

Repenser l'école c'est d'abord repenser soi-même

Changer de paradigme

Bernard COLLOT

« On ne peut résoudre un problème sans changer le niveau de conscience qui a engendré ce problème » Albert EISTEIN

Journée de réflexion organisée par le Groupe de l'École Moderne de l'Ain :

« Peut-on panser l'école ou faut-il la repenser »

Changer l'école ! Pour une autre école ! Cela fait bien longtemps que ces thèmes sont chantés et ils deviennent même populaires ces dernières années. Mais cela reste au niveau du rêve et de l'utopie, parfois de la poésie et je me demande même si dans les tréfonds des personnes beaucoup y croient eux-mêmes. Et surtout cela débouche très peu sur des propositions globales, systémiques et cohérentes. Peut-être est-ce aussi le souvenir de l'impossible mise en œuvre des quelques plans cohérents qui ont vu jour comme celui de Langevin Vallon, voire celui de l'échec des remises en cause partielles des réformes de 1989. Du coup l'obstacle au changement se réduit souvent à l'obstacle politique, ce qui n'est pas tout à fait faux mais très insuffisant comme explication. D'ailleurs, vu l'absence de propositions politiques de tous les partis, du centre jusqu'à l'extrême gauche en passant même par les altermondialistes, chacun ressent que même un changement politique ne changerait pas grand-chose. Il arrive un moment où les bonnes intentions ne suffisent pas à mettre en conformité des aspirations avec leur concrétisation. Je fais remarquer que les bolcheviks dont personne ne peut mettre en doute, à l'origine, leurs intentions de faire une société plus humaine complètement différente, ont reproduit à peu près exactement le même système éducatif selon les mêmes **concepts** que l'école dite capitaliste.

Ce qui nous est commun à tous, c'est l'autre regard, l'autre considération que l'on porte sur l'enfant.

Au risque de heurter, je vais dire que cela relève surtout de l'ordre de l'affectif. Mais si l'affect est bien le moteur de l'action sociale et humaine, il ne suffit pas à modifier l'ordre établi. Il se traduit seulement en protestations, en colère ou en pleurs. Parfois en résistances. Mais il n'est pas une résistance qui n'ait abouti à autre chose qu'une jacquerie si elle n'a pas en perspective de sa résistance l'invention d'un autre monde.

Depuis les années 50-60, ont proliféré les critiques, les analyses des méfaits des politiques éducatives, du système éducatif. Et il n'est pas une rencontre sur l'école qui ne débute par cela, et qui parfois n'est que cela. Je dirais que c'est psychologiquement nécessaire. Mais elles ne remettent pas en cause l'école et le système éducatif dans leur globalité. Dans son idéologie oui, mais pas dans sa conception. Si les résistances aboutissaient, elles n'aboutiraient qu'à des aménagements. Finalement, la même chose en plus cool, en plus sympathique, en un peu plus vivable, jusqu'à ce que l'école reprenne le chemin inverse, ce qui au passage est en train de s'amorcer en Finlande, ce qui s'est effectué dans des essais de transformations comme dans le canton de Lausanne. .

Alors qu'est-ce qui fait obstacle ?

Il faut bien comprendre que les réformes des dernières années qui nous font nous soulever, sont parfaitement dans la logique du système éducatif actuel. Cette logique est simplement poussée à son terme. Somme toute, ces réformes sont quasiment normales !

Si l'on fait abstraction de toute mauvaise intention ou de tout intérêt idéologique (ce n'est pas facile mais il faut le faire !), école et système éducatif se sont instaurés dans la

pensée rationaliste de Descartes, voire du positivisme d'Auguste Comte. Le taylorisme et le fordisme en sont issus. Ces pensées ont été fécondes... jusqu'à ce qu'elles aboutissent dans le monde scientifique à des impasses. On ne peut nier à la chaîne industrielle scolaire d'avoir permis à une masse d'accéder rapidement à l'écrit¹. Je devrais nuancer en disant à « un écrit ». Donc d'élever (dans le sens de hausser), tout au moins en ses débuts, une grande partie de la population. Mais, comme toute évolution modifie les données et le contexte dans lequel elle s'est effectuée, si la conception du système qui a permis cela perdure ou n'évolue pas, elle aboutit à l'inverse.

Prendre en considération l'enfant, le mettre au centre, est impossible dans une chaîne tayloriste qui ne peut traiter que des objets (des élèves) et non pas des sujets, des enfants ou adolescents. Ce qui permet de dédouaner l'immense majorité des enseignants qui n'est jamais rentrée dans l'application des quelques réformes progressistes partielles qui ont été proposées sans changer radicalement l'architecture du système éducatif et ses fondements : la transmission des savoirs même modifiée en acquisition de compétences. Mettre du gasoil dans un moteur à essence... ou dans une machine à vapeur.

Si l'on veut changer l'école, bien sûr qu'il faut avant la repenser ce qui veut dire repenser soi-même. Le thème de la journée du gem01 en ce sens était vraiment novateur. Mais il a aussi montré la difficulté conceptuelle devant laquelle nous nous retrouvons tous.

Tout le monde peut comprendre que le système éducatif est une chaîne industrielle. S'il est relativement facile d'en percevoir les méfaits ou les conséquences, il devient bien plus difficile de concevoir quelque chose qui ne serait pas une chaîne. On ne le tente même pas, tant cela bouleverserait jusqu'à notre façon de penser, tant cela obligerait d'envisager d'une autre façon bien plus que la modification des pratiques mais la position de chacun dans tout le système. C'est conceptuellement inimaginable dans un mode de pensée inchangé.

Le multi-âge et les classes uniques en sont un bel exemple. Rationnellement (le rationnellement est devenu l'équivalent du « bon sens ») une classe unique ne peut pas donner d'aussi bons « résultats » qu'une classe à un seul cours. Dans ce qui est devenue unique c'est-à-dire LA logique, c'est logique ! Lorsque l'on s'est aperçu que c'était l'inverse qui se produisait, c'était inexplicable. On n'a pu que tenter de donner de vagues raisons qui auraient été d'ailleurs acceptables dans n'importe quelle classe : il y a moins d'enfants, c'est plus familiale, les grands « apprennent » aux petits, etc. Mais prendre en compte le fait essentiel que l'emprise du maître y était beaucoup moins forte, que les interstices ou ce que les anti-pédagogues ont appelé le désœuvrement, y étaient beaucoup plus nombreux, que l'essentiel pouvait se passer hors du maître, c'était conceptuellement impossible. D'ailleurs lorsque l'on a tenté de prendre en compte le constat du multi-âge², cela s'est traduit par des organisations compliquées tendant à permettre à des enfants de passer d'un groupe à un autre suivant leurs divers niveaux dans diverses matières. Certes, il y a eu quelques améliorations, mais on restait dans la conception de l'acquisition de compétences dans des activités proposées ou imposées par les enseignants. Il en a résulté des organisations lourdes et peu faciles à piloter ou à s'y insérer.

Ce que j'ai pu et que quelques amis ont pu faire découler du multi-âge dans ce que j'appelle une école du 3^{ème} type change radicalement d'univers, de paradigme. Bien que cela se situe dans le prolongement des pédagogies modernes et ne fait que basculer complètement dans la logique qu'elles amorçaient, les repères rationalistes qui balisent le système éducatifs disparaissent. Nous passons dans la pensée systémique. Le terme

¹ L'école est conçue de façon parfaitement identique à une chaîne industrielle, mais curieusement, on refuse de le voir : découpage des processus de fabrication d'un produit (le bac, un diplôme) en une succession chronologique de séquences de fabrication (programmes, progressions, découpage des matières), découpage en maillons dans lesquels doivent passer successivement les objets supposés identiques (les élèves du même âge) sur lesquels des OS (les professeurs) doivent greffer ce que la programmation a établi et leur assigne de greffer (les différentes parties du programme), séparation des opérations de greffage à effectuer par l'OS de chaque maillon (matière), définition du temps qu'il doit y passer (horaires, emplois du temps), évaluation à chaque maillon pour vérifier que la pièce (l'élève) est bien conforme pour passer au maillon suivant...

² Ecole des Bourseaux à St Ouen, école Paul Emile Victor à Lyon, assez nombreuses expériences au Canada ou aux USA.

même de pédagogie perd son sens. En caricaturant, la pédagogie c'est le mode opératoire applicable par les enseignants dans chaque case de la chaîne scolaire ou pour chaque matière ou domaine. Les pédagogies restent des « choses applicables » dans la conception actuelle de l'école. Elles remettent en question les modes opératoires, pas l'école, pas son découpage, pas la place prépondérante des enseignants dans la conduite des apprentissages. Si on admet que l'enfant est acteur ou auteur de ses apprentissages, il est impossible d'aller au bout en admettant qu'il ne peut qu'en être la source parce qu'alors la source est incontrôlable, in-dirigeable, in-planifiable et toute l'architecture de l'école et du système éducatif s'écroule.

Méthode naturelle de l'apprentissage de l'écrit, méthode naturelle des mathématiques... Méthodes actives avec un « s ». S'il y a bien le même fondement unificateur qu'est le tâtonnement expérimental, dans LA méthode naturelle il est encore difficile de conceptualiser que cela implique une non différenciation dans les activités productrices de langages, que toute activité est productrice et utilisatrice de langages, de se sortir de la notion de méthode. Il s'agit alors de faire du « naturel » dans de l'artificiel.

Parce qu'une méthode doit être reproductible. Et c'est bien ce que demande la logique dans laquelle est l'école. On balaie alors tout fait que normalement on devrait pragmatiquement prendre en compte, pour la raison que c'est non reproductible ou difficilement reproductible. C'est d'ailleurs la conclusion des travaux d'observation de l'équipe universitaire sur l'école Freinet de Mons en Bareuil. Et c'est très juste parce qu'il ne s'agit plus de méthodes qui rentrent dans le cadre de l'approche analytique, mais d'une approche systémique qui par essence n'est pas modélisable dans son déroulement (l'autopoïèse des systèmes vivants qui s'auto-crée, s'auto-organisent et évoluent de par leur propriété de pouvoir être perturbés). Dans le paradigme du rationalisme, il est impossible de concevoir une école de ce type, encore moins un système éducatif.

Je vais prendre un autre exemple : on sait aujourd'hui que le couple parent/enfant est une entité dont les deux membres sont liés matériellement, psychologiquement, affectivement... et même aujourd'hui juridiquement. On peut facilement émettre l'hypothèse que la cognition (la construction des langages) découle de la séparation progressive des deux membres de l'entité parent/enfant jusqu'au terme où le second devient complètement autonome dans le vaste ensemble que constitue une société, c'est-à-dire lorsqu'il devient adulte. C'est donc un fait qu'il est normalement impossible à l'école de ne pas prendre en compte. Elle ne le peut pas parce qu'elle est conçue pour opérer sur des enfants justement isolés de leurs parents et transformés alors en élèves. C'est même ce qu'elle a affirmé dès le début. Dans cette conception, on peut même dire que le chantre des anti-pédagogues, JP BRIGHELLI, a raison quand il veut les éliminer complètement de l'école. Il veut les éliminer quand ils ne peuvent s'empêcher d'être parents. On a donc transformé le parent en parent d'élève ce qui est une aporie linguistique. Tout au plus on pourrait l'appeler responsable de l'élève. Et on cherche donc la place que pourrait avoir le parent d'élève dans l'école, place qui ne gênerait pas et ne modifierait pas le fonctionnement du système tout en le cautionnant.

Mais même quand les enseignants des pédagogies modernes ont conscience de l'importance du parent, lui faire sa part dans l'école reste problématique. Si on ne change pas la notion que l'on a des pouvoirs qui s'exercent pour l'enfant et non pas sur l'enfant, si on ne s'accorde pas pour sortir l'éducation de l'idéologie et des croyances et ne considère que ce n'est que l'ensemble des dispositifs, comportements, actions qui permettent à l'enfant de passer de l'état fusionnel d'avec sa mère à l'état d'un adulte autonome, si on n'admet pas la concomitance des différents espaces de vie de l'enfant dont fait partie l'école, si les deux partenaires restent dans les représentations actuelles de l'école et de l'acte éducatif, alors effectivement l'introduction et la participation des parents à l'école se heurtent à des problèmes ou provoquent des problèmes.

On peut prendre tous les problèmes de l'école actuelle, toutes les contestations, toutes les remises en question, tout est insoluble ou stérile si on ne change pas radicalement de paradigme.

Tous les enseignants se cramponnent par exemple à la liberté pédagogique. Le plus curieux c'est que cette liberté pédagogique est absolument nécessaire... à la chaîne industrielle scolaire pour fonctionner ! Le point faible de cette chaîne, c'est que si elle détermine en le pensant rationnel ce qui doit être transmis, quand cela doit être transmis, comment cela doit être découpé, réparti, distribué, les stades et résultats auxquels chacun de ses opérateurs doivent aboutir, elle est bien incapable de leur indiquer quels modes opératoires vont le permettre. D'où la liberté pédagogique mise récemment dans la loi par le ministère le plus réactionnaire ! Ce qui est le plus étonnant, c'est que cette liberté pédagogique arrive à être ce qui conforte ce que l'on peut appeler un totalitarisme absolu puisque ceux qui disposent de cette fausse liberté n'ont à l'assumer devant personne, très peu vis-à-vis de l'Etat patron qui ne demande que des chiffres, pas du tout vis-à-vis des premiers concernés les enfants et leurs parents. Ces derniers étant d'ailleurs d'autant prisonniers qu'ils n'ont aucune liberté de choix, aucun droit de regard. Evidemment, si on abandonne cette notion pour le moins exécrationnel dans son contexte, il faut alors rentrer dans une autre conception de l'école qui n'est plus alors étatique mais l'émanation des communautés territoriales dont font partie les enfants et au service desquelles seraient des professionnels (école de proximité). Ce qui suppose aussi que l'on se penche sur ce qu'est une entité territoriale et ce qui lui permet de se constituer, d'exister.

Il est inimaginable de concevoir une école qui ne serait pas étatique avec son pendant une école privée, alors qu'à l'inverse cette école produit logiquement et inexorablement les inégalités qu'on la veut sensée empêcher. Il faudrait pour cela rentrer dans un paradigme systémique. Un autre paradigme non seulement éducatif mais aussi sociétal.

Je peux prendre toutes les contradictions dans lesquelles sont enfermés même les militants pédagogiques. Défendre les RASED devient absurde puisque c'est admettre l'incapacité de l'école à permettre à tous les enfants de s'y construire au mieux ou admettre qu'elle produit elle-même ceux qu'elle doit ensuite « soigner ».

Quand tout le système éducatif critique son propre baccalauréat, parce qu'il est soi-disant dévalué, parce qu'il y faudrait plus de ceci ou moins de cela, parce qu'il n'a plus la fonction que l'on pensait qu'il avait, pour tout ce qu'il engendre en amont..., il est impossible d'envisager qu'il n'a aucune utilité et que l'on pourrait s'en passer. Impossible parce qu'il faut bien qu'une chaîne aboutisse à un produit, sinon on ne peut plus concevoir la chaîne. Les diplômés n'étant pas, ce qu'ils pourraient être à la rigueur, les marqueurs de capacités puisqu'on admet qu'ils ne marquent pas grand-chose, mais les produits auxquels doivent aboutir les différentes bifurcations de la chaîne scolaire. Si on les supprime, c'est alors tout le reste qui s'écroule : les programmes, les façons de répartir la population enfantine et adolescente, les évaluations...

On s'évertue à trouver le « bon programme » parce que dans la rationalité, sans programme on ne peut prévoir et engager d'actions que l'on veut rationnelles. La première chose qu'ont demandé les professeurs de mathématiques russes après l'écroulement de l'URSS, c'est « donnez-nous un programme » alors que leurs salaires ne leur permettaient même pas de vivre. Le serpent de mer de l'évaluation interpelle même les mouvements pédagogiques qui en cherchent une eux aussi. Parce que dans la pensée rationaliste pour toute action ayant une finalité extérieure au sujet, il faut bien vérifier si l'action a abouti à sa finalité. On a beau déplacer l'évaluation à l'auto-évaluation, et l'évaluateur à l'auto-évaluateur (évaluer l'état dans lequel on se trouve), déplacer son objet en auto-valorisation, si nécessaire il y a celle-ci ne fait que démontrer que l'on reste dans la rationalité de l'artificiel avec ses conséquences. Si le sujet a besoin de se valoriser, c'est que la source de ses actions ou d'une partie de ses actions ne lui appartient pas réellement, pas plus que leurs finalités. En quoi j'existe ? En quoi j'existe parmi les autres ? En quoi j'existe pour les autres ? C'est l'essentiel pour que s'enclenche toute évolution d'un système vivant, son évolution n'appartenant qu'à lui et étant imprévisible quant aux directions et aux chemins. Or c'est contradictoire avec le rationalisme : « *La raison a une puissance normative, elle régit l'expérience* », elle aboutit aussi à des certitudes. La raison doit éliminer l'incertitude.

Il n'est encore pas possible de distinguer les finalités exogènes de la structure dans laquelle des enfants vont vivre, des finalités endogènes qui motivent les faire des enfants dans cette structure. Le rationalisme ne peut admettre des finalités différentes ou distinctes. Dans cette pensée il est impossible de concevoir que des enfants n'iraient pas à l'école pour apprendre mais pour vivre et faire, l'apprendre n'en étant qu'une conséquence. Dans la pensée systémique, c'est possible.

Je ne dis surtout pas que ce que les pédagogies modernes et la pédagogie Freinet ne sont pas à défendre, à promouvoir et que leurs militants sont dans l'erreur. Ce sont bien elles qui ont modifié les données dans lesquelles l'école était enfermée. Mais d'une part elles souffrent de la dichotomie dans laquelle elles se trouvent entre une approche rationaliste (activités d'apprentissage dépendant du professeur ou de ses outils) et une approche systémique (activités dépendant des projets personnels). D'autre part elles ne peuvent pas être perçues comme rationnelles, peuvent difficilement être généralisées dans un système qu'elles déstabilisent alors nécessairement. Anne QUERRIEN et d'autres leur ont reproché de ne faire que tempérer les méfaits du système scolaire tout en l'acceptant. Ce n'est pas tout à fait faux, non pas dans la volonté d'un Freinet et de ses compagnons, mais dans le simple mode opératoire qu'elles sont devenues. Il n'empêche que, face à la destruction des enfants, il faut bien agir dans l'urgence. Mais il faudra bien arriver à ne plus les considérer comme une solution à intégrer dans le système mais comme le ferment qui ne peut conduire qu'à une autre conception, faire basculer dans un autre paradigme.

Tous les problèmes qu'a secrétés le rationalisme scolaire sont devenus insolubles, ne peuvent être qu'insolubles comme l'ont été ceux sur lesquels le rationalisme scientifique a buté. Il ne s'agit plus d'un problème seulement politique. Nous sommes enfermés dans ce que CASTORIADIS appelle l'hétéronomie. C'est-à-dire que les mondes imaginaires que nous avons créés et qui ont pu nous satisfaire (école, retraites, sécurité sociale...) sont pris pour la seule réalité possible. Nous sommes incapables de créer une autre pensée débouchant sur une autre logique et à d'autres imaginaires quand ces mondes deviennent néfastes ou ingérables. Nous cherchons alors des solutions dans le même paradigme et nous ne pouvons en trouver de satisfaisantes. Ce qui est d'autant impossible que ces mondes bénéficient toujours à la minorité qui ont le pouvoir de les faire perdurer. L'histoire du traitement mathématique du problème des retraites en est un bel exemple.

Pourtant nous bénéficions de la formidable révolution épistémologique de la pensée scientifique. Parce que le rationalisme et le positivisme butaient sur des impasses, les scientifiques ont pu sortir de ce paradigme et en créer un autre qui s'est révélé tout aussi fécond. La cybernétique, la systémique, la physique quantique, la biologie des systèmes vivants, le constructivisme... en sont nés. L'écologie eut été inconcevable dans le paradigme précédent. Plus aucun problème scientifique n'est abordé comme il l'était auparavant.

Mais si ce changement de paradigme a eu lieu dans la pensée scientifique, il n'a pas eu lieu dans la pensée sociétale. Si l'on veut changer d'école, il faudra penser autrement. Il faudra bâtir quelque chose en abandonnant les concepts sur lesquels elle s'est fondée et en créer d'autres. Par exemple l'école s'est bâtie d'abord sur le concept de la transmission des savoirs puis sur l'acquisition de compétences. Non seulement la science d'aujourd'hui ne cesse de démontrer qu'un savoir ne se transmet pas comme un objet, mais aussi que les compétences dont on a voulu faire une finalité de leur acquisition sont quelque chose d'indéfinissable tellement elles ne peuvent qu'être complexes. Comment peut-il être alors possible qu'un système fonctionnant à partir d'un catalogue de compétences puisse établir ce catalogue et en vérifier l'acquisition ?

Le neurobiologiste Alain BERTHOZ a inventé le concept de la simplicité (2009), mode opératoire du cerveau face à l'infinité d'informations qu'il perçoit et emmagasine et à la complexité des problèmes qu'il doit résoudre avec elles. Si un problème est insoluble, c'est qu'on ne le regarde pas de la bonne façon... ou que ce n'est pas le bon problème. Si on n'y arrive pas par la voie semblant rationnellement la plus directe, comme le fait le

cerveau il faut tâtonner dans d'autres directions et trouver un chemin détourné qui finalement s'avère plus efficace... et plus simple.

Si l'on s'accorde pour admettre qu'il est encore nécessaire qu'il y ait quelque chose qui ressemble à l'école pour que tous les enfants acquièrent ce qui leur est nécessaire pour devenir des adultes d'une espèce sociale, les concepts de transmission de savoirs et d'acquisition de compétences ne sont pas opérants ou erronés. Il faut donc en imaginer d'autres. C'est ce qui a été fait dans une école du 3^{ème} type multi-âge, à la fois pour comprendre pourquoi ce qui était inexplicable pouvait s'expliquer (pourquoi ça marche), et à la fois pour piloter et conforter le nouveau chemin pris. Cela a été un autre concept des langages et le concept des systèmes vivants. En se focalisant sur la transformation de l'école en un système vivant (une entité) permettant simplement à d'autres systèmes vivants (les enfants) de vivre, faire, faire ensemble, faire avec, nous aboutissons bien mieux à la finalité exogène de l'école qu'en se focalisant sur les savoirs ou compétences. Et nous pouvons bâtir un autre système parfaitement cohérent. Un concept n'est qu'une création imaginaire. Peu importe qu'il soit juste ou faux. Il suffit qu'il permette de bâtir une cohérence et il reste valide tant que cette cohérence est efficace pour produire des effets. L'école du 3^{ème} type est rentrée, d'abord sans le savoir puis consciemment, dans le même paradigme que celui des scientifiques.

De surcroît, ce qui s'est découvert comme incontournable pour l'école s'avère l'être aussi pour l'organisation sociale : petites structures hétérogènes constituant des entités autonomes, auto-organisation et réorganisation permanente permettant la régulation interne (homéostasie), l'adaptation et l'évolution de l'entité en même temps que celles de ceux qui la constituent, interconnexions en réseaux, intégration dans des écosystèmes sociaux, etc. Ce qui est normal puisque nous ne sommes pas dans une approche spécifique à l'école mais dans une approche générale systémique. La révolution de la pensée éducative est la même et induit la révolution de la pensée sociale. Elles ne sont même plus idéologiques. La force d'une école du 3^{ème} type, c'est qu'elle ne s'est pas créée à partir d'une idéologie mais elle aboutit à une vision sociale. Elle est une organisation anarchique dans le sens où l'entend Edgar MORIN : la forme la plus sophistiquée de l'organisation de la vie. Et j'ai envie de dire en même temps, la forme la plus simple... ou simplexe.

Bien sûr cela bouleverse toutes les représentations. Et c'est là qu'est le problème, plus encore que celui politique. Il est normal qu'un changement de représentations se heurte à des résistances. Parce que changer de représentations veut dire aussi abandonner toutes les représentations sur lesquelles chacun s'est institué. Il est difficile d'admettre que l'école dont on considère que c'est grâce à elle que l'on est ce que l'on est, en particulier quand « ce que l'on est » est surtout une position sociale ou sociale intéressante, n'a en réalité pas rempli sa fonction. Cela voudrait dire que l'on n'est finalement pas aussi bien que ce que l'on a intérêt de le penser. Quand on continue de dire que malgré tout notre école fabrique des élites, on évite de s'interroger sur ce que sont ces élites qui s'avèrent ensuite incapables de sortir de la pensée dans laquelle elles ont été formatées pour résoudre des problèmes qu'une démocratie leur confère et leur abandonne le pouvoir de résoudre. L'élite n'est en rien au-dessus de la masse des laisser pour compte. On peut se laisser aller à dire qu'elle est même en dessous et ne brille que parce qu'elle sait mieux manipuler, à son avantage, tous les ingrédients d'un système qu'elle est bien incapable de transformer, même si elle dit qu'elle le veut (autre bel exemple, LA crise !)

Changer de représentations s'est aussi se déstructurer pour se reconstruire autrement. Résister aux changements profonds, c'est aussi se protéger. On observe très bien cela dans les réactions des parents face à une pédagogie différente. Elles sont viscérales et leurs comportements deviennent irrationnels, parfois dans la même violence que celle qui a généré les autodestructions humaines pendant des siècles. Il n'en est pas un ou très peu qui ne laisse pour la première fois son enfant dans une classe différente sans inquiétude. Leur inquiétude ne se dissipe que peu à peu, et seulement au fur et à mesure des constats.

Ce qui induit que si un autre système éducatif a besoin d'être conceptualisé comme une perspective cohérente, il ne peut s'instaurer du jour au lendemain. Les finlandais l'ont très bien compris et permis la transformation progressive des représentations. Ils ont fait l'erreur d'assigner une fin à cette période. Pour reprendre encore CASTORIADIS, il faut se situer dans une praxis. « *Elle vise l'auto-transformation de la société en vue de l'autonomie de tous, et cela au moyen de l'activité autonome de tous* ». Nous l'entendrons comme des actions pour une finalité qui se découvre, se redéfinit sans cesse au fur et à mesure de l'action, dont le terme n'est finalement jamais atteint puisqu'il est sans cesse repoussé.

Nous nous trouvons donc devant deux problèmes : celui de la transformation de nos propres représentations en tant qu'enseignants et en tant que parents. Celui de la transformation des représentations de ceux à qui on a donné un pouvoir. L'administration en fait partie.

Le second est bien plus difficile parce que cette transformation conduirait ceux qui ont un pouvoir à modifier et à perdre les positions, les avantages et les privilèges que ces positions leur confèrent, changer un paradigme qui leur convient. Cela ne peut donc que passer par une lutte politique. Mais il faudra aussi changer la nature et la forme de cette lutte. Tant que les divers mouvements ou personnalités pédagogiques n'auront pas compris qu'ils sont engagés dans la même révolution de la pensée qui dépasse de loin leurs méthodes ou leurs propositions, tant que les pédagogues, les paysans biologistes, les économistes alternatifs, les libertaires politiques, les altermondialistes, n'auront pas compris qu'il n'y a strictement aucune différence dans les fondements, les processus qui sous-tendent et leurs expériences et leurs visions cantonnées dans leurs domaines, aucune force politique au sens noble du terme ne pourra se constituer. Et aucune transformation réelle n'est envisageable. Une fois encore nous sommes dans la systémique. L'écologie qui aurait pu être cette force nouvelle du simple fait qu'elle est née du nouveau paradigme scientifique, s'est trouvée elle aussi engluée... dans l'hétéronomie. Et elle est devenue un parti (partisan de). Par exemple si elle lutte contre le nucléaire comme les mouvements pédagogiques luttent contre une forme d'évaluation, il ne vient pas à l'idée que le nucléaire, comme l'évaluation pédagogique, est mis en œuvre dans des macrostructures et de ce simple fait devient incontrôlable, conduit l'entropie (augmentation du chaos) inéluctablement à son terme.

Il en est de même pour toutes les luttes purement sociales qui se cantonnent à l'urgence pour empêcher la logique du système de broyer ceux dont il se sert, alors que c'est bien la logique de ce système qui nécessite de les broyer. La logique économique n'est pas spécifique à l'économie, c'est la même dans laquelle tous les systèmes sociétaux sont englués, de par la simple loi de l'entropie.

Sans cette conscience de l'identité de toutes les luttes, sans leur situation dans le même nouveau paradigme, l'énergie de tous sera dépensée en pure perte. Mais on peut considérer que l'école, devenue matrice plus que reflet d'une société comme on se plaît à le dire pour botter en touche, peut être le fer de lance de cette transformation attendue, ne serait-ce que parce que l'on peut croire ou faire semblant de croire qu'on peut la changer sans changer tous les autres domaines de la société. Et elle a suffisamment d'expériences probantes qui ont précédé leurs théorisations pour échapper à l'utopie.

Bernard COLLOT, Bué, le 20.04.2011

Réaction et conversation par courriel avec Frédéric MATHY, un des organisateurs de la journée

FM - Je crois me reconnaître dans ton texte en tant que force d'opposition à ce système tout en étant en difficulté pour proposer et porter des alternatives réelles (et non des aménagements). Ta formule repenser l'école c'est d'abord repenser soi-même me va bien et je me rends compte qu'il y a encore plein de trucs sur lesquels je ne suis pas clair :

- Faire évoluer ses pratiques de classe au sein de l'école me semble vain car demande beaucoup d'énergie pour peu de résultats (incompréhension ou manque de soutien des « parents d'élèves », des collègues, de

l'institution...). En même temps, il faut bien expérimenter mais le protocole d'expérimentation est incohérent dès le départ (école centrée sur elle, à l'écart des familles, des autres structures éducatives) donc toute action reste du bricolage, de l'aménagement... La classe multi-âge, la classe 3ème type, la classe unique, c'est bien mais après, qu'est-ce qu'on propose aux mêmes, aux familles ? On entrouvre un champ des possibles mais la porte se referme tout de suite derrière cette parenthèse.

BC - Cette parenthèse a la propriété de démontrer sur quels fondements pourrait s'établir une autre école et que ce n'est pas une utopie de plus.

FM - Quitter le grand corps malade de l'EN pour créer, inventer autre chose me semble lâche car ne concernera qu'une micro société isolée et risquera de n'en rester qu'au stade expérimental, sans espoir de généralisation.

BC - Il n'a jamais été question de quitter le corps malade mais d'en concevoir un autre. Heureusement d'ailleurs que des gens come toi restent dans le corps pour en atténuer quelque peu les méfaits. Mais justement, ce faisant vous êtes les plus à même pour concevoir autre chose, ce n'est pas le même niveau.

FM - Lâcher les programmes et toutes les règles qui visent à proposer une école commune de la république, gage d'une égalité de chacun où qu'il soit sur le territoire, avec le risque de voir se développer des écoles d'élites, de fachos, d'entreprises... ?

BC - C'est exact... dans le paradigme dans lequel nous sommes. C'est à ce changement de paradigme qu'il faut arriver. Je suis d'accord, c'est dans l'immédiat très intello ! Mais il n'est pas une révolution qui n'a pu s'enclencher et aboutir sans cela. Et elles ont aussi toutes été vidées de leur substance dès que la logique dont elles voulaient sortir est revenue, quasiment à l'insu de tous. Et elles sont toutes des révolutions à refaire.

FM - Comment concilier le développement des petites structures autonomes tout en gardant une unité commune ?

- Comment lâcher la mondialisation pour aller vers la localisation, tout en prenant en compte la spécificité de chacun.

- Comment tout repenser (école, retraites, sécurité sociale...) sans prendre le risque de tout perdre ? Les libéraux n'attendent-ils pas que cela que l'on casse tout ? Serons-nous suffisamment pour reconstruire de façon progressiste ?

- Comment amorcer une transformation progressive des représentations emmenant « 86 % » des français et pas une poignée d'allumés ?

Alors que faire ? Attendre le grand soir ? Attendre l'autre monde pour tout repenser : du social, de l'économique, à l'écologique... Se donner bonne conscience en militant, expérimentant ?

Putain c'est le bordel dans ma tête !

BC - Tout à fait normal ! Quand j'écrivais que l'on passait par une déstructuration difficile !

FM - Après, j'ai quelques désaccords quand tu écris : *"Défendre les RASED devient absurde puisque c'est admettre l'incapacité de l'école à permettre à tous les enfants de s'y construire au mieux ou admettre qu'elle produit elle-même ceux qu'elle doit ensuite « soigner ».*"

Et là aussi ça marcherait ? *"Défendre les hôpitaux devient absurde puisque c'est admettre l'incapacité du médecin de famille à soigner ses patients ou admettre que sa médecine a produit elle-même ce qu'elle doit ensuite « soigner ».*"

L'école produit les troubles d'apprentissages ou les révèle, les met en exergue, les accentue ?

BC - Je persiste ! Et ta comparaison conforte ce que j'écrivais : on a normalement beaucoup de mal à sortir de ce en quoi on est institué et de la logique de l'institution où l'on est. Une association portugaise (in loco) créée par un médecin (Alberto MELO) a repensé tout le problème de la santé en la faisant se réapproprier par les communautés, et œuvre pour que cela commence dès maintenant, sur le terrain comme on dit. A partir de cela, tous les problèmes deviennent différents et tout peut être envisageable et constructible différemment. C'est ce que tu fais dans l'école. On peut tout aussi bien conceptualiser d'abord et mettre en œuvre ensuite, ou mettre en œuvre et en tirer ensuite une conceptualisation. Mais, quel que soit l'ordre, l'un ne va pas sans l'autre.