constitue alors en système vivant en donnant à chacun de ses éléments (qui sont eux aussi des systèmes vivants) les pouvoirs avec leur liberté de faire, d'être, d'évoluer parmi et avec les autres.

J'ai donc réduit ma problématique d'éducateur dans l'école, payé pour que des enfants écrivent, lisent, mathématisent et scientifisent, à cela :

- aménager l'espace et son environnement interne de telle façon qu'il induise à utiliser les différents langages et provoque l'interaction ;

- mettre en place un embryon de structure pour que tout projet, individuel ou collectif et quel qu'il soit, puisse se réaliser en permettant en même temps toutes les interrelations possibles et imprévisibles.

Le « faire » donc mais en laissant la liberté, l'initiative et surtout la source du faire à l'enfant. A « l'enfant est auteur de ses apprentissages » je rajoutais résolument « l'enfant, sa vie, son environnement sont la **source** de la construction de ses langages ».

Il suffit donc d'introduire la liberté du faire dans un espace particulier et un collectif pour que nécessairement cet espace et ce collectif s'auto-structurent puisque le « faire » doit se réaliser parmi, avec, parfois pour les autres. La liberté du faire rentre alors dans des interdépendances. Dans sa conquête de l'autonomie, de l'embryon à l'état adulte, l'enfant passe progressivement des dépendances physiologiques (l'embryon), matérielles et sociales (dans la famille) aux interdépendances. Ceci au fur et à mesure que son autonomie étend ses espaces et ses pouvoirs et qu'il accède à d'autres espaces sociaux.

Cette auto-structuration s'effectue d'autant mieux qu'il apparaît que les intérêts individuels ne peuvent se satisfaire que dans l'intérêt collectif et réciproquement. Dans l'auto-structuration du collectif et de son espace, il y a aussi nécessairement l'évolution sociale de chaque individu, ce que l'on appelle la socialisation pour les enfants.

Et nous arrivons donc bien à l'émergence d'une entité qui vit réellement de par les différents langages qu'elle utilise et ce qui se passait dans la famille avec le langage oral, se réalise dans cet autre système vivant avec d'autres langages sociétaux⁸. Si la création artificielle de l'espace appelé école avait bien comme finalité la construction de ces langages, la finalité des actions des enfants ou adolescents peut alors être simplement celle de vivre (le vivre n'étant constitué que de « faire »), la construction de leurs langages étant alors la conséquence de la vie dans un environnement et une entité différente. Ce ne sont pas les maîtres d'école ou les éducateurs qui sont éducatifs, ce sont les entités... si elles existent et suivant comme elles existent.

Dans l'environnement de la rue, la structure sociale primitive qui se construit naturellement est le plus souvent la bande. Ce n'est pas étonnant puisque les enfants et adolescents qui y vivent n'ont pas eu l'occasion de se forger des outils sociaux dans d'autres entités. Dans les cours de récréation des écoles traditionnelles, ce sont bien des bandes qui se forment et structurent cet espace-temps. Ce sont la rue et la bande qui deviennent principalement éducative, qu'on le veuille ou non, qu'on le déplore ou non. A remarquer d'ailleurs que la bande est encore la structure sociale la plus généralisée dans notre société : politiques, financiers, entreprises,... Dans l'expérience des terrains d'aventures nés à Londres dans la fin des années 50, où des terrains vagues étaient mis librement à disposition des enfants avec seulement quelques éducateurs pour apporter sécurité, outils, et éventuellement aide, les enfants créaient naturellement des structures sociales temporaires qui n'étaient plus celles des bandes. On peut émettre l'hypothèse que c'est la liberté et la possibilité de faire, des individus

⁸ Dans les différents langages on peut distinguer les langages primitifs (l'émission d'une phéromone lors de l'ovulation d'une chienne provoquant la représentation d'une chienne en chaleur chez les mâles la percevant), les langages naturels qui se construisent dans l'interaction avec les informations physiques (voir la marche citée précédemment, la nage, les pleurs ou les sourires du bébé qui traduisent des informations et peuvent être interprétés) et les langages que POPPER appelle artificiels et que j'appelle sociétaux qui projettent des représentations dans des ensembles de signes symboliques et dans des syntaxes qu'il faut alors interpréter.

dans un espace et un collectif, qui conduit aux structures sociales complexes qui ne sont plus celles des espèces grégaires.

Mais notre école devenue entité fait partie d'un écosystème social, c'est la loi biologique des systèmes vivants. Aucun ne peut exister isolément. Les écosystèmes sont caractérisés par les interdépendances et les influences entre chacun des systèmes qui les composent. L'enfant lui-même est le vecteur de leur interpénétration. Il y apporte sa vie d'ailleurs, qui alimente le système vivant école, il prolonge ailleurs ce qu'il vit à l'école. L'école, pour s'alimenter comme tout système vivant a besoin de s'alimenter, doit nécessairement s'ouvrir à l'extérieur, laisser pénétrer l'extérieur, aller vers l'extérieur. Si tout système vivant a une frontière, celle-ci est aussi nécessairement perméable. Une autre interaction apparaît alors, celle de l'entité école avec son environnement social territorial (d'où la nécessité d'une école de proximité, incluse et en osmose avec un territoire). Dans cette interaction, c'est l'environnement social qui prend peu à peu conscience de son rôle et aussi de ses pouvoirs dans le sens que j'ai précédemment défini. Avoir le sentiment de pouvoir exercer un pouvoir, que ce pouvoir vous donne une autre existence dans un espace social, qu'il vous apporte les reconnaissances réciproques, c'est ce qui permet que se constituent les liens qui transforment un territoire en une communauté. L'espace école devient un objet commun, sa vie devient aussi indispensable à cette communauté parce qu'elle en bénéficie.

Elle va d'ailleurs en bénéficier directement lorsque l'ouverture ne concerne plus seulement les enfants mais l'accès à l'espace scolaire par la population. Dans mon cas l'origine de cette ouverture s'est située d'une façon pragmatique sur deux plans :

- A l'école, l'enfant est encore partie du parent et vice versa. Si la conquête de l'autonomie est dans la diminution de la dépendance matérielle, psychologique et affective entre l'enfant et le parent, celle-ci s'effectue de façon progressive comme une succession de sevrages qui provoquent mais aussi qui demandent des réajustements transitionnels de l'interdépendance affective pour que l'un et l'autre reste ou retrouve un état sûr. D'autre part, si à l'école traditionnelle le parent perd durant ce temps la totalité de ses pouvoirs (impuissance et ses conséquences), il n'en reste pas moins, lui seul, affectivement, matériellement et même juridiquement responsable de son présent comme de son devenir. Vouloir le cantonner dans un rôle de pourvoyeur d'élèves, c'est le nier dans son essence, du coup le déresponsabiliser de facto et l'école a à endosser toute cette responsabilité, ce que paradoxalement et prudemment elle refuse. J'ai donc d'abord ouvert l'école aux parents pendant le temps scolaire : d'une part il me paraissait normal que les parents puissent constater ce que faisaient et ce qu'étaient leurs enfants dans une autre entité. Il en allait d'ailleurs de l'élargissement de leur propre regard sur leur enfant et c'était toujours une découverte. D'autre part lorsque l'on veut engager un dialogue, individuel ou collectif, il faut bien que l'objet du dialogue puisse être discuté et critiqué à partir d'un concret. Le droit et le pouvoir des constats et de la critique est la base même de tout dialogue constructif.

Mais pour que l'école devienne une entreprise éducative efficiente dans ses finalités, il fallait aussi que les parents, directement touchés par sa réussite ou son échec, participent à l'élaboration et des finalités, et des stratégies à mettre en œuvre. On croit (et on nous fait croire) que de par leur ignorance (« vous n'êtes pas des experts »), de par leurs opinions divergentes, il est impossible d'obtenir de personnes profondément concernées des consensus permettant d'engager des actions. Il s'est bien avéré que c'était faux. D'abord parce que l'intérêt profond est commun, ensuite parce que toute stratégie proposée devient acceptable quand elle a été discutée et que chacun sait qu'elle pourra évoluer suivant les effets constatés, le pouvoir du constat appartenant à tous et le constat lui aussi est soumis à discussion jusqu'à un nouveau consensus. Ceci demande juste aux éducateurs (aux experts de façon générale) qui eux ont d'abord le pouvoir d'ouvrir la porte... aux pouvoirs des autres⁹, qui disposent aussi du pouvoir que donne l'expérience ou la connaissance d'expériences, de modifier leurs comportements de l'écoute et d'acquiescer alors l'expérience de la conduite du consensus.

Et c'est ainsi que sans l'avoir préconçu et voulu à l'avance, nous (NOUS) sommes arrivés à une école où toutes les références sur lesquelles s'appuie l'école (programmes, leçons, évaluations, horaires, niveaux, matières...) avaient disparu. Nous avons créé, à notre insu, un nouveau paradigme.

⁹ Les vrais pouvoirs éducatifs (et politiques et sociétaux) sont ceux qui redonnent à chacun ses propres pouvoirs.

- L'autre ouverture a eu aussi des raisons pragmatiques. Les moyens dont a besoin un espace éducatif ont un coût pour la collectivité territoriale. Ordinateurs, caméscopes, imprimantes, instruments de musique, microscopes, fond de lecture, outils, ... locaux, etc. etc. Ce coût peut apparaître exorbitant par rapport l'infime partie de ses utilisateurs. Sauf si la totalité de la population y a aussi accès. C'est ainsi que j'ai ouvert l'école dans le sens village vers l'école. Les pratiques permettant même que cette ouverture se fasse pendant le temps de présence des enfants, et à tout autre moment. La ghettoïsation de l'école était définitivement rompue. Son intérêt pour la communauté était bien plus que le simple intérêt civique. L'école avec son espace était intimement mêlée à la vie de la communauté, nécessaire à la vie de la communauté et en devenait le carrefour social.

Et se pose alors la question de son appartenance. Bien qu'elle s'est appelée communale, l'école publique appartient à l'Etat. Il en fixe les finalités, détermine ce qui doit s'y faire et comment, et surtout ses fonctionnaires n'ont aucun compte à rendre à ceux qui y sont captifs et pour lesquels ils sont sensés travailler. Nous avons renversé cet ordre institutionnel. L'école était devenue à tel point l'école de la communauté qu'aux associations classiques qui tournent habituellement autour d'elle (parents d'élèves, sou des écoles, amicales laïques...) s'était substituée une association nommée « Une école, un village » dont faisaient aussi bien partie les parents, les habitants que les élus... et les enfants. Ce faisant nous découvrons alors la force que peut avoir une communauté territoriale quand elle devient un vrai système vivant. Non seulement l'administration n'osait plus s'opposer à des pratiques qu'elle jugeait, à juste titre, subversives et échappant à son contrôle, mais pendant 35 ans elle n'a pas osé non plus la supprimer dans les plans successifs d'éradication des petites écoles. La résistance sociale dépend aussi de la réalité des entités sociales. Le village était devenu lui aussi une entité.

Nous¹⁰ étions bien arrivés à une école du 3^{ème} type qui rejoint la pédagogie sociale, telle je la comprends. Mais son point de départ et ce qui a conduit ce processus, c'était simplement les apprentissages dévolus à l'école, sans aucun a priori idéologiques et même humanistes. Cela peut paraître comme manquant quelque peu d'envergure politique et sociale. Et pourtant je pense que c'est pour cela que l'école du 3^{ème} type a une grande valeur. Ne serait-ce que parce que dans son effectivité et non dans ses a priori ou ses finalités premières, elle conforte toutes les alternatives sociétales pensées depuis plus d'un siècle.

Dans une démarche ascendante, elle a démontré sans le chercher que les processus de la cognition s'inscrivent nécessairement dans la complexité des lois des systèmes vivants et, si on les laisse se développer et si on leur en donne les conditions, conduisent à « l'organisation suprême de la vie », y compris de la vie sociale, définition de l'anarchie selon Edgar MORIN. Les entités sociales dans lesquelles ils se produisent s'auto-structurent elles-mêmes sans qu'il soit nécessaire de leur donner des cadres préalables dans lesquels chacun devrait se couler. Par exemple ce n'est pas l'instauration de la coopération avec ses dispositifs et ses règles par le maître qui permet les apprentissages, c'est la nécessité et la liberté de pouvoir faire qui produit une organisation qui va au-delà d'une coopération instituée. Et il ne s'agit plus d'autogérer des demandes qui proviennent de l'extérieur, de l'institution. La source de l'activité qu'il faut permettre est intrinsèque.

L'école du 3^{ème} type se situe bien dans le prolongement de la pédagogie Freinet et des pédagogies actives. Elle a simplement poussé leur logique à son terme. La principale différence, c'est surtout qu'elle s'instaure dans un processus qui inclut nécessairement son entourage, elle ne peut pas exister isolément dans un territoire ou hors d'un territoire, ne peut pas dépendre de la seule volonté de pédagogues, de méthodes.

Elle a du coup pu modifier les notions de pouvoirs, de détenteurs de pouvoirs, de l'exercice des pouvoirs. C'est-à-dire aussi la notion de pédagogie qui passe à l'arrière plan. Celle-ci qui est le pouvoir détenu par les éducateurs n'est pas éliminée. Elle est encore nécessaire pour passer progressivement d'un état où la soumission et l'exécution dans un cadre pré-donné régit les apprentissages, à un état où les enfants, les adolescents, les adultes sont la seule source de leurs agir. Elle est alors résolument émancipatrice mais doit permettre l'émancipation... qui lui échappera. La pédagogie est alors utile pour aider chacun à franchir caps et obstacles qui se présentent dans leurs projets et qui demandent l'évolution de leurs langages. Les éducateurs et la pédagogie seront

¹⁰ Nous : Quatre ou cinq classes uniques sont arrivées à ce stade de l'école du 3^{ème} type ou s'en sont approchées de très près. Les amis et collègues qui travaillent et échangent aujourd'hui dans ce sens montrent aussi dans des situations différentes que c'est possible et du coup soulignent aussi les transformations profondes du système éducatif à opérer pour que les conditions d'existence de vrais espaces éducatifs soient réalisées.

alors derrière et non plus devant. Il faudra aussi qu'ils veillent à ce que les systèmes vivants qu'ils ont aidé à se construire restent vivants, à ce que leur environnement soit riche et surtout accessible. C'est l'action sur la structure que j'ai développé dans la « pédagogie de la structure et de la communication ». Mais cette fois, plus que dans la pédagogie, nous sommes dans l'ingénierie du vivant.

Ce faisant nous n'avons plus le problème des méthodes naturelles qui posent toujours problème quand il faut les instiguer, les diriger, les appliquer. C'est l'entité avec son environnement qui devient naturelle (conforme aux fonctionnements de la vie) et dans laquelle s'enclenchent naturellement des processus qu'il n'y a plus à provoquer mais simplement à aider.

L'école est bien au centre d'une communauté. Naturellement aussi, nous l'avons constaté dans les quelques villages où l'école tendait vers le 3^{ème} type. Lorsque la communauté devient une vraie entité sociale, les enfants de son école deviennent ses enfants et nous retrouvons le même attachement à leur présence, à leur vie et à leur devenir que celui du parent pour son enfant. Chaque fois, nous retrouvons les grandes lois du vivant.

L'école du 3^{ème} type influe nécessairement l'environnement social de sa périphérie, c'est un constat que quelques-uns d'entre nous avons fait. C'est un effet centrifuge (le mouvement qui projette du centre vers l'extérieur). La pédagogie sociale dont les acteurs travaillent surtout à la périphérie de l'école tend à transformer l'environnement social. Pour agir sur l'école il faudrait qu'elle ait un effet centripète (de l'extérieur vers le centre), ce qui est plus difficile.

Les deux démarches se heurtent à deux difficultés particulières significatives de leur caractère subversif et révolutionnaire. Dans la pédagogie sociale ce sont surtout les institutions existantes qui s'y opposent. Dans une école du 3^{ème} type la principale difficulté ce sont les représentations des parents qui provoquent une résistance accentuée par l'obligation : obligation scolaire et non choix possible. D'un côté ce sont des stratégies politiques à inventer, de l'autre se sont des stratégies psychologiques. Une grande partie de l'énergie de leurs acteurs est consacrée à ces obstacles et la durée des processus de transformation en est d'autant allongée, quand ils n'aboutissent pas au renoncement. Dans les deux cas il n'est pas étonnant que les uns et les autres éprouvent le besoin de se retrouver, d'échanger, de s'entraider. Il ne s'agit pas seulement de mutualiser recherches, expériences, tâtonnements. Il s'agit aussi d'auto-alimenter, de ressourcer une énergie qui a besoin d'être démesurée mais qui n'est pas inépuisable. L'ensemble des acteurs se constitue alors aussi en un autre système vivant qui doit se donner les moyens d'exister et dont le fonctionnement répond lui aussi aux lois des systèmes vivants. C'est une nécessité qui fait aussi partie de la problématique générale. Ce qui manque peut-être encore aujourd'hui, c'est que ces différents systèmes vivants de militants en constituent un autre d'une autre forme que l'on pourrait qualifier soit de réseau, soit d'écosystème social qui synergise les forces.

Conclusion : Les Robinsons¹¹ + une école du 3^{ème} type !

Bernard COLLOT, 1^{er} décembre 2012

Plus dans « *L'école de la simplicité* », Tomes 1 et 2 des « *chroniques d'une école du 3^{ème} type* », TheBookEditions.com

Conversation provoquée par ce texte

Jean-Pierre FOURNIER - Je trouve ce texte très intéressant. Dans l'idée d'en discuter, j'ai mis en gras les éléments essentiels qui y sont développés et fait deux petites remarques annexes (en PJ).

Pour la question du rapport à l'école, de façon beaucoup plus élémentaire que celle de Bernard, le deuxième édito de N'Autre école pose la même question : que faire de ce lieu où les enfants passent le plus clair de leur temps ? Une pédagogie sociale ne peut pas l'ignorer.

¹¹ Il s'agit de l'action d'une association (Intermèdes) créée par Laurent OTT à Longjumeau qui œuvre en dehors de l'école pour transformer le tissu social en le rendant éducatif, en permettant aux enfants et à la population de se l'approprier. Laurent OTT situe cette action dans la droite ligne de la pédagogie sociale. <http://recherche-action.fr/intermedes/>

Bien d'autres questions se posent à mon sens, et d'abord celle-là : comment démarrer dans des écoles urbaines de plus grande taille, avec des niveaux de classe bien séparés et des parents moins disponibles, qui viennent haletants chercher leurs enfants à 18 h ?

Et puis celle-ci : comment penser ce lien avec la vie sociale à l'étage où les savoirs se complexifient (collège et lycée) et où les parents s'effacent progressivement, ce qui est normal vu l'âge des enfants ? A cette étape, je pense qu'il y a beaucoup à faire pour que les savoirs trouvent du sens (non pas faire de la physique mais comprendre le ciel étoilé ou construire un système de chauffage) mais la manipulation de langages complexes est-elle envisageable en lien avec des réalités locales ? Et plein d'autres - mais pour une suite éventuelle de discussion !

BC - Je ne peux pas ouvrir ton fichier Jean-Pierre avec word2007 !

Mais je suis ravi que le texte puisse rebondir.

A ta question sur les écoles urbaines et de leur taille :

- D'abord la question des parents que l'on oppose souvent est une fausse question. Je signale souvent la paupérisation des campagnes et leur classement aujourd'hui par les géographes comme "zones périurbaine" ce qui n'est que constater que leur composition sociologique est de moins en moins différente de celle des banlieues. A Moussac j'avais, toute proportion gardée, les mêmes roms qu'à Longjumeau : c'était la seule petite commune de la Vienne à avoir appliqué la loi et installé l'erre de stationnement des nomades à 30 m de l'école, d'où un effectif scolaire dépassant la trentaine en particulier les mois d'hiver. Il y avait les mêmes familles en situation précaire ou éclatées, les mêmes chômeurs, habitât locatif vétuste ou hors de prix (j'ai eu une famille obligée de vivre avec ses enfants dans bagnole et vieille caravane sur le terrain de camping), et. ... et pas un seul bobo ! Quand à aller chercher les enfants à 18 heures, là se sont les cars qui les déversent à 18H30 ou plus. La campagne idyllique, c'est un livre d'images.

JPF – Compris !

BC - D'autre part et contrairement à ce que l'on imagine, du fait de la proximité le poids des représentations des parents et leur pression y est beaucoup plus forte qu'en ville où le nombre et une certaine ignorance des uns et des autres diluent cette pression et la rendent moins menaçante.

- Ensuite, la taille des structures, l'espace de vie qui leur est nécessaire, leur implantation dans une proximité perceptible et le multi-âge, c'est ce que l'école du 3ème type a fait apparaître comme conditions essentielles à une transformation de l'école. Tous les copains et copines qui travaillent pour une école du 3ème type en milieu urbain sont confrontés à cet obstacle, beaucoup plus qu'à la mise en oeuvre d'une pédagogie. La mise en lumière de ces conditions, c'est peut-être le principal apport d'une école du 3ème type. Ce qui fait que le problème de l'école, avant d'être celui de l'implantation d'une autre pédagogie, est d'ordre structurel et matériel. Toutes les revendications et actions politiques devraient d'abord porter sur cela. Ce qui n'apparaît jamais, y compris chez les militants plus ou moins révolutionnaires.

JPF - Mais ces conditions ne sont-elles pas construites d'après le but ? (une école avec d'autres objectifs que ceux de cette société ?)

BC – A l'origine non. Uniquement dans l'objectif des apprentissages. Ensuite, oui bien sûr quand on découvre tout ce que cela induit et nécessite. La construction des langages ne peut plus être isolée du contexte sociétal. Dans les échanges quotidiens qui durent depuis des années dans le petit groupe sans cesse renouvelé (dont sont extraites les "*conversations décousues*"¹²), cela surgit sans cesse comme dans un éternel recommencement. Et cela devient incontournable, nous rejoignons la pédagogie sociale. Nous ne pouvons qu'être révolutionnaires... sans l'avoir forcément voulu !

¹² TheBookEdition.com

JPF - D'accord là aussi (et plus avec les explications) sur la démarche, c'est ce type de parcours dans d'autres domaines que scolaires (luttés pour le logement et pour les papiers) qui m'a aussi éloigné des chapelles militantes.

BC - Je me doutais que si mes propos t'avaient interpellé, c'était aussi que nous étions bien dans les mêmes démarches !

Le problème des chapelles militantes, et c'est très visible pour la pédagogie Freinet, c'est qu'il faut qu'elles se consacrent à défendre ce qu'elles ont conçu ou ce qu'un personnage transformé en Gourou a conçu ou dit. "*Faire de la pédagogie Freinet*" s'est s'évertuer... à faire de la pédagogie Freinet ! C'est d'autant plus visible qu'en plus, il n'y a pas de pédagogie Freinet "achetable" à injecter directement dans une école lambda. Le mouvement Freinet a oublié qu'il était un mouvement, il a même soigneusement occulté ce qui risquait de lui faire poursuivre ce mouvement. Tu as parfaitement raison, c'est valable pour tout. Je me suis particulièrement intéressé à l'agriculture biologique pour des raisons d'histoire personnelle et aussi d'intérêt et je la cite très souvent dans mes bouquins en parallèle avec le domaine de l'éducation. Il a fallu qu'elle s'extirpe par exemple de la chapelle Lemaire-Boucher. Il y avait aussi la chapelle biodynamie avec pas mal d'ésotérisme. C'est lorsqu'elle a cherché à rentrer et être reconnue dans le cadre institutionnel du système agricole qu'elle s'est vidée de son essence qui appelait à des transformations sociales, économiques, culturelles, économiques, politiques importantes. Elle a oublié de les défendre, de les conquérir, de les revendiquer, y compris notre José. Jusqu'à utiliser la chapelle "biodynamie" qui est reprise actuellement uniquement parce que le terme lui-même est porteur dans une économie de marché ! Elle a cessé d'être révolutionnaire et elle se vide même de toutes ses caractéristiques qui pourraient lui donner une valeur quand elle se retrouve sur les étals des hypermarchés !

A la question, "*comment penser ce lien avec la vie sociale...*", ou "*beaucoup à faire pour que les savoirs trouvent du sens*", ni pour ma part, ni pour les copains la question ne s'est posée ou ne se pose pas en préalable. C'est dans la transformation conceptuelle de l'acte éducatif et celle effective des pratiques éducatives et au cours du processus que se tissent, comme conséquence, des liens. La question du sens des savoirs perd à son tour son sens puisqu'ils ne sont plus des objets extérieurs à acquérir mais découlent d'une vie qui nécessite de se les approprier... pour vivre ! Il n'empêche que cette question pèse continuellement dans toutes les pédagogies. Suivant le concept de la simplicité (que j'ai découvert après coup !) j'ai modifié le problème (puisqu'il posait problème) et me suis concentré sur la construction des langages puisque ce sont eux qui permettent de s'approprier des savoirs. En même temps je les liais à la construction des personnes et des groupes sociaux. Et je n'avais plus de problèmes, ni les enfants ! A partir de cela, on peut s'engager de façon cohérente dans un autre paradigme.

JPF - Je suis moins convaincu : je vois la cohérence de la démarche, mais on peut aussi vouloir faire sa place à "la saveur des savoirs" en eux-mêmes.

BC - Mais bien sûr ! Les savoirs font aussi partie de l'environnement. Ils sont des choses. Ils sont eux aussi provocateurs en eux-mêmes. Mais d'une façon générale on n'apprend pas à lire pour savoir lire mais pour savoir ce qu'il y a dans un livre ! Et les savoirs ne sont pas transmissibles, ils doivent toujours être reconstruits. L'histoire de la révolution, par exemple, chacun la reconstruit avec les relations qu'il peut établir avec son propre passé inscrit dans sa mémoire (relations hiérarchiques dans l'école, la famille, événements...), son présent (parents au chômage, grèves, élections...), etc. Et c'est cette reconstruction inconsciente qui est jouissive en elle-même et qui donne de la "saveur" à s'y plonger. Toujours, toujours l'interaction ! J'avais particulièrement été frappé de voir avec quel plaisir les enfants s'emparaient du logo de Papert pour savoir (pouvoir) en faire quelque chose qui était sans cesse repoussé plus loin. Les collègues qui voulaient leur "apprendre" le langage logo qui n'a apparemment aucun intérêt en lui-même, buttaient sur le désintérêt des enfants qui avaient alors "à apprendre un savoir". D'ailleurs beaucoup de collègues eux-mêmes ne voyaient pas trop l'intérêt pratique de ce savoir.

JPF - Bien sûr : tous les savoirs sont là comme enrichissement personnel, de son rapport aux autres et au monde. Je pense qu'il faudra y revenir car n'y a-t-il pas dans des pratiques, par ailleurs excellentes, un utilitarisme trop court (on va devoir être compréhensible donc maîtriser la syntaxe pour la correspondance ou le calcul élémentaire pour la coopérative ou...) ? En rester au niveau des besoins exprimés du groupe ou de l'individu le privera de propositions de plaisirs intenses (exemples : démonstration de géométrie, escalade). C'est "évident" pour ceux qui savent maîtriser ces savoirs en action, ça vaut le coup de le redire ne fut-ce que pour ne pas "leur" (= les dominants) laisser cette saveur des savoirs. Mais sur ce point je me fais peut-être mal comprendre.

BC - Tu as encore raison. Je te comprends d'autant mieux qu'il m'est difficile, depuis que je ne suis plus en classe, d'inviter à voir de visu ce qui se passait réellement. On s'arrête par exemple au calcul vivant de Freinet qui avait d'ailleurs et justement le défaut de faire l'impasse sur la construction des langages... qui permettaient le calcul vivant. Comme pour la correspondance qui, de par elle-même, devait faire construire et utiliser le langage écrit. Sur ce dernier point, Paul Le Bohec et moi-même avons été les premiers (et peu suivis) pour dire qu'il était absurde d'engager de petits enfants dans la correspondance alors qu'ils avaient d'abord à explorer leur propre intérieur, à se confronter à leur proximité dans la classe, à y étendre leurs cercles d'interrelations et d'investigations. Ceci bien avant de pouvoir se représenter (toujours les représentations) un autre qui n'est pas là, dans un espace-temps différé, dans une relation différée, par l'intermédiaire d'une représentation symbolique (l'écrit) sensée représenter ceux qui s'expriment. Ce que j'appelle l'espace extérieur est conquis peu à peu. C'est alors une extension naturelle des cercles de compréhension et d'appréhension du monde au fur et à mesure que les langages (les outils qui "fabriquent" des représentations) se complexifient.

Tout ce que tu dis fait une très grande partie de ce qui fait vivre l'entité et qui en vit. Cela étant fortement favorisé par le multi-âge qui permet entre autres que s'instaure une culture de vie. Evidemment, l'éducateur dans cette entité insuffle malignement les ingrédients provocateurs. Dans cette culture, une fois instaurée, s'amuser avec de la géométrie, avec des signes mathématiques, avec des représentations graphiques de phénomènes, avec la recherche d'informations pour répondre aux curiosités, avec l'expérimentation, etc. etc. c'est le fond de la vie. C'est ce qu'en PF on appelle souvent "les recherches" depuis quelque temps. Mais la différence, c'est que ce ne sont pas des moments particuliers à instiguer par un maître. Il n'a plus qu'à les saisir, à aider à ce qu'ils se prolongent, parfois à en orienter le sens, à les faire rebondir. Le seul problème, c'est la transformation de ce que l'on appelle une école en une entité vivante et auto-productrice d'une activité qui ailleurs ne serait pas considérée comme naturellement utilitaire ou qui devrait être imposée.

Je prends souvent l'exemple de l'exposé, cher à la PF. On lui attribue le plus souvent le rôle d'acquiescer un savoir, si possible un savoir juste, puis de montrer aux autres ce savoir, ce qui lui donne alors une valeur utilitaire et une valeur sociale. Ce qui résulte souvent en copiés-collés. Et l'activité est achevée une fois présentée. Chez nous cette forme d'activité n'avait pas cela comme objet. Certes, elle répondait d'abord à une curiosité, il y avait alors nécessairement la recherche d'informations, l'expérimentation. Mais ce qui devenait un jeu (dans le sens où l'on s'y engage sans obligation sociale ou intérêt social) consistait à agencer des informations, à créer des liens entre elles de telle façon à en faire émerger... un savoir. Mais il n'était pas alors un savoir universel et définitif, il était un savoir personnel et provisoire qui pouvait et **devait** être remis en question dans la confrontation avec les autres, dans la remise en question aussi dans le temps. En acceptant des savoirs incertains mais construits par leurs auteurs, en faisant de leur confrontation un autre jeu intellectuel et jubilatoire, on libérait les capacités des enfants et leurs engagements dans la recherche du savoir. Pour moi ce n'est pas le savoir en lui-même qui devient important mais la capacité de le construire et le plaisir qu'on y trouve. Et c'est cela, parce que c'est jubilatoire, parce que cela nécessite l'interrelation, parce que cela nécessite l'auto-organisation, parce que cela se situe dans une continuité, parce que cela devient partie de la culture, c'est cela qui faisait vivre notre entité école.

Ta question de départ était très intéressante : d'une façon générale quand on a pensé à l'avance de ce qui devrait advenir (et qu'on y a réussi !) où on n'y arrive pas où on est déçu parce que la réalité ne se plie pas abruptement au cadre pensé. Ce sont donc à mon avis les processus à enclencher et comment les déclencher qui sont le plus importants. La théorie du désordre ou celle du "bruit" de Atlan. Dans l'aventure des Robinsons c'est ce qui m'a aussi paru comme passionnant.

Le défaut de ce que j'ai pu écrire sur l'école du 3ème type ou l'école de la simplicité, c'est que cela a été fait a posteriori, l'essai de théorisation n'étant venu que pour éclairer le pourquoi cela avait marché

et éventuellement en tirer des pistes. Il n'y avait pas une pensée en amont. Je n'arrête pas de le dire aux ami(e)s : méfiez-vous de mes écrits ! Déclenchez, engagez-vous dans des processus, ce sont les convergences entre des cheminements et leurs constats qui valideront des hypothèses et qui amènent dans d'autres paradigmes. Le propre d'un paradigme, c'est qu'on le découvre seulement quand on y est !

JPF - Sur le point des savoirs, je ne suis pas sûr de comprendre.

Mon souci sur ce point : comment faire que des savoirs savants soient réellement vécus par ceux qui en sont privés. Exemple vécu : à la sortie d'un commentaire de toiles par une conférencière hors du commun, une élève un peu forte est tout sourire : Picasso aimait, à telle période de son oeuvre, les femmes corpulentes...Moins anecdotique : un atelier numération sumérienne au Louvre à l'entrée en 6°. Je peux multiplier la liste, l'idée est que les savoirs ne soient pas seulement "issus de projets". Mais ça te paraît peut-être élémentaire - ou je ne comprends décidément pas !

BC - Effectivement, c'est moi qui viens de comprendre où le bât blessait dans la compréhension. : *"issus de projets"* !

C'est vrai que j'ai mis en avant la source de la construction des langages et par voie de conséquence l'auto-organisation sociale, dans les projets des enfants quels qu'ils soient, mais dans un environnement et un aménagement de cet environnement particulier, ce qui influe très fortement sur la nature des projets et leur déroulement. De ce fait et dans la simplicité de la formule on imagine que le rôle de l'enseignant est réduit à suivre. Ce qui a fait d'ailleurs hérissier les poils de beaucoup de freinetiques qui se sont arrêtés à la simple formule. Comme si le maître s'interdisait et la parole et l'initiative.

Lorsque j'installais un tableur ou le logo, ou un boulier chinois, ce n'était pas un projet d'enfant. Puisque tu parles de Picasso, une anecdote à mon tour. J'avais un ami peintre (dans le top des cent peintres français actuels). Il m'avait prêté une toile de Rebeyrolle et une litho de Deschamp que nous avions affichées un soir en classe parmi les peintures des enfants. Il est évident que ce n'était pas un projet des enfants. C'est moi qui l'ai fait ensuite venir en classe, puis revenir. Est-ce que l'expédition qui s'en était suivi à Eymoutiers (qui n'était pas très loin de Moussac) au centre d'art contemporain était vraiment un projet des enfants ? Oui, il l'était devenu, mais du fait de la malignité d'un enseignant et de son copain ! Lorsqu'à la suite de l'écriture d'un texte le maître (ou la maîtresse !) apporte un poème de Baudelaire ou de Prévert ou autres, et qu'il lance la classe dans la recherche de sa compréhension et des moyens d'écriture utilisés, ce n'est pas directement le projet des enfants. etc. etc.

Tout ceci s'inscrit dans une culture de vie. De ce fait, l'adhésion, l'attention et l'appropriation sont beaucoup plus fortes et surtout plus dynamiques.

C'est vrai que je n'ai jamais insisté sur cela parce que cela me semblait couler de source et n'apportait rien de nouveau à ce qu'une grande majorité d'enseignants faisait déjà depuis longtemps.

JPF - Bon, on avance !

Bien d'accord donc sur l'attitude à avoir. Et les exemples sont bien parlants pour moi. Seulement, je ne pense pas qu'une grande majorité d'enseignants procède ainsi : l'imposition sans pourquoi ni comment de contenus étrangers a priori à toute curiosité, préoccupation de l'enfant, du groupe, du milieu est la règle, en tout cas dans le second degré : l'existence de programmes descendant du haut en est la preuve, et ces programmes sont suivis. Une minorité essaie de trouver des ponts, ce qui n'est pas si mal, mais loin du but.

BC - C'est pour cela qu'il ne m'est apparu que le problème de l'école n'était pas globalement le problème de ses enseignants dont personne ne peut nier l'immense bonne volonté de la majorité, mais celui du système éducatif, de ses finalités, de sa conception. A ficher en l'air comme dit Laurent ("l'école est morte"). Mais d'une part il n'est pas concevable de la supprimer brutalement, d'autre part il faudrait aussi avoir conçu l'autre chose à mettre à disposition aux enfants et à la population. Se

posera après le problème de la transition, c'est d'ailleurs ce que je trouve le plus intéressant dans l'expérience finlandaise.

JPF - Ce qu'il y a derrière tout cela pour moi, en autres, c'est la volonté qu'il y ait des contacts possibles entre enseignants se posant des questions et légèrement innovateurs, fut-ce à la marge et rarement, et ceux qui se lancent dans de grandes aventures - mais loin des autres. Mais c'est un autre sujet.

BC - Pas tellement un autre sujet : J'ai été impliqué pendant longtemps dans les échanges du mouvement Freinet. j'ai même été de la poignée qui a introduit l'usage des listes de diffusions en 1983-84. Mais c'est vrai qu'elles tournaient en rond et les invariants de Freinet psalmodiés me sortaient par les trous de nez sans faire avancer grand chose. Les chercheurs de conseils et les donneurs de conseils en se référant à une bible.

Les circonstances (encore elles, toujours elles !) m'ont fait rentrer dans la bagarre contre l'éradication des petites écoles. D'une part cela m'a engagé dans la théorie pour pouvoir contrer leurs détracteurs, et surtout à créer une association et l'usage du minitel à l'époque pour relier tous ceux qui étaient dans le même combat.

Et très vite nous avons utilisé cette structure pour échanger sur nos pratiques et nos problèmes comme nos solutions face au multi-âge. Cette fois il ne s'agissait plus de défendre ou de promouvoir UNE pédagogie. Nous nous retrouvions ensemble, chevronnés ou débutants, militants d'une pédagogie ou traditionnels, il y avait même des parents, des élus... Les circonstances faisant que les uns et les autres étaient confrontés à faire autre chose que du taylorisme scolaire. Innovation obligatoire !

Et cela s'est révélé comme formidablement fécond. L'association, au départ de défense, est devenue CentreS de recherches des petites structures et de la communication. Chacun étant un centre ! Et très vite des collègues de la ville, de tous bords pédagogiques nous ont rejoints. Nous rentrions aussi dans une vision globale et systémique d'une école dans son environnement social. L'école du 3ème type est née en partie de ce bouillonnement.

La pédagogie Freinet aussi était issue d'un bouillonnement dont Freinet était surtout le synthétiseur. Maurice Berteloot comparait le mouvement à une pyramide renversée, Freinet étant dans la pointe, en bas. Le bouillonnement a cessé à sa mort, et même tout ce qui risquait de faire rebouillir la marmite a été soigneusement ou marginalisé ou éjecté. Toute autre conception de l'école, même lorsqu'elle sera établie, ne pourra jamais se passer du bouillonnement de tous ses acteurs. Elle devra même en faire un de ses points centraux. C'est valable pour la pédagogie sociale. C'est ce qui me semble manquer dans l'expérience Finlandaise et c'est ce qui avait frappé un de leurs universitaires lors d'une rencontre Erasmus à Rennes à laquelle j'avais été convié.

Laurent Ott - A mon tour, je réponds aux idées qui m'ont paru essentielles dans ton texte :

Sur l'appellation Pédagogie, nous en avons déjà discuté. Pour moi le mot pédagogie dans pédagogie sociale, n'a rien à voir avec le sens qu'il a dans pédagogie nouvelle. Ce n'est pas une technique, pas une méthode, pas un abord, mais une confrontation théorie/pratique sociale et éducative. En ce sens, je me réfère à l'origine du concept de Pédagogie Sociale de Radlinska. « *Une pédagogie de tout l'être* », à la fois affective, cognitive, politique et sociale.

Mais nous sommes d'accord : le terme est trompeur. Et on pourrait lui substituer celui de « écologie » au sens « écosystémique » et on aurait ainsi une écologie sociale.

Sur la question de l'école, plus vaste problème.

En deux mots, je le dis comme je le pense : l'école c'est mort ; il faut travailler en dehors. L'école du 3ème type est durablement exilée hors de l'école.

Du coup, à nous de choisir : voulons nous appeler école ce que nous faisons hors de l'école (car l'école n'est pas l'école) ?

Pourquoi pas. Plus concrètement, allons-nous appeler école mobile (SkolMob) le futur camion des Robinsons destiné à « projeter » un dispositif d'éveil et d'éducation n'importe où sur le territoire ?

BC - Ecologie sociale ! Voilà qui résume bien pour moi la pédagogie sociale. Il faut alors des acteurs qui provoquent la transformation du tissu social et éducatif.

J'emploie souvent à la place du terme « école », celui « d'espace éducatif et social » particulier dans l'espace éducatif et social d'un territoire. C'est vrai que le terme école prête à la même confusion que celui de pédagogie dans pédagogie sociale, puisque l'école est sensée faite pour « apprendre ».

Cet espace me paraît encore (ENCORE !) nécessaire pour la construction et l'appropriation des langages sociétaux devenus sophistiqués mais devenus les pouvoirs indispensables pour ne plus être soumis à eux dans une société faites par eux.

Je prends souvent l'exemple du langage mathématique. D'abord parce que c'est lui qui pose le plus de problèmes, y compris à la pédagogie Freinet. Ensuite parce que l'utilisation de la langue mathématique produite par le social-historique, telle elle est faite, telle elle est admise, telle elle est subie (on ne peut la contester puisqu'on n'en possède pas la puissance créatrice du langage qui crée les mondes imaginaires et imaginés), est peut-être ce qui enferme le plus notre société dans l'hétéronomie.

On accepte la retraite à 65 ans et plus parce que les mathématiques le disent. On a d'ailleurs « appris » les mathématiques de telle façon que l'on prenne pour vrai et naturel ce qui n'est qu'une construction imaginée, puisque l'on n'a jamais été mis dans la situation de créer un monde mathématique et de percevoir qu'il n'est que... création. Ce n'est pas parce qu'on devient mathématicien pour avoir bien « appris » les mathématiques qu'on peut remettre en cause ce que produit et dit UNE mathématique. Nos économistes nécessairement mathématiciens, sont eux mêmes enfermés par les uniques représentations couchées et figées dans ce qui n'est qu'une langue mathématique. Ce n'est pas non plus parce qu'on a pu rentrer dans un langage et prendre conscience de ce qu'il peut faire qu'on devient forcément mathématicien, physicien ou champion olympique du 100 mètres. L'important n'est pas d'aboutir à des mathématiciens.

Les langages sont les outils qui créent des représentations ils peuvent donc aussi interpréter et utiliser les représentations fixées dans des sémiotiques, mais ils peuvent aussi les relativiser. C'est le propre de tous les langages.

Est-ce que ces constructions, ces appropriations de pouvoirs peuvent toutes s'effectuer dans un tissu social devenu éducatif ? Probablement pour les langages verbaux, oraux et écrits encore que Lacan ait bien mis en évidence comment nous pouvons n'être que ce que les mots des autres font de nous. Probablement pour le langage scientifique, c'est déjà moins évident pour le langage mathématique.

Je suis bien d'accord, l'école actuelle est nocive, elle désarme les enfants et futurs adultes, fige la société, elle est à supprimer. Mais ce que j'ai appelé école du 3ème type, faute d'un autre vocabulaire, est d'abord et n'est qu'un espace social particulier, à disposition et à auto-structurer en permanence par les enfants et ados, parmi les espaces sociaux d'un territoire. Un espace qui leur appartient.

Ce n'est pas parce qu'un camion projette un dispositif d'éveil et d'éducation qu'il devient éducatif, c'est par l'espace social qu'il devient momentanément. Pour avoir suivi pendant plusieurs jours pour un reportage un camion semblable (Kangouroule dans le Cher pour la petite enfance), c'est vraiment ce qui m'a le plus frappé. Mais ce qui m'a frappé aussi c'est le besoin qui en naît d'avoir un espace permanent. C'était d'ailleurs l'objectif de ce kangouroule, provoquer l'envie et le besoin de créer une crèche communo-parentale. Une fois fait, il n'avait plus besoin d'y revenir.

Il me semble qu'il n'y a pas opposition entre les différents dispositifs à créer dans le tissu social pour le transformer en espace éducatif et la nécessité (pour moi) d'y insérer un espace social permanent et particulier pour les enfants et ados. Dans l'immédiat, il me semble qu'on ne peut pas s'en passer. Ne serait-ce que pour briser l'hétéronomie intellectuelle et sociale.