

Jean-michel Calvi

Libérez l'école

*pour que nous la
changions radicalement*

La crise,
c'est quand le vieux se meurt
et que le jeune hésite à naître.

Gramsci

L'école de la IIIème République se meurt, Vive l'école de la VI ème République !

Il est de bon ton de parler de la crise de l'école, et chacun y va de ses propositions de réforme, et chacun y va dans la recherche des boucs émissaires et de ses polémiques.

De quoi parle-t-on ? En général, on associe cette crise de l'école principalement à l'observation de deux réalités que personne ne peut nier : le nombre important d'élèves en échec scolaire et le mal-être général des professionnels de l'enseignement.

L'échec scolaire

Le phénomène d'échec scolaire n'est pas nouveau. Il y a toujours eu des élèves en échec, et en grand nombre, dès l'origine de l'école. Mais ils sont beaucoup plus visibles de nos jours, visibles à l'intérieur de l'école parce que la discipline et la contrainte ne suffisent plus à en juguler les manifestations, visibles à l'extérieur de l'école parce que ceux qui sont en échec n'y ont plus de place, ni d'utilité marchande, et qu'ils sont alors forcés de trouver leur place et leur utilité d'une manière propre qui ne correspond pas forcément aux canons de la loi.

L'échec est intrinsèque à l'école telle qu'elle a été conçue dès l'origine. C'est en quelque sorte son fond de commerce du fait de ses deux piliers principaux, l'individualisme et son corollaire, la compétition. L'école est fondée dès le départ sur ces deux principes qui, sans la notion et la réalité de l'échec de certains, ne sont pas opérants.

Un maître, des élèves, une liste de savoirs à acquérir, voilà les matériaux. Le maître, détenteur des savoirs, est le seul vecteur de transmission de ces savoirs, non pas à un groupe d'enfant mais à chaque élève en particulier, chaque enfant, au départ singulier, devenant un élève particulier, chaque élève particulier devenant l'élève générique tendant à la réussite, à la norme. Pour cela, les apprentissages sont hiérarchisés et découpés dans des temps bien définis, les mêmes pour tous, niant toute singularité et même essayant de la tuer. Pour cela, le mode d'acquisition des savoirs est imposé, le même pour tous, niant toute singularité et même essayant de la tuer, niant toute l'histoire singulière des cheminements cognitifs très nombreux que chaque enfant emprunte dans les premières années de sa vie et qui l'amènent pourtant, sans avoir besoin d'être « un élève », par ses tâtonnements propres, à acquérir des langages aussi essentiels que la marche et la parole par exemple. Ce synchronisme imposé des apprentissages est individualisme, non pas en soi, mais parce qu'il

ne prend en compte ni le respect des singularités, ni la notion de groupe, de totalité devant s'organiser par l'expression des ces mêmes singularités. En d'autres termes, ce synchronisme est individualisme parce qu'il ne s'appuie pas sur un diachronisme historique des apprentissages, parce qu'il ne fait pas de l'école l'espace-temps commun des tâtonnements cognitifs de chaque enfant individu singulier.

Cet individualisme, fondement d'origine de l'école, devient mise en forme, formatage à une norme, réification des enfants et des savoirs qui perdent toute signification. Respect des programmes et évaluations normatives successives en sont des outils indispensables. Et comme toute fabrication d'objets manufacturés produit des déchets et des rebus résultant d'une résistance de la matière à la mise en forme ou d'erreurs programmatiques ou humaines, cet individualisme produit de l'échec, et au fur et à mesure des années, ces élèves en échec sont rejetés à la marge de la classe, à la marge de l'école et deviennent des adultes à la marge de la société.

Cet individualisme, fondement d'origine de l'école, produit inévitablement une reproduction des inégalités sociales, une reproduction et un renforcement des comportements qui fondent notre société.

Cet individualisme, fondement d'origine de l'école, est un obstacle à toute individuation psychique et collective indispensable dans la construction des individus, tue la conscience en ne favorisant pas l'émergence et l'expression de toute pensée propre, nie l'inconscient en occultant toute histoire personnelle. Toute résistance, le plus souvent fort inconsciente, le plus souvent vitale, est transformée en échec scolaire, échec qui se manifeste de plus en plus en violences de toutes formes.

Un tel individualisme et une tel manque de sens des apprentissages nécessitent obligatoirement de trouver des motivations aux enfants pour qu'ils acceptent cette négation d'eux-mêmes et jouent le jeu. Tout le monde est solidaire dans cette affaire, les enseignants et les parents. Les bons points, images, bonbons, cadeaux, récompenses de toutes sortes, notes et appréciations, constituent les moyens les plus basiques. Le chantage au bon métier plus tard est un peu plus retord et de moins en moins vrai et donc efficace. L'autorité, les menaces, les chantages affectifs divers sont pervers mais fonctionnent assez bien. Toutes ces recherches de motivation démontrent bien sûr que tout ceci est artificiel. A-t-on besoin de motiver un enfant pour qu'il apprenne à marcher ou parler ? Mais elles constituent surtout un véritable arsenal qui met en place une compétition entre les élèves, et même, par entraînement, entre les écoles ou les

enseignants. L'individualisme entraîne nécessairement la compétition, stade ultime et diabolique de la motivation par l'intériorisation de la nécessité d'être la norme, d'être le meilleur et, bonheur suprême, de donner le meilleur de soi-même, sans considération aucune pour le groupe. Dans toute compétition, il y a des gagnants et des perdants, les perdants, donc l'échec, étant indispensables comme contre exemples ou repoussoirs. Dans un tel système, l'échec est nécessaire.

Du point de vue de l'échec scolaire, l'école n'est pas en crise. Elle est dans un état d'origine qui devient, du fait des évolutions de la société intervenus depuis un siècle, de plus en plus difficile à tenir. Les réformes succèdent aux réformes, ne changent rien et une crispation s'installe et envahit tous les acteurs de l'école, donnant naissance à d'autres réformes qui amplifient les échecs. Raisonner en terme de crise et donc de réforme est un leurre sans issue autre que l'exaspération des maux. Il faut accepter l'idée que la seule solution est de changer radicalement le système, pour qu'il ne repose plus sur l'individualisme et la compétition qui portent en eux l'échec scolaire et le justifient.

Les enseignants

Les enseignants sont et ont toujours été le maillon indispensable de l'école définie comme précédemment. Ils sont le facteur humain sur lequel tout repose parce qu'ils sont au contact direct des enfants 6 à 8 heures par jour, 4 ou 5 jours par semaine, 36 à 40 semaines par an. L'école, dès son origine, leur demande d'être ceux qui vont transmettre les savoirs dans les conditions définies et ils sont seuls dans leur classe à devoir le faire. C'est à eux qu'il revient de respecter les deux piliers de l'institution : individualisme et compétition. Les programmes et les progressions à respecter scrupuleusement avec l'aide des manuels, les contrôles réguliers et obligatoires des élèves, les instructions officielles qui fixent les conditions très précises du respect des programmes et des contrôles, encadrent très fortement leur liberté pédagogique, maintien des piliers oblige. L'autorité, la discipline, la morale, le charisme, la rectitude, voilà les seules vérités pédagogiques pour celui ou celle qui porte le système sur son dos, sur sa franche collaboration.

Pour vérifier que cette franche collaboration n'a pas de faille, le principe de l'inspection et de la notation est mis en place, ce qui installe d'ailleurs les enseignants à leur tour sous le régime de l'individualisme et de la compétition, celui ayant une bonne note avançant plus vite que les autres dans le cursus des échelons de la

fonction publique, et donc ayant un meilleur salaire ou pouvant plus facilement obtenir le poste désiré.

Dès l'origine de l'école, on ne demande pas aux enseignants d'être des pédagogues, on leur demande d'être les garants d'un système basé sur l'individualisme et la compétition qui va permettre à un certain nombre d'enfants, devenu malgré eux élèves en réussite scolaire, d'entrer dans la norme devant favoriser leur intégration sociale. On ne leur demande pas non plus d'être des éducateurs, mais de transmettre une morale et des règles de conduite individuelles. Le cadre de l'école ne suffit d'ailleurs pas toujours, c'est pourquoi l'enseignant s'immisce dans le domaine familial et donc parental, par l'intermédiaire des devoirs, des punitions, des cahiers de vacances et de la collaboration des parents dans le vaste ballet des motivations évoqué plus haut. La preuve qu'on ne leur demande pas d'être des pédagogues, est la manière dont est assurée leur formation. Les écoles normales et les IUFM vérifiaient que le futur enseignant avait un bagage scolaire, et non pas culturel, suffisant et organisaient des stages dans des classes pour apprendre les « trucs » qui permettent de mettre en place de la discipline, de bien choisir les manuels et autres fichiers à dupliquer ou photocopier et de les utiliser correctement. Ces organismes dits de formation devaient également, essentiellement au début des

écoles normales, s'assurer que les enseignants avaient une morale civique à toute épreuve.

Preuve supplémentaire récente, les IUFM ont disparu, et avec eux l'hypocrisie, et les nouveaux enseignants n'ont que leur bagage scolaire, certes d'un niveau supérieur, quand ils arrivent dans leur première classe. Remarquons au passage que la tendance qui a voulu, au fil des années, demander aux futurs enseignants d'avoir des diplômes universitaires de plus en plus élevés, permet bien sûr de réserver ce métier à une certaine classe sociale, mais aussi d'avoir, comme maillon humain indispensable au maintien du système, des personnes dont la norme a été vérifiée très souvent par les nombreux examens et concours qu'ils ont passés pour obtenir leurs diplômes.

Preuve encore : on fait appel, pour essayer de sauver quelques enfants en échec, ou pour en donner l'illusion, non pas à l'enseignant, mais aux RASED, puis à des structures publiques ou privées comme les SESSAD ou CMP, puis à des professions libérales comme les orthophonistes, pédopsychiatres, psychologues, psychomotriciens ou autres, solutions bien sûr toujours individuelles.

Du point de vue du mal être des enseignants, ce n'est pas l'école qui est en crise. Elle n'a pas changé les objectifs qu'elle assigne depuis toujours aux enseignants. Elle est dans son état d'origine qui, du fait des évolutions de la société,

est de plus en plus difficile à tenir. L'échec scolaire étant plus visible, les motivations des élèves étant de moins en moins efficaces, on montre du doigt, de manière tout à fait normale, le maillon principal du système, l'enseignant, qui devient le bouc émissaire. Si on veut être optimiste, nous pouvons aussi faire l'hypothèse que le rôle réel de l'enseignant de gardien des piliers devient de plus en plus visible et que de plus en plus s'en rendent compte et sont déstabilisés. On assiste plutôt à une crise du monde enseignant, mais c'est une crise corporatiste, qui ne remet pas en cause les piliers de l'école et le rôle des enseignants, mais qui demande une juste récompense à la hauteur de l'importance de sa collaboration. Cette juste récompense pourrait se résumer au mot reconnaissance, reconnaissance perdue. L'enseignant ne fait plus partie de l'élite de la nation et n'est plus un notable, sa rémunération est devenue une peau de chagrin au regard de l'explosion de l'échelle des salaires et de la place de l'argent dans la société, son respect par les enfants et les parents se réduit comme neige au soleil et donc son travail quotidien devient de plus en plus difficile. Toutes ses revendications portent essentiellement sur le rétablissement de cette reconnaissance qui ne peut plus être rendue sous peine, pour le système, de reconnaître que l'échec n'est pas dû aux enseignants mais au système lui-même.

Il faut une ré-volution de l'école

L'école n'est pas en crise. Aucune réforme ne pourra guérir les maux dont elle souffre parce qu'ils ne sont qu'une mise en lumière de la nocivité de ses fondements que sont l'individualisme et la compétition. L'entropie est à l'œuvre, comme dans tout système vivant fermé. Les évolutions de la société qui rendent plus visibles l'échec scolaire et le rôle des enseignants sont les résultats du fonctionnement de ce système. L'entropie, c'est le serpent qui se mord la queue. La mue (la réforme) ne change pas le serpent et ne l'empêche nullement de continuer à se mordre la queue. Il faut nécessairement changer radicalement l'école dans ses fondements, non seulement pour stopper ce phénomène d'échec scolaire, mais aussi donner une chance à notre société de s'inventer un autre avenir en arrêtant ce formatage absurde de nos enfants. Il faut qu'elle fasse sa ré-volution.

Pour le permettre, nous devons d'abord créer les conditions de cette ré-volution, c'est-à-dire qu'il faut libérer l'école des outils et de l'organisation qui l'ancrent dans l'individualisme et la compétition, et libérer les enseignants, de fait, du gardiennage de ces outils et du poids de la responsabilité exclusive de la marche du système.

Pour cela, il faut s'attaquer à quatre blocages institutionnels principaux : les programmes, les évaluations, l'inspection/notation des enseignants et la taille trop importante des écoles.

Une fois que ces verrous auront sauté, l'école pourra se refonder sur d'autres piliers qui seront l'individuation psychique et collective et la coopération, qui en feront un espace-temps commun où les tâtonnements des singularités individuelles, reconnues dans leur histoire propre et leur présent actif, permettront une synchronie décidée, voulue, des apprentissages multiples.

En pensant l'école comme une structure, c'est-à-dire une totalité organisée par les relations possibles entre ses membres, comme un système vivant ouvert où chaque personne est reconnue à la fois comme individu, avec son identité propre, et comme membre de la collectivité, nous pouvons redéfinir son contenu institutionnel (programme et évaluations, organisation et fonctionnement) et le rôle respectif de tous les acteurs de cette école, à savoir les enfants, les équipes pédagogiques, les parents, l'environnement proche (élus locaux, habitants, territoire) et lointain (réseaux et même Etat).

Tout responsable politique dont l'ambition est de travailler à l'émergence d'une autre société doit obligatoirement aider à refonder l'école. Toute réforme sera inopérante car ce n'est pas un état de crise qui fait ses défauts mais son organisation

systemique originelle. Libérons l'école pour lui permettre de faire sa ré-volution, créons l'école de la VIème République.

L'école de la VIème République a-t-elle besoin de programmes ?

Refonder l'école sur d'autres bases que l'individualisme et la compétition nécessite de s'interroger sur les programmes et sur la notion même de programme.

Des programmes actuels destructeurs

Les programmes actuels, comme tous ceux qui les ont précédés, sont une liste de connaissances précises que les enseignants sont chargés d'inculquer aux élèves avec une certaine collaboration des parents, puisque les programmes sont publiés et divulgués à leur intention. Ces connaissances sont réparties dans des cases correspondant à chaque niveau des classes : petite section de maternelle, CP ou CM2 par exemple. Elles sont donc pensées suivant une progression définie, une telle à tel âge, l'addition avant la soustraction, etc... Elles sont hiérarchisées, les connaissances touchant au français et aux maths étant nettement privilégiées, entre autres.

Avec ces programmes sont donnés des instructions, souvent détaillées, et des documents d'accompagnement qui apportent des indications fortes sur la façon d'apprendre ces connaissances aux élèves. Des évaluations successives doivent être faites tout au long de l'année pour vérifier

l'état d'avancement des apprentissages de ces connaissances chez chacun des élèves en particulier. Les enseignants sont eux-mêmes évalués, essentiellement sur leur aptitude à respecter les programmes et leurs progressions. Ceux-ci sont devenus, au fil du temps, un carcan, une chape de plomb qui empêche ou rend très difficile toute volonté d'un enseignant d'innover dans sa pratique ou de risquer quelque expérimentation.

Ces programmes sont ainsi un outil institutionnel très efficace pour encadrer strictement le travail des enseignants dans le sens de l'individualisme et de la compétition pour les enfants mais aussi pour eux-mêmes, très efficace pour effectuer un travail de formatage avec une somme de connaissances définies et une manière de les transmettre, très efficace pour baliser dans le temps les apprentissages, temps découpé en année correspondant à chaque niveau de classe. Le temps de chaque enfant en tant qu'individu singulier est nié. L'échec de certains est inscrit fatalement dans la conception de ces programmes.

Sur le terrain, c'est-à-dire dans les écoles, nous pouvons observer une course perpétuelle. Chaque année, chaque enseignant, dans sa classe, doit « faire le programme », terminer à tout prix la partie du programme définie pour son niveau ou ses niveaux de classe, et, pour cela, il n'y a

pas de place à la lenteur et aux retours en arrière, à la construction lente mais durable d'une vraie culture, d'une véritable réflexion, d'une pensée. C'est une course dans laquelle l'école se préoccupe beaucoup plus de ce que l'enseignant a enseigné que de ce que les élèves ont retenu durablement. J'ai fini le programme au mois de juin, ouf, je passe le bébé au suivant dans le cursus, et basta ! En bout de course de l'école primaire, que reste-t-il de tout cela ? L'observation des copies des élèves de 3^{ème} ou des épreuves du bac suffisent souvent à répondre à cette question.

Depuis quelques années, le terme de compétences a envahi le champ de l'école, suivant en cela le monde de l'entreprise. Les socles communs de compétence et le livret de compétences ont fait leur apparition. Raisonner en termes de compétences n'est pas une mauvaise chose en soi, bien au contraire. Cela pourrait enfin donner du sens à tous ces apprentissages. Malheureusement, et ce n'est pas une surprise car le contraire irait à l'encontre de l'individualisme fondateur, ce terme de compétences est vidé de sa signification, il n'est qu'un habillage moderne et permet encore plus de cataloguer les enfants et de donner à ce catalogue une trace durable et visible par beaucoup, notamment avec le livret de compétences numérique. Avoir une compétence signifie d'être capable de mobiliser un certain

nombre de connaissances, de faire lien entre elles et donc de leur donner enfin une signification, pour réaliser une action dans des situations complexes parfois fort différentes. Rares sont les moments qu'offre l'école actuelle à ces situations complexes qui sont, en fait, des situations de vie. Cela nécessiterait une ouverture sur le monde, la vie, et un fonctionnement donnant au groupe et aux relations entre les membres de ce groupe une place contraire à l'individualisme et à la compétition. On parle de compétences et on ne pense que connaissances. On fait croire qu'on évalue des compétences alors qu'on ne réalise que des contrôles de connaissances. C'est un leurre dangereux qui laisse croire aux enfants, aux parents et à ceux qui veulent bien y croire que tel niveau de compétence est validé sans en avoir aucune preuve.

Les programmes et les instructions officielles, en créant ce qu'on pourrait appeler un habitus culturel imposé chez tous les enfants, permettent un travail d'inculcation et de reproduction de comportements sociaux. Ils réalisent ce que les neurobiologistes appellent un habitus neuronal, en privilégiant un seul mode de transmission et d'appropriation des connaissances et donc en façonnant uniquement des connexions neuronales identiques pour tous. C'est une attaque contre l'inconscient des individus essayant, dès la naissance, de se constituer leur mémoire neuronale pour devenir eux-mêmes,

individus singuliers. Comment s'étonner alors que, parfois, la résistance à cette attaque se manifeste par de la violence ? Ce travail est facilité par ce découpage très précis des programmes en temps définis très courts. Ce synchronisme contraint est terriblement destructeur par la sélection normative qu'il effectue et le déterminisme implacable qu'il crée.

Pour refonder l'école : des projets

Pour refonder l'école sur d'autres bases, ces programmes doivent être supprimés. Pour fonder l'école sur l'individuation et la coopération, il faut sans doute s'interroger sur la notion même de programme.

L'individuation, étant un processus de différenciation qui permet de développer sa personnalité individuelle, ne peut pas être sans les autres, sans une collectivité environnante dont l'individu en devenir permanent est membre. C'est un processus relationnel qui s'élabore par ce qui permet les relations, les langages, ces langages qui sont les outils neurocognitifs lentement construits, perfectionnés, complexifiés pour agir, élargir ses propres horizons, créer des horizons communs et conquérir sa liberté.

Un jeune enfant, dans le début de la construction du langage de la locomotion, ne suit pas un programme prédéfini par ses parents. Il tâtonne

inlassablement, dans des relations multiples avec son environnement physique, dur, sans attention, et son environnement humain qui se montre, encourage, aménage. Chaque phase de déplacement réussie est une victoire de l'autonomie, est une marche vers l'individuation par la construction d'une mémoire neurologique propre. Et c'est un pas vers la nécessaire désappropriation que doit effectuer son entourage envahissant.

Un jeune enfant, dans le début de la construction du langage oral, ne suit pas un programme prédéfini par ses parents. Il tâtonne inlassablement, dans des relations multiples avec son environnement humain qui s'exprime, encourage, rectifie, rit. Chaque son, chaque mot, chaque phrase est une marche vers l'individuation par la construction d'une mémoire neurologique propre.

Deux exemples parmi bien d'autres que suivent les millions de bébés dans le monde qui créent alors une synchronie des apprentissages par leur diachronie singulière, puisque la grande majorité des enfants acquièrent le langage de la marche entre 9 mois et 16 ou 17 mois et celui du langage oral entre 0 et 4 ans, mais chacun avec leur rythme propre, leur manière propre, en façonnant leur propre outil neurocognitif, leur inconscient. Rien n'est statique, tout est mouvement (diachronie : à travers le temps), tout est inachevé, tout est relation, va et vient entre l'autre et moi, rupture et continuité. Ce n'est pas

le mot programme qui symbolise ce mouvement, mais plutôt le mot projet.

L'école doit être un des lieux privilégié où cette individuation psychique par l'appropriation des langages va pouvoir se continuer et se renforcer par une individuation collective, ce passage du je au nous rendu possible par le milieu qui relie tous les individus de la collectivité concernée. L'aménagement de ce milieu sera alors primordial et la tâche première et permanente de l'enseignant, tâche autrement plus enthousiasmante que de suivre à la lettre les manuels reproducteurs des programmes. Cet aménagement devra permettre et laisser libre cours à toutes les communications (avec soi-même, avec les autres, avec l'environnement). Il visera la construction d'un système vivant inclut dans un réseau d'autres systèmes vivants. Ce n'est pas le mot programme qui symbolise cette construction, mais plutôt celui de projet.

Des programmes enferment, balisent le temps, stérilisent, tuent l'inconscient et l'individuation, déterminent un avenir donné, le même pour tous. Des projets ouvrent à l'inconnu et aux possibles. L'école de la VIème République n'a pas besoin de programmes mais d'un projet. Ce projet est de donner la possibilité aux enfants de continuer, d'amplifier, diversifier leur appropriation des langages et des techniques des langages, dans le respect de leurs cheminements propres passés,

présents et à venir , en coopération avec les autres et par la réalisation des projets personnels et/ou communs que la vie du système vivant classe ou école, du groupe, de la totalité, provoque.

La technique des langages est l'ensemble des processus qui permettent l'extériorisation et la compréhension des messages d'un individu ou d'un groupe d'individus et dont nous pouvons dégager trois composantes principales : la recherche de la forme la plus compréhensible, la plus proche d'une norme culturelle admise ; l'utilisation de supports techniques qui servent la communication, qui servent également de mémoire externe à l'individu et de mémoire-stock pour le système vivant (la classe, l'école...); l'analyse de la grammaire des langages, qui permet d'aller plus loin, de spécialiser un langage, ou de mieux en comprendre la construction.

C'est pourquoi l'apprentissage des langages ne peut s'entendre que d'une manière active par les communications, toujours avec du sens, ce qui n'est pas possible avec des programmes qui demandent l'apprentissage quasiment unique de la grammaire, complètement isolée de tout sens, de toute vie, et dans la passivité des élèves.

Le processus d'appropriation de ces langages permet à l'enfant d'acquérir des connaissances et de développer des compétences qui, elles-mêmes, permettront aux langages de progresser

dans leur complexité et ainsi de suite. Chacun construit son propre outil neuronal, avec ses tâtonnements propres, et devient en cela un individu unique, singulier, non reproductible, qui construit sa pensée singulière, l'exprime et agit. La technique des langages sera en beaucoup de points identiques pour tous, mais l'inconscient qui a amené chacun à la maîtrise de la technique sera propre à chacun et aura pris son temps et son chemin. Et comme cela est le fruit de la vie avec les autres relationnels dont le regard sera reconnaissance, le passage du je au nous est naturel. Les connaissances de l'un serviront au développement de l'autre par le seul fait de la vie, des communications, par leur simple existence ou visibilité, ou par la coopération dans des projets communs, ou par l'aide entre compagnons.

Le socle commun de compétences peut être fort utile pour comprendre comment fonctionnent tous les langages et aménager correctement l'espace/temps école. Mais ce n'est plus ce qui fixe le temps et la manière des apprentissages. Les programmes peuvent être supprimés et remplacés par le projet central de l'école : être un lieu privilégié d'acquisition des langages et de leur technique.

Evaluer : donner un prix ou une valeur ?

Evaluer, c'est donner une valeur. La question est de savoir qui donne cette valeur et la signification que l'on donne à ce mot. Si nous voulons refonder l'école sur l'individuation et la coopération avec le projet de contribuer à ce que chaque enfant acquiert les langages et leur technique, nous devons obligatoirement nous intéresser à cette question et y répondre différemment.

Attribuer un prix aux élèves

Dans l'école actuelle, les enseignants font passer des contrôles à leurs élèves environ 4 à 5 fois dans l'année, suivant en cela, la plupart du temps, le découpage des manuels qui prévoit à la fin de chaque période des exercices d'évaluation, les dites périodes correspondant bien sûr au découpage des programmes en programmations. Le maître fait son cours, les élèves font des exercices, ils en refont à la maison avec leurs devoirs, on corrige, le maître réexplique, ils refont des exercices. Au besoin, aide personnalisée pour quelques uns où le maître réexplique encore à un tout petit nombre d'élèves qui refont des exercices. A la fin de 4, 5 ou 6 semaines de ce rythme, le maître fait passer des contrôles qui sont d'autres exercices. Il met alors

une note ou une couleur ou une lettre. On ajoute à cela, en CE1 et en CM2, des évaluations nationales se référant au socle commun de compétences. Ces évaluations sont d'autres contrôles avec des impératifs précis et les résultats serviront à remplir le livret de compétences de chaque élève. Il n'a ou il n'a pas telle ou telle compétence, qui n'a de compétence que le nom puisqu'en fait, ce qui a été contrôlé n'est que l'acquisition ou la non acquisition de connaissances scolaires, à un moment donné et dans des situations scolaires rabâchées, simples et à réponse unique. Ce n'est absolument pas une garantie pour la suite. On ne juge, dans ces évaluations, que la capacité des élèves à reproduire un comportement normatif et ceci sans tenir compte, en plus, de certaines variabilités inhérentes à ce qui se passe en classe ou à la maison, à la fatigue de l'élève ou à ses problèmes éventuels d'existence.

Nous sommes dans le culte du résultat immédiat, de la performance. Je t'apprends telle connaissance, je t'évalue tout de suite après. Comme dans le monde de l'entreprise, il faut mesurer la rentabilité. Et comme l'échec est toujours là, on se cramponne à son système clos de pensée et on ajoute encore des évaluations, on met la pression aux enseignants avec une menace à peine voilée de comparaison des établissements, on pousse sans le dire au bachotage. Il faut gagner des places au

classement des pays par rapport à l'efficacité de leur système éducatif, efficacité étant sécurité assurée.

La note, la couleur, la lettre, l'appréciation que l'enseignant met individuellement à chaque élève par rapport aux résultats aux contrôles sont un prix. Donner de la valeur, évaluer, dans ce cas, c'est attribuer un prix à chaque élève qui permettra de le classer, de le comparer à d'autres. Et comme ce prix est donné en fonction de résultats à des contrôles de connaissances imposées, déterminées, programmées, inculquées pour tous de la même façon, les mêmes pour tous et contrôlées pour tous de la même manière et au même moment, ce n'est pas le prix d'un enfant, ce serait impossible, c'est le prix d'un enfant transformé en élève, terme générique d'un objet à façonner aux normes. Ceci sera fait par l'enseignant, les parents et les enfants eux-mêmes.

Comme on attache une étiquette prix aux objets dans les magasins, à l'école on attache une étiquette prix à des élèves, étiquette qu'ils finiront par interioriser et à garder toute leur scolarité. A la sortie de l'école, cette étiquette définira sa place d'adulte dans la société. Ceci est à modérer par le paramètre « milieu social ». Car certains, dans la société, même si leur prix est bas ont une place en haut qui leur tombe toute cuite ou qu'ils ont les moyens d'obtenir. Il paraît qu'on appelle cela les injustices sociales.

Ces évaluations contribuent à la réification des enfants (objet nommé élève) dans un système basé sur l'individualisme et la compétition. Elles sont d'un déterminisme terrible. Ce n'est pas un hasard ni une découverte. Elles sont un instrument au service d'une politique éducative qui vise à la normalisation sociale, normalisation sécuritaire visant la reproduction sans heurts des fonctionnements qui bâtissent notre société.

En toute bonne foi, tout le monde souhaite la réussite pour tous, c'est-à-dire que tous soient cotés au même prix, le maximum. Mais c'est un souhait très hypocrite, car sans échec, sans élèves en difficulté scolaire, sans classement de ces élèves suivant leur prix, cette école s'écroulerait. Mais que tout le monde se rassure, par la synchronie forcée des apprentissages qui refuse les diachronies de chacun et tue l'inconscient, pas de souci. Il y aura toujours une différence de prix entre ceux qui entrent dans le moule et ceux qui résistent par instinct de vie.

Juste un petit exemple pris à la marge, c'est souvent les plus révélateurs. Un élève dont les difficultés ont amené l'équipe pédagogique et les parents à faire une demande auprès de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) d'une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) pour l'aider en classe, pose problème par rapport aux évaluations. L'AVS lui relit les consignes, le met sur la voie des réponses, l'aide

dans son organisation, dans sa tâche... Mais quand l'enseignant fait passer les évaluations aux élèves de sa classe, si cet élève aidé les passe avec cette aide, les résultats seront faussés, son prix ne sera pas attribué sur un pied d'égalité avec les autres. On ne va pas lui attribuer la place qui lui reviendrait en réalité. Comment fait alors l'enseignant dans la plupart des cas ? Il propose aux parents de faire passer quelques évaluations (et surtout les nationales) sans aide, pour voir où il en est réellement... On respire, le juste prix sera fixé qui pourra peut-être un jour justifier une place en éducation spécialisée.

Les enseignants, qui sont les évaluateurs, sont, qu'ils le veuillent ou non, les collaborateurs de ce processus.

Certains en prennent conscience et tentent, par leurs pratiques, en mettant en place des pédagogies que l'on dit actives, de donner plus d'autonomie aux élèves et de faire en sorte qu'ils soient actifs dans leurs apprentissages ou qu'ils restent des enfants singuliers. Tout ceci est toléré à condition que les programmes soient respectés et que les élèves reçoivent, à la fin, leur étiquette prix. C'est ce qu'on peut appeler une liberté pédagogique très encadrée, il ne faut pas trop écarter les ailes. Une des solutions qui est alors mise en œuvre par ces enseignants est l'autoévaluation des élèves, avec un système de brevets par exemple, des plans de travail, des arbres de connaissance... Non seulement nous

voyons que l'institution école impose tout de même ses processus de mise à prix, mais nous constatons un effet extrêmement pernicieux. Cette autoévaluation n'est rien d'autre qu'une intériorisation des obligations de l'individualisme et de la compétition. L'élève est responsable en s'autoévaluant, c'est-à-dire qu'il met lui-même en place son étiquette prix, il se conforme lui-même à la norme, il se réifie lui-même.

Pour libérer l'école, comme il est indispensable de supprimer les programmes, il est tout aussi indispensable de supprimer ces contrôles et évaluations si nous voulons refonder l'école, la changer radicalement.

Un individu unique n'a pas de prix

Pour définir ce que voudra dire « donner une valeur », évaluer, dans cette école de la VIème République, il nous faut revenir aux nouveaux piliers souhaités, l'individuation et la coopération. Cette individuation est un processus de différenciation qui vise au développement de la personnalité individuelle. Elle est l'inverse d'un individualisme qui vise à formater tout le monde dans la norme. Chaque individu est unique, non reproductible. Ce qu'il entreprend dans sa marche vers l'acquisition des langages façonne des circuits synoptiques uniques, modifie de façon unique la biochimie interne de son cerveau. Il n'a pas de prix. On ne peut pas

lui attribuer un prix. Il est œuvre d'art, sa propre œuvre d'art. C'est bien pour cela, d'ailleurs, que l'école actuelle est obligée de transformer brutalement en élèves les enfants qui entrent à l'école et qui ont commencé cette individuation durant les premières années de leur vie. On pourra alors leur mettre un prix au prix de leur négation, les faire entrer dans le domaine de l'économie, de la monnaie dont le langage (le mot prix en fait partie) va permettre le passage d'un être unique à une denrée interchangeable.

On ne peut donc pas évaluer l'enfant. Ce qu'on va pouvoir évaluer est l'extériorisation de cette individuation effectuée par les techniques des langages lentement façonnés par l'enfant en lui-même, sans perdre de vue que cette extériorisation est un mouvement, qu'elle résulte elle-même d'un mouvement, celui des relations entre l'enfant et les autres et son environnement, que ce mouvement est communication, va et vient permanent des informations.

La valeur de ce mouvement ne peut être donnée que par le regard des autres, ceux là mêmes qui prennent partie au mouvement. Et cette évaluation doit être aussi mouvement, en ceci qu'elle accompagne un individu dans son processus de création de sa personnalité, de son appropriation du monde et l'élargissement de ses horizons, s'inscrivant dans une histoire et prenant en compte le passé et le présent et ouvrant l'avenir. Nous sommes bien loin de la

fixation d'un prix fixe.

Cette extériorisation se manifeste, dans cette école nouvelle et « libérée », essentiellement à l'occasion de la réalisation des projets de l'enfant, projets personnels ou collectifs, c'est-à-dire par les manifestations de la vie d'un système vivant ouvert. Chaque projet est, pour l'enfant porteur de ce projet, une marche en avant dans l'acquisition des langages, dans la construction de sa mémoire neuronale, dans son processus d'individuation psychique et collective. La vie de ce projet, partie prenante de la vie de la totalité ou des totalités dont fait partie l'enfant, construira d'elle-même sa valeur au fil du temps par le travail que l'enfant effectue en lui-même et par les relations établis avec les autres porteur du projet et avec ceux qui gravitent autour. Le résultat du projet fini, présentée à la totalité ou aux totalités concernées, prendra sa valeur par l'autocritique des acteurs, par le regard critique, élogieux ou interrogateurs des autres et par la confrontation avec la réalité des faits. Nous pourrions appeler cela une autoévaluation psychique et collective, le lien étant les communications. Elle est créatrice de liens, créatrice de sens, créatrice d'envies et de désirs, créatrice d'une valeur diachronique non normative et en mouvement. L'acquisition des savoirs et compétences liées aux langages n'est que tâtonnement des communications, expérience d'une relation.

Cet enfant de deux ans s'élançe, dans la cuisine, et fait quatre pas vers les bras de sa maman. Il sait qu'il a réussi son projet, réussite qui est le fruit d'une histoire. Le regard de ses parents lui dit qu'il a réussi par des cris de joie, des sourires, des baisers, des paroles admiratives. Les grands-parents, apprenant la nouvelle, auront le même regard. Autoévaluation psychique et collective, prenant la mesure du chemin parcouru et ouvrant la barrière du chemin suivant.

Cet enfant réalise avec deux autres enfants un bateau à moteur en se servant des ateliers de la classe, bois, électricité, électronique. Une fois le bateau terminé, ils vont le mettre à l'eau dans l'étang voisin avec toute la classe. Il flotte, il ne flotte pas, il avance ou non, il recule ou non, il est beau... Autoévaluation. Ils écrivent une fiche guide de construction, y mettent des photos, des commentaires, envoient tout ça sur un réseau de classe, le mettent dans le journal de l'école et sur le blog. Retours avec appréciations, demandes de précisions, exemples d'autres réalisations du même type. Autoévaluation à l'aide d'autres totalités que la classe ou l'école. Toujours en mouvement.

Une enfant a trois ans. Chez elle, le jour de l'anniversaire de sa tante, elle gribouille un bout de papier et dit à son grand père : j'ai écrit bon anniversaire à tatie Bénédicte. Celui-ci la félicite et lui réécrit la phrase correctement. Quelques

jours après, elle gribouille à nouveau « un texte » et met un point à la fin. Son grand père lui dit qu'on voit bien que son texte est fini grâce au point à la fin. Bravo. Il réécrit le texte correctement. Il parle de sa cousine Julia. Quelques temps après, un nouveau gribouillage qui laisse apparaître des i. Je parie que tu parles de ta cousine Julia dans ton texte. Oui, papi. Autoévaluation. Et les années passent, jusqu'à la lettre à son correspondant que celui-ci arrive à lire et à comprendre et qui répond, jusqu'au mail envoyé à un scientifique de renom pour lui demander des explications sur la reproduction des cloportes et qui répond. Jusqu'au poème inventé que tout le monde trouve vraiment beau et qui est affiché, que d'autres veulent illustrer. Autoévaluation psychique et collective. Toujours en mouvement.

Nous pourrions écrire des pages entières relatant toutes sortes de projets dans toutes sortes de langages.

Et rien n'empêche ces enfants, le jour où ils ont besoin d'approfondir la grammaire d'un langage, de le faire, par des exercices répétitifs s'ils le souhaitent ou par d'autres moyens.

Et rien n'empêche un individu unique et libre, parce qu'il a construit sa propre pensée, de vouloir un jour, parce qu'il a un projet de vie particulier, de devenir spécialiste dans un langage, une technique d'un langage, d'en acquérir toute la complexité grammaticale, et,

pourquoi pas, de demander à la société de l'évaluer sur cette spécialisation et de lui en donner un prix. Mais l'individu ne sera pas englouti par ce prix parce qu'il correspondra à un choix et qu'il interviendra à un stade de développement où les processus d'individuation et d'autoévaluations auront apporté à cet individu la certitude que lui n'a pas de prix mais une valeur inestimable.

Et pour faire une légère aparté, cette différenciation entre la valeur inestimable d'un individu et le prix qu'il peut obtenir sur une spécialisation langagière est essentielle par rapport à la place de la monnaie, de l'argent dans une société où, par exemple, on ne serait plus identifié par son salaire. Vaste renversement qui en permet bien d'autres.

L'enseignant fait partie intégrante de la ou les totalités des enfants d'une classe ou d'une école. Il participe à ces autoévaluations. Rien ne l'empêche, dans son rôle particulier, de prendre en note, à partir de ses observations, les avancées de chaque enfant dans l'acquisition des connaissances liées aux tâtonnements langagiers et d'en tirer des enseignements sur des aides particulières, des interventions ciblées, des aménagements de l'espace-temps, des propositions inscrites dans la vie de la totalité... ou simplement y trouver quelques éléments nécessaires à sa sécurité.

Inspection, notation, rôle des enseignants

Le système scolaire repose sur les enseignants. Ils sont les seuls adultes qui vivent à l'école avec les enfants au moins six heures par jour une grande partie de l'année. Il est donc normal, si nous voulons refonder l'école, de se poser la question de leur rôle à cette place si déterminante.

Des enseignants ligotés

L'Etat, et donc l'institution scolaire, donne aux enseignants le rôle de transmetteurs des connaissances inscrites dans les programmes, de facteur des acquisitions des compétences du socle commun par les enfants et, pour cela, de fonctionnaires respectant les instructions officielles et les règles de fonctionnement réglementaires de l'école et de la fonction publique. Ils sont seuls dans leur classe, ont seuls la responsabilité de ce qui se passe en classe ou dans les lieux où la classe peut sortir, seuls à faire le lien avec les parents d'élèves et à devoir répondre à leurs attentes, questionnements, récriminations... seuls. Dans l'école actuelle, ils sont seuls à détenir le savoir et à le déverser, la plupart du temps de manière frontale, à leurs élèves. Ils sont seuls à évaluer les élèves, à fixer leur prix. Tout repose sur leurs épaules. Pour

l'immense majorité des enseignants, ils prennent ce rôle très au sérieux, y consacrent beaucoup de temps et d'énergie, et essaient, souvent avec passion et entrain, de faire au mieux. Si l'école n'est pas encore totalement morte, c'est bien à cause de, ou grâce (tout dépend de quel point de vue on se place) à leur travail quotidien et assidu. Il est étonnant, dans ces conditions, que la société, et en premier l'institution et l'Etat, les prennent si peu en considération, ce qui pourrait en dire long sur les réelles priorités et valeurs de cette société.

Nous ne vivons pas sous un régime politique dictatorial, mais démocratique, même si nous pouvons débattre sur le contenu réel de notre démocratie. Ce qu'on appelle la société civile a donc un rôle majeur dans le maintien de l'hégémonie de la pensée dominante. Les enseignants, composante importante de cette société civile par leur position dans l'école, sont les acteurs principaux, presque les seuls (il faudrait définir la complicité des parents qui n'est pas mince mais beaucoup moins institutionnelle), dans le maintien des deux piliers sur lesquels est bâtie cette école, l'individualisme et la compétition, et sur l'entreprise de réification des enfants en élèves, de leur formatage aux normes sociétales et de ses conséquences. Qu'ils le veuillent ou non, qu'ils en soient conscients ou non, qu'ils en soient satisfaits ou pas, les faits sont là. Ce n'est pas

une tentative de culpabilisation du corps des enseignants dont je fais partie, c'est une volonté de lucidité.

Les enseignants étant les soldats au front, dans la boue des tranchées, responsables de tout, l'institution a donc mis en place, d'une manière de plus en plus spécifique et élaborée depuis Napoléon 1^{er}, un système de contrôle du travail de ces soldats et surtout un système d'évaluation des résultats obtenus, de l'efficacité, de la rentabilité de chacun d'entre eux. Chaque enseignant est donc inspecté tous les trois ou quatre ans par un Inspecteur de l'Education Nationale qui lui attribue une note, son prix. Ce prix lui permet de négocier sa longue carrière, de gagner plus ou moins d'argent et d'avoir des postes désirés. Il définit sa place dans l'institution. L'inspecteur passe en moyenne deux heures dans la classe, puis s'entretient avec l'enseignant durant une petite heure. Il écrit son rapport que l'enseignant doit signer et propose une note en général validée par l'inspecteur d'Académie. Pendant les deux heures de ce rituel durant lesquelles l'inspecteur est dans la classe, il observe bien sûr la ou les séances que fait l'enseignant, l'attitude générale des élèves, ce qui est affiché, le rangement. Il demande aussi à consulter les différents cahiers et classeurs des élèves (qui sont, en fait, beaucoup plus au maître qu'aux élèves), les évaluations, le cahier journal sur lequel l'enseignant est supposé préparer ses

cours, les programmations et tout autre outil révélateur du travail dans la classe. Il doit dire avec cela si les élèves tirent profit de l'enseignement de leur maître et si celui-ci respecte programmes, programmations et instructions. Il doit vérifier si le soldat applique bien les consignes. On habille un peu tout ça, parfois, de beaux habits de fête ou d'un zeste d'humanisme, en demandant comment ce travail personnel s'articule avec le travail de l'équipe pédagogique, comment il s'inscrit dans le cadre du projet d'école et comment ce maître apporte ses compétences à la totalité. Une note, un prix et à dans trois ans.

Bon soldat, moyen soldat, mauvais soldat. Le soldat est jugé mauvais ? Qu'à cela ne tienne, on lui enverra une matinée ou deux un conseiller pédagogique, on lui conseillera telle ou telle animation pédagogique, et tout continuera comme avant.

Nous avons donc un système qui n'est en rien efficace quant à la qualité supposé de ce qui est apporté aux élèves. Pratiquement, les seuls enseignants qui sont sanctionnés autrement que par un prix bas sont ceux que l'on appelle les désobéisseurs parce qu'ils refusent d'appliquer certaines obligations comme le passage des évaluations nationales ou l'inscription des élèves sur Base Elèves, alors que souvent ce sont ceux qui s'impliquent le plus dans leur travail et dans la réflexion sur ce travail. On sanctionne le fonctionnaire, non l'enseignant.

Mais n'oublions pas, tout cela se fait dans le respect de la liberté pédagogique, et même avec une incitation à innover... Drôle de liberté ou triste notion de liberté !

On vous invite avec votre classe à un banquet. Tous les mets sont déjà choisis, les plats ordonnés dans un ordre précis avec obligation de tout manger dans l'ordre et jusqu'à la dernière miette, dans un temps donné, sans se soucier si, après, quelques-uns vomissent. Mais on vous donne la liberté de choisir entre la fourchette, la cuillère ou les baguettes, et même d'ajouter un zeste d'informatique, une pincée d'autonomie, ou une petite cuillère de méthodes actives.

Cette histoire de liberté pédagogique est un leurre, car pour exercer une liberté, il faut en avoir les moyens et les capacités. L'encadrement strict des programmes et programmation, des instruction officielles, de l'inspection/notation, n'en donnent pas les moyens réels. La pauvreté de la formation des enseignants ou l'absence de cette formation ne donne absolument aucun élément intellectuel, philosophique, culturel pour assumer cette liberté : aucune étude du système tel qu'il est (et pour cause), aucune étude des pédagogues des XIXème et XXème siècles et des mouvements pédagogiques qu'ils ont créés, aucune étude des philosophes, des sociologues, des psychologues qui se sont intéressés à la problématique de l'acquisition des savoirs et de leur mode de transmission. On pourrait presque dire et constater même que plus le niveau

universitaire des enseignants est élevé et plus ils sont restés longtemps dans le moule-école et plus ils ont du mal à en sortir et donc d'avoir une recherche personnelle, une pensée personnelle sur le système et son fonctionnement.

L'élaboration des projets d'école est assez symptomatique par rapport à cette soi-disant liberté. Pour beaucoup d'école, cela représente une tâche supplémentaire. Il faut le rédiger le mieux dans la norme possible et le laisser dormir pendant trois ans dans un placard. Pour ceux qui s'en étaient emparés pour réfléchir en équipe sur l'école et essayer d'en faire un outil de transformation ou un outil fixant un fonctionnement global de l'école, on leur a fait comprendre sans heurt, simplement en simplifiant le processus d'élaboration, qu'on ne voulait pas d'une usine à gaz (jolie expression voulant dire : surtout pas une vision d'ensemble). Le projet d'école doit être contenu dans un recto verso, avec trois axes précis par rapport à l'acquisition des compétences du socle commun, avec des indicateurs d'évaluation de ce projet. Juste définir la forme de la cuillère...

L'attitude de crainte de la plupart des enseignants par rapport à cette inspection démontre suffisamment le blocage qu'elle institue. Comme les programmes et les évaluations, l'inspection/notation doit être supprimée. Elle met les enseignants eux-mêmes dans un système basée sur l'individualisme et la compétition. Pour

refonder l'école, il faut redéfinir le rôle des enseignants et de l'inspecteur.

Des instituteurs dans une praxis

Individuation et coopération contiennent dans les processus qui les mettent en œuvre, les réalisent, l'idée et l'existence d'une totalité où les interrelations, les communications font lien entre les membres de cette totalité. Tout apprentissage, toute acquisition de langages résultent de ce va et vient constant entre l'individu et la totalité par les communications. Cette totalité va ainsi s'organiser pour devenir une structure, un système vivant dont l'organisation va devenir si complexe qu'on en reconnaîtra toujours les limites et les membres, mais dont les relations entre les membres seront si multiples, diverses, multidirectionnelles qu'on ne pourra plus toutes les cerner, les vérifier, en voir les effets, les évaluer.

L'enseignant est toujours essentiel, son rôle est primordial, mais sûrement pas de la même manière. Il doit être celui qui a la volonté d'aménager l'espace-temps école pour permettre à la totalité école ou classe de s'organiser et de devenir ce système vivant. Il institue les conditions premières pour laisser les communications complexifier la totalité et permettre les apprentissages. Il est en cela instituteur et non enseignant, encore moins professeur des écoles. Ensuite, il est membre de

la structure. Comme tous les autres membres, il va s'inscrire dans le maillage des inter-relations. Il va, avec les enfants et les autres adultes pouvant être dans cette structure en permanence ou occasionnellement, créer une histoire en mouvement, où rien n'est déterminé, où tout se crée et s'imprime au fil de la vie.

L'histoire se construit par la praxis humaine, toujours cette idée de mouvement, l'aménagement premier pouvant se transformer, évoluer suivant les besoins, dans la réalisation des multiples projets des individus et de l'ensemble des individus. Dans cette praxis, le rôle de l'instituteur est encore très importante, parce que, tout en étant acteur avec les autres, il se doit aussi d'être observateur, d'avoir la capacité de s'extraire parfois du mouvement pour en analyser quelques composantes, pour apporter les changements nécessaires à l'aménagement, pour s'impliquer dans des relations qui peuvent lui paraître indispensables à certains enfants à un moment particulier de leur histoire personnelle d'acquisition des langages.

Il va être aussi le garant, parce qu'adulte, des règles de fonctionnement que la structure s'est donné et du respect de la sécurité de chacun.

Ce rôle, l'Instituteur-Chercheur-Observateur-Garant va l'assumer avec les autres ICOG de l'école dans ce qu'on peut appeler une équipe pédagogique formée par les inter-relations, permettant, non pas à chaque classe d'une école à se refermer sur elle, mais à mêler tous les

enfants dans une même structure.

L'évaluation d'un tel rôle, comme l'évaluation des acquisitions des enfants, ne peut plus consister à attribuer un prix à chaque enseignant, mais à apporter une valeur en mouvement s'inscrivant dans une histoire en mouvement dont la création est aidée par la praxis d'une équipe. Comme pour les enfants, se mettra en place une autoévaluation individuelle et collective (les parents étant inclus dans ce collectif).

On pourrait estimer qu'un regard plus extérieur soit nécessaire. Les inspecteurs actuels pourraient-ils avoir ce rôle ? Peut-être... à condition qu'ils changent radicalement comme l'école et qu'il n'y ait aucun rapport hiérarchique dans leurs relations avec les écoles. Cette tâche pourrait être aussi tenue par des instituteurs qui, à tour de rôle, durant une année maximum, vivraient dans les écoles d'un secteur déterminé suffisamment de temps pour donner un avis sur l'état du système vivant tel qu'ils le voient. Ils pourraient également organiser des temps de réflexion et favoriser l'existence d'un réseau entre ces écoles d'un même secteur (inter-relations avec d'autres structures).

Il est essentiel aussi de mettre en place une formation des instituteurs qui ne soient plus basée sur une accumulation de savoirs scolaires

(master...), mais sur une étude du fonctionnement des groupes, des communications (et notamment savoir parler à des enfants comme à des individus à part entière), des comportements basés sur la coopération, de la neurobiologie, de la philosophie, de la sociologie, des différentes approches pédagogiques, de la psychologie, et notamment du processus d'individuation, des techniques d'extériorisation des langages. Il faudrait qu'ils puissent avoir une aide pour réussir à se débarrasser de cette image formatée de l'enseignant, du professeur, de se sortir de toute idée de pouvoir et d'acquérir la capacité de s'extraire parfois des projets des enfants pour observer la totalité en mouvement, la vie et l'histoire en train de s'écrire de cette totalité et la vie et l'histoire en train de s'écrire de chaque individu.

Il faut bien une formation spécifique et très pointue pour de vrais professionnels au rôle essentiel au service de l'individuation des enfants, de leur autoconstruction des langages en coopération avec d'autres.

Petite structure

Tout savoir résulte d'un mouvement d'informations, est un lien avec d'autres et avec son environnement. L'apprentissage des langages résulte d'un mouvement d'informations entre le monde qui nous entoure et nous-mêmes, mouvement provoqué par le désir de conquérir ce monde, d'avoir prise sur lui, d'élargir son espace, d'acquérir son autonomie. Le processus d'individuation psychique et collective ne peut s'effectuer qu'en relation avec les autres, par un mouvement d'informations qui finit par un regard de reconnaissance des autres qui vous reconnaissent en tant qu'individu propre. La vie est communication, mouvement incessant d'informations entre des cellules, des groupes de cellules, des individus, des systèmes vivants. La totalité dans laquelle nous évoluons a donc une importance primordiale dans la construction de notre inconscient par les connexions neuronales, sortes de chemins chimiques de nos tâtonnements, de nos expériences, emmagasinés dans notre mémoire neuronale.

La qualité de cette totalité est déterminante. Elle doit permettre le plus de mouvements d'informations, d'inter-relations entre les membres de cette totalité, et le plus de diversité possible de ces informations, de ces inter-relations.

Deux qualités principales ont une influence sur cette multiplicité et cette diversité : la taille de la

totalité et sa composition. Elles permettront à la totalité de se structurer plus ou moins bien, de devenir un système plus ou moins ouvert et vivant et donc à ses membres d'effectuer leur processus d'individuation psychique, d'apprentissages, d'acquisitions de savoirs et compétences, de construction de leur pensée et de leur inconscient, d'individuation collective.

Les différentes expériences et observations en la matière montrent que ce sont des petites structures hétérogènes qui sont les plus propices : une petite totalité et une grande diversité des membres la composant.

Pour libérer l'école des carcans qui empêchent ceux qui la font vivre de la changer, comme il faut supprimer les programmes pour les remplacer par un projet qui parle d'individuation et d'acquisition des langages, comme il faut supprimer les évaluations, comme il faut supprimer l'inspection notation et redéfinir le rôle des enseignants, il faut répartir autrement les écoles sur le territoire pour n'avoir que des petites écoles de 4 à 5 classes ou moins, intégrées dans leur environnement proche, que ce soit un village ou un quartier. C'est le début d'un souci d'aménagement d'un espace temps favorable aux communications.

La notion de sécurité affective est essentielle dans les processus d'individuation, de reconnaissance, d'apprentissages. Cette sécurité

commence par la continuité du lien originel avec la mère. Elle va être donnée ensuite par une totalité qui, de très restreinte, va s'agrandir petit à petit : le père, les frères et sœurs, les grands parents et tout le reste de la famille, la nounou, des voisins... c'est-à-dire ceux qui vont avoir une vraie histoire commune avec l'enfant, ceux que l'enfant connaît et qui le reconnaissent. L'enfant n'est pas anonyme, invisible aux autres. Dans sa construction des langages, ils l'accompagnent, l'encouragent, le félicitent, lui posent des limites sécuritaires mais le laissent tâtonner, lui donnent des responsabilités, vivent tout simplement. Ils aménagent l'espace-temps. Quand l'enfant va chez une nourrice, la sécurité sera apportée par le fait que celle-ci ne change pas sans arrêt, qu'il retrouve des repères fixes et d'autres enfants, peu nombreux, qu'il va pouvoir reconnaître et qui le reconnaîtront. Puis il peut y avoir la crèche où le nombre d'enfants est toujours limité. Elle est souvent aussi liée à un périmètre géographique et l'enfant va peut-être retrouver des voisins.

Arrive l'école, et l'on voit bien que cette sécurité affective sera assurée si l'école est véritablement accrochée à son environnement proche et que le nombre d'enfants présents permet à chacun d'être vu par les autres et de voir les autres. Et si la maison est proche, si la maison des autres est proche, il n'y a pas rupture mais continuité, et donc sécurité. Chacun est visible dans l'école si le nombre d'enfants n'est pas trop grand, et en

dehors par la proximité. Et quand on est visible et non anonyme, et quand les autres sont visibles et non anonymes, on peut construire sa différenciation et se faire reconnaître. Ce n'est plus possible, ou très difficilement, dans une grosse école, où un grand nombre d'enfants vont être invisibles aux yeux des autres et ne reconnaîtront qu'un nombre restreint d'enfants. La sécurité affective n'est plus là. Elle fait place à la méfiance, la peur, l'anxiété, la fuite. Les inter-relations se trouveront réduites, parfois inexistantes. Si en plus l'école est éloignée des domiciles de bon nombre d'enfants, avec des trajets en voiture ou en car, et qu'elle est fermée à son environnement, il n'y a plus de continuité entre les différents lieux de vie de l'enfant mais perte du sentiment de sécurité. La perte de ce besoin vital qu'est la sécurité affective est un obstacle à l'individuation et aux apprentissages. Ce phénomène étant couplé au fonctionnement de l'école qui vise au formatage d'enfants transformés en élèves objets, nous assistons à une véritable désindividuation, qui est une perte de son identité personnelle.

Certains enfants vont réagir à cette perte d'identité et l'observation d'une récréation dans une grosse école est pleine d'enseignements. Nous voyons la constitution de bandes, toutes dotée d'un chef, presque exclusivement composées de garçons, et dont les membres doivent correspondre à la norme imposée par le chef. Cette norme est souvent liée à une

résistance au règlement de l'école, à l'autorité des enseignants : il faudra avoir eu des avertissements, ou des mauvaises notes, ou avoir tapé un petit... Même si ces bandes ne sont pas violentes dans toutes les écoles, elles constituent la formation de petits groupes où chacun aura une place, une reconnaissance. Le problème, c'est que seul le chef aura une identité propre, les autres ne seront que des moutons, des objets, mais avec une reconnaissance collective. Chaque membre est en compétition avec les autres et doit essayer d'être celui qui réussit le mieux à être dans la norme. Exactement ce qui se passe en classe où les élèves sont en compétition pour avoir le meilleur prix. Ils reproduisent dans les bandes le même comportement. Ceux qui en subissent les conséquences, ce sont les plus faibles, ceux qui restent la plupart du temps des anonymes, sauf lorsqu'ils sont repérés comme faibles et qu'ils deviennent des boucs émissaires. Cela peut aussi se traduire par de petites choses, qui paraissent anodines, mais qui, à la longue, tuent la sécurité affective et amènent la désindividuation : on te fait jouer au foot, mais comme t'es nul, on ne te donne jamais le ballon ou on te donne des coups de pieds ; tu joues au loup avec nous, mais comme tu ne cours pas vite, t'es toujours le loup...

Une trop grande totalité réduit les inter-relations, produit de la désindividuation et de l'insécurité affective. Elle peut parfois, aussi, produire des phénomènes dits de foule telle la désinhibition

créée souvent par le sentiment d'être anonyme, de ne plus être soi. Un exemple flagrant peut être observé à la cantine. Dans une petite école, 20 ou 30 enfants sont attablés. Tout le monde se voit, se parle. Chacun mange proprement, sans débordements, comme ils le font chez eux. Les mêmes enfants se retrouvent 80 ou 100, occupant toutes les tables d'une salle assez petite. Ils se permettront de jeter du pain, de mettre de la nourriture par terre, de laisser tomber un verre pour qu'il se casse... Le sentiment d'être anonyme, non vu, permet d'avoir des attitudes dont l'interdiction semblait intégrée parfaitement. Comme le « gentil pépé », spectateur dans un stade, qui se met à insulter l'arbitre d'une manière très obscène ou à casser son siège.

Dans une petite école, les classes sont souvent à plusieurs cours, des classes multi-âges, le maximum étant atteint avec les classes uniques. Non seulement la totalité école est réduite, mais chaque groupe classe est hétérogène et les relations entre les enfants des différentes classes sont facilitées. Cette hétérogénéité apporte une grande diversité aux informations en mouvement, aux inter-relations et les situations capables de construire de l'individuation seront très nombreuses. De plus, s'installe aussi une confiance des enfants dans le temps, puisqu'ils ont sous les yeux sans cesse ce qu'ils étaient, sont, seront. Au contraire, dans des grandes

écoles, on cherche à tout prix à homogénéiser les classes, avec un seul cours par classe et peu de relations entre les classes. Le but des fermetures d'écoles rurales et des regroupements d'écoles est très nettement de reproduire cette homogénéité. Il n'est pas étonnant que l'on veuille réduire les possibilités de communications puisque seul le mouvement maître-élève est mis en place, par la force s'il le faut.

Nous avons donc deux aménagements qui, naturellement, de part leurs qualités, vont produire des effets différents.

- ▲ Un aménagement en écoles à plus de 5 classes, qui est favorisé actuellement, jusqu'à des écoles à 15 ou 20 classes. Les informations ne circulent pas, les inter-relations sont limitées, l'anonymat du plus grand nombre est de mise, le lieu est coupé de son milieu, les différents lieux de vie des enfants n'ont pas de continuité. C'est un système vivant fermé qui ne peut pas se structurer. La sécurité affective n'est pas assurée. L'individuation est difficile à se construire. A ces conditions et conséquences « naturelles » se superposent les conditions d'enseignement. Des classes à un cours, ce qui réduit encore les inter-relations et

leur possible richesse. Une pédagogie frontale, la réification en élève, la mise à prix, l'échec partie intégrante du système. Nous assistons alors à une véritable désindividuation qui sera d'autant plus destructrice pour les enfants n'ayant pas dans d'autres totalité (famille, loisirs...) des conditions favorables à la construction de leur individu propre. Suivant les cas, les réactions peuvent être la soumission consciente et momentanée, la soumission avec intériorisation de son prix, l'insoumission ou la résistance sous différentes formes et différents degrés de violence. De bonnes volontés peuvent limiter les dégâts d'un tel système, mais il est impossible de le réformer. Il faut faire éclater ces écoles.

- ★ Un aménagement en écoles à moins de 5 classes, jusqu'à la classe unique. Les informations circulent, les interrelations sont possibles et peuvent être multiples grâce au nombre peu élevé des enfants et la présence de classes multi-âges, chacun se connaît et est reconnu, le lieu est identifié à son milieu, les différents lieux de vie des enfants ont une continuité. C'est un système vivant ouvert qui peut se structurer. La sécurité affective est

assurée. L'individuation a plus de chance de se construire. A ces conditions et conséquences « naturelles », l'école de l'individualisme et de la compétition va bien sûr coller ses processus de réification, de mise à prix, d'échec, mais qui n'iront pas ou peu vers un processus de désindividuation. Le milieu « naturel », les qualités « naturelles » de la totalité vont être des facteurs de résistance efficaces. Et si on libère l'école des programmes, évaluations et inspections/notaions, ils seront, eux-aussi, des facteurs de libération et de refondation.

L'école de la VIème République doit être une petite structure hétérogène proche de son milieu.

De la responsabilité des politiques

Cette école refondée sur les piliers de l'individuation et de la coopération, je l'ai appelée l'école de la VI^{ème} République, comme un clin d'œil aux hommes et aux femmes politiques qui veulent refonder notre fonctionnement démocratique et nos institutions. Les CREPSC (Centres de Recherche des Petites Structures et de la Communication) l'appellent l'école du 3^{ème} type, en ceci qu'elle fait reposer les apprentissages sur la vie d'une totalité, alors que l'école du 1^{er} type est celle de la pédagogie frontale où tout ne repose que sur le maître et que celle du 2^{ème} type utilise des pédagogies dites actives où le maître, malgré la volonté d'avoir des enfants actifs dans leurs apprentissages, monopolise sur lui seul encore beaucoup de processus.

Cette école n'est pas une vue de l'esprit, une utopie de plus. Elle a existé et elle existe, essentiellement dans des écoles à classe unique ou des petites écoles. Elle est née de la pratique d'enseignants qui, après avoir observé dans leur classe ou école « petite structure hétérogène », ce qui se passait en termes d'apprentissages lorsque des enfants étaient actifs, dans des situations de communications, hors du contrôle du maître, ont transformé cette pratique en une véritable praxis redessinant le rôle de la totalité, d'eux-mêmes et

de l'environnement proche, et la place des parents.

Ces écoles se situant la plupart du temps en milieu rural et les enseignants qui en sont à l'origine étant impliqués fortement dans la défense et la promotion de l'école rurale, on a pu accoler automatiquement ce type de pédagogie à l'école rurale. Il n'en est rien, car ce n'est pas le caractère rural de cette école qui a permis l'émergence de cette praxis, mais bien sa qualité de petite structure hétérogène proche de son milieu, qualité que l'on peut fort bien retrouver en milieu urbain.

Cette pratique durant de très nombreuses années est maintenant analysée pour en comprendre les fonctionnements. L'analyse systémique de cette école du 3^{ème} type montre combien elle est en phase avec toutes les découvertes en neurobiologie, avec les études sur les systèmes vivants et les communications qui les structurent, sur la psychologie et les processus d'individuation psychique et collective.

Tous les enseignants qui le veulent peuvent entrer dans cette praxis, malgré les contraintes institutionnelles, avec plus ou moins de concessions suivant les circonstances. Mais ce n'est pas facile, surtout dans l'ambiance actuelle de l'école et la crispation qui s'accroît du fait de réformes qui amplifient encore la logique du résultat immédiat, de la compétition, de la performance et de l'efficacité supposée. Il est

donc absolument nécessaire que les responsables politiques prennent les décisions qui s'imposent : une libération de l'école des carcans que nous avons analysés précédemment. C'est un large chantier que de supprimer les programmes et les remplacer par un projet, de supprimer les évaluations telles qu'elles sont conçues et d'entrer dans un processus d'autoévaluations en mouvement, de supprimer l'inspection/notation des enseignants et de redéfinir le rôle de ces enseignants et des équipes pédagogiques.

C'est un large chantier pour les collectivités locales, avec l'aide de l'Etat et des services des Académies, de changer de logique d'aménagement de leur territoire et de créer des écoles à petite structure. Les bâtiments des grosses écoles seront faciles à recycler, même pour accueillir une de ces écoles nouvelles « petites structures hétérogènes proches de leur milieu ». Elle y trouvera son espace nécessaire. En milieu rural, il faut stopper la politique de regroupement des écoles et favoriser à nouveau l'existence d'une école dans chaque village, même à classe unique. En ville, il faut une école pour chaque quartier, de 4 classes par exemple.

L'enjeu est primordial. L'école, par sa position essentielle dans la construction de chaque enfant et donc dans la construction des futurs adultes citoyens, est le maillon très fort de la constitution de notre société à long terme. Comment être

aveugle à cela ? Comment vouloir changer la société, pour ceux qui le veulent, et continuer à proposer, toujours et toujours, de réformer une école sans en changer les piliers principaux ? Comment penser transformer l'école sans libérer ses acteurs des pesanteurs qui les empêchent d'oser changer leurs pratiques ? On ne peut pas raisonner en terme de crise. L'école n'est pas en crise mais elle arrive à un stade très critique de son fonctionnement normal, ayant instillé elle-même les poisons qui la tuent et qui tuent la société. Il faut donc lui permettre de faire sa révolution.

Il n'est pas question, dans cette libération et cette refondation, de remplacer un déterminisme par un autre.

Favoriser l'individuation vise à permettre à chaque enfant de devenir un individu propre, singulier, reconnu par tous comme tel.

Favoriser l'acquisition des langages et de leur technique, dans le respect des cheminements cognitifs de chacun, vise à permettre à chaque enfant de s'accaparer les outils dont il a besoin pour conquérir « son » monde, s'approprier connaissances et compétences de façon durable, devenir autonome et responsable, construire son inconscient sans habitus imposé, créer sa pensée propre et l'exprimer.

Favoriser un aménagement de l'espace-temps qui permet les communications d'être, vise à permettre ces processus d'individuation et

d'acquisitions des langages grâce à la vie d'une totalité devenue structure, puisque ces processus ne peuvent exister qu'avec la présence des autres. Favoriser la multiplicité et l'hétérogénéité des inter-relations c'est aussi favoriser l'émergence de comportements de coopération.

Cette école du 3ème type ne détermine pas l'avenir, elle donne la liberté indispensable pour le créer, liberté exercée par des individus dont l'identité propre est construite et reconnue, pour le créer comme ils le veulent vraiment.

Elle ne détermine par un monde indéfiniment cloné par des objets formatés.

Elle ouvre l'avenir à la vie, inconnu.

Libérez l'école pour que nous la changions radicalement !