

**Dans un grand parc arboré** à deux pas des garrigues en piémont du Massif de l'Étoile, dans les quartiers nord de Marseille, un petit local prêté par l'association "Accueil et Rencontre" a permis à Erwan de faire sa première rentrée hors l'éducation nationale. Enfin libre !

Libéré du harcèlement acharné d'une hiérarchie décidée à sanctionner quiconque sort du moule, et ose le proclamer un peu trop !

Libre enfin de donner toute leur place aux apprentissages autonomes des enfants!

Libre enfin d'aménager un lieu, des rythmes, des projets pour permettre aux enfants d'exprimer et de partager leurs initiatives, choix, intérêts, désirs !

Libre enfin de penser ensemble une organisation où les parents sont désormais considérés comme partie prenante et non exclus d'un domaine réservé à de prétendus spécialistes !

Libre enfin de se débarrasser de toutes ces règles, routines, normes, programmations, dont le seul but est le contrôle de l'activité des enfants.

### **Mais cette liberté a un prix**

Fonctionnant en toute indépendance, l'équipe d'animation, parent, enseignants et l'éducatrice qui vient relayer Erwan en fin d'après-midi, travaillent bénévolement. Et cela au moins pour la première année d'exercice. Année test qui pourrait permettre d'envisager par la suite des formes de financement assurant la pérennité de l'expérience.

Initiée par un groupe de parents et d'enseignants motivés par l'envie d'une autre école, d'un autre projet éducatif, la micro structure Bricàbrac veut proposer un espace où chacun est impliqué et contribue à la vie du projet, sa construction, sa gestion, fragile, inventive, questionnante, problématique, difficile. Cet engagement du groupe de parents réunis toutes les semaines à la Belle de Mai est impressionnant et prouve d'une envie d'agir et ne plus subir un mal-vivre dans un prétendu "service public" bien déficient et hostile.

Déjà en 1985 P. Bourdieu écrivait dans le rapport du Collège de France au président de la république qu'un certain nombre d'évolutions de la société avaient créé "une véritable déception collective à propos de l'école". En y pointant un échec et un manque, dûs aux "contradictions qui sont inscrites dans une institution vouée à servir des intérêts différents, voire antagonistes." Bien des batailles d'ampleurs diverses ont prouvé que les choses n'avaient fait que s'aggraver depuis, même avec une "refondation" dont on cherche toujours le sens, au-delà de l'opération publicitaire.

Ce constat de Bourdieu en termes d'échec et de manque peut très bien être inversé. Cette caractéristique structurelle du système scolaire serait au contraire sa réussite, son succès. Lorsque les "défaillances" d'un système sont diagnostiquées, connues, documentées, nourrissant des rapports qui dorment dans les tiroirs, et que de réforme en réforme elles n'en sortent que renforcées, alors il serait plus juste de dire que l'école réussit magistralement, en faisant exactement ce pour quoi elle a été prévue dès le départ. Et la marge de manoeuvre pour jouer dans ces "contradictions" s'est drastiquement réduite.

Arrivé à 8 H pour faire l'ouverture de son petit local, Erwan accueille son groupe d'une dizaine d'enfants de 4 à 8 ans, qui arrivent jusqu'à 9h, pendant que Marie-Claude, enseignante retraitée de l'éducation nationale pleinement investie depuis le début de l'aventure, s'occupe de tous les autres aspects de la gestion du projet. Les parents accompagnent les enfants, certains 2 ou 3 car l'éloignement de ce nouveau lieu a nécessité l'organisation d'un covoiturage.

L'ambiance est amicale, chaleureuse, détendue, on se fait la bise, échanges sur les propositions en cours, idées pour l'aménagement, l'humeur des "minots", comme on dit ici! Les enfants vont déposer leur "lunch box" dans le frigo collectif pour le repas de midi. Solution provisoire car se discute entre parents la possibilité de réaliser un repas commun.

Puis chaque enfant va vers l'activité de son choix : jouer dans sa cabane sous les arbres, continuer l'écriture d'une histoire, faire des pliages, lire un album pour les plus jeunes, engager une discussion

à propos d'une souris apportée à l'école...

Ce qui me semble marquant et essentiel ici c'est l'absence de rupture.

Contrairement à ce qui se passe dans l'école traditionnelle avec l'occultation de l'enfant singulier qui doit endosser le rôle normalisé de l'élève - entrer dans de nouvelles dispositions, conditions d'existence- on a affaire ici à la continuité d'un flux, d'un mouvement qui est celui de la vie de chaque enfant, pris dans son devenir propre. On n'exige pas qu'il laisse son histoire au porte manteau avec ses affaires. On ne lui demande pas de se défaire de ce qu'il est, de ce qu'il vit, pour s'identifier à la figure neutre de l'élève ( au sens de celui qui est l'objet d'un élevage, comme le dit malicieusement Bernard Collot).

A Bricàbrac, les enfants investissent un lieu en lien avec ce qu'ils vivent ailleurs, en lien avec la dynamique de vie qui émerge dans les contextes relationnels où est impliqué chacun.

Le plus jeune du groupe exprime bien le fond du problème. Parlant de son école précédente où il a fait sa petite section de maternelle, il énonce son rejet en disant "ce n'est pas mon école mais celle des maîtresses"! Ce qui résume bien l'essentiel du problème.

L'école n'est pas faite pour les enfants, mais pour leur transformation en autre chose, le passage d'un état de sujet d'apprentissage singulier à celui d'objet d'enseignement standardisé. Tout est pensé, organisé, programmé, décidé, sans lui. Il est mis en absence, il doit se couler dans le moule, s'ajuster à des attentes dont le sens lui échappe.

A Bricàbrac on est tout à l'opposé de ce schéma de la désappartenance.(1)

Plusieurs enfants l'expriment de manière concise. D'abord, pour marquer la différence d'avec l'école d'où ils viennent, ils disent "Ici, on ne travaille pas !" Ce qui en dit long sur le caractère ennuyeux, rébarbatif, inintéressant, contraignant de ce que propose majoritairement l'école.

Mais c'est révélateur de ce à quoi est rattachée la notion de travail, ce truc qu'on est obligé de faire, on ne sait pas trop pourquoi, on ne voit pas trop pour quoi, si ce n'est pour faire plaisir, être reconnu, accepté, en règle .

Enquêtant auprès des élèves de ZEP pour tenter de comprendre les raisons de l'échec de cette politique, J. Bernardin du GFEN ("Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires", par Jacques Bernardin, Éditions de Boeck, 2013 ) s'est intéressé au rapport des élèves aux exigences de l'institution scolaire, à partir de leurs réponses aux questions : à quoi ça sert l'école, qu'est-ce qu'apprendre et comment on apprend. Les réponses sont effectivement révélatrices du fossé entre les grandes proclamations idéologiques, républicaines et la réalité de l'appareil disciplinaire.

Les réponses des élèves révèlent que ce sont des motivations externes qui les font agir: l'école ça sert à avoir un bon métier plus tard. Apprendre, ça sert à passer dans la classe suivante, à avoir de bonnes notes. Pour apprendre, il faut écouter le maître, mémoriser les leçons.

Aucun rapport avec l'apprentissage dans tout ça ! on s'emmerde à l'école mais il faut bien que ça serve à quelque chose !

Selon Bernardin, ces réponses des élèves relèveraient majoritairement d'un "malentendu" au sujet des enjeux de ce qui se passe à l'école. Ils effectuent des tâches sans comprendre qu'il faut aller au-delà. Ils ne réussiraient pas à construire le sens cognitif des exercices scolaires. Quand ils font les exercices demandés, qu'est-ce qu'ils apprennent, qu'est-ce qu'ils retiennent? Si l'élève n'a pas en dehors de la classe, l'envie, les moyens, l'aide pour recontextualiser ce qui est fait en classe, le bilan c'est zéro!

Dire qu'il y a "malentendu" est insuffisant. (2) C'est laisser entendre qu'il s'agit d'un problème d'explication, d'explicitation. On ne peut dire simplement que les élèves interprètent mal un enseignement pas suffisamment explicite sur ce qu'il requiert de la part des élèves et ce qu'il suppose comme connivence avec son fonctionnement. La bonne question à se poser est plutôt pourquoi l'enseignement fabrique des obstacles en s'étonnant que les élèves chutent! Le problème n'est pas : pourquoi les élèves interprètent-ils mal la "réalité" ( ce qui leur est offert quand on dit

“l'école est le moyen de la transmission culturelle”), mais pourquoi une telle divergence entre les fabrications artificielles, abstraites, vides de sens que fournit l'école et la Réalité. C'est bien la logique de l'enseignement fondé sur un amoncellement de procédures, de règles portant l'exigence d'aller du simple au compliqué, sur des progressions linéaires cumulatives juxtaposant des éléments déconnectés, sur la répétition de mécaniques tournant à vide, qui est une source de confusion, d'empêchement de penser.

Les leçons, les manuels, les didactiques, en cherchant à présenter les choses de manière simple, en fait “simplifiée”, de manière méthodique, purifiée, réduite, produisent exactement le contraire de ce qu'ils disent : apporter le savoir. La décomposition en éléments simples isolés qui définit la logique des matières scolaires - règles de grammaire, règles d'écriture, vocabulaire, opérations, méthodes de lecture, etc.- n'a de sens que pour celui qui a fait le travail de décomposition analytique. Pour celui qui apprend, ces éléments “simples” sont totalement abstraits, puisque coupés, détachés, isolés des agencements contextuels qui leur donnent consistance, existence, usage, variabilité, sens. Comme le disait Deleuze, “l'unité minimale de sens c'est l'agencement” ! (3) Pour celui qui apprend, ce qui est simple c'est ce qu'il vit, perçoit, s'approprie, un réel qui n'a pas été réduit (4). C'est la complexité !

Le mot d'ordre qui nourrit toutes les méthodes scolaires “il faut aller du simple au compliqué” est un mot d'ordre politique et non épistémologique. C'est un mot d'ordre dont l'objectif est le contrôle, la maîtrise, pas la connaissance. Celui qui effectue un apprentissage est au contraire immergé en permanence dans la complexité, qui n'est pas ce qui peut être décomposé en éléments simples qui une fois rassemblés donnent un tout: le compliqué. La complexité où opère l'apprentissage est synonyme d'indétermination et de choix. c'est pas juste rajouter des dimensions pour assurer une meilleure connaissance de ce qu'il convient de prendre en compte. c'est laisser place à un devenir qui n'est pas déterminé d'avance, la possibilité de choix irréductibles à autre chose qu'eux-mêmes.

### **L'inverse du travail scolaire réglé comme du papier à musique !**

Le sens de l'obligation scolaire est construit à partir de cette nécessité de l'accoutumance au travail, cette obligation à faire des choses incohérentes, inconséquentes, dépourvues de sens, déconnectées, désaffectées, mais faire ce qui est demandé.

A l'école de la transmission, l'élève doit essentiellement apprendre à confondre activité et travail en se soumettant à son rôle de récepteur docile de ce que décident la norme, le programme, l'emploi du temps, l'autorité, le jugement évaluateur désormais omniprésent. Exproprié de sa propre capacité à apprendre, soumis à une configuration de pouvoir disciplinaire, l'enfant n'a d'autre choix que d'adhérer ou être mis en échec.

Et si l'école a un rôle de “socialisation”, elle se réduit à son rôle de propédeutique aux normes de “l'employabilité”, si l'on se réfère aux critères des grands dispositifs d'évaluation à différents niveaux de la scolarité jusqu'à PISA. La “socialisation” scolaire, dans les faits, se limite à un broyage des enfants dans une machinerie à fabriquer des compétences. Le paradigme des compétences a envahi tout le curriculum de la maternelle à l'université pour assurer une plus stricte adéquation aux paramètres d'une vie définie par le travail.

Par la multiplication délirante des dispositifs d'évaluation des compétences, dès la petite section de maternelle, tout le travail scolaire est prévu, organisé, finalisé par des grilles de compétences à acquérir, contrôler, valider.(5)

Depuis les années 90, les réformes dites “néolibérales” imposées par les gouvernements ont opéré dans les systèmes scolaires un basculement pour reformuler les contenus, les programmes et modes de validation, de certification. Au centre de toute considération se trouve désormais la norme de l'évaluation des compétences, dont on ne cache pas la finalité dernière d'adaptation au monde du travail salarié. La préoccupation majeure dans ce changement est celui de la transposition en termes scolaires d'exigences économiques propres à la définition de l'humain comme simple ressource

exploitable. (6)

Tel est le sens de la définition choisie comme standard pour les systèmes éducatifs européens, et déclinée notamment dans le "socle commun":

"la compétence est une capacité générique et transférable de mobilisation de ressources pour agir efficacement" (7).

C'est là un choix politique pour caractériser les activités, pour les interpréter, les traduire, les capter, en terme de généralité : on suppose que la compétence est la même chez tous les individus qui la manifestent, "indépendamment de la culture, de l'âge, du genre, du statut..."(8)

-qu'elle exprime une indifférence : on suppose qu'elle n'est pas liée à un contexte particulier,

-qu'elle est indépendante : on suppose qu'elle n'est pas liée à d'autres compétences

-et qu'elle est flexible : on suppose qu'elle se manifeste de la même manière dans des contextes différents. Ce qui signifie que les dispositifs d'évaluation ont pour but la mise en œuvre de ces processus de redéfinition, d'identification de l'activité.

La compétence n'est ni plus ni moins que la tentative pour créer une sorte d'équivalent général pour la comparabilité concurrentielle des individus par l'évaluation. La compétence est la mesure de l'activité comme l'argent est la mesure de toute chose. Et qui dit mesure, dit homogénéité de ce sur quoi porte la mesure. C'est là le rôle central de l'évaluation, qui fabrique ce qu'elle prétend "révéler".

L'évaluation est un opérateur de pouvoir à but performatif et non d'attestation. Elle fait comme si tous les élèves interprétaient la situation, les attentes, les items, de la même façon. Elle considère que finalement, ce qu'ils mettent en œuvre pour répondre, c'est pareil. L'évaluation se moque de la manière dont on arrive à un résultat. De toutes façons elle "sait" d'avance que les élèves sont équipés des mêmes "mécanismes cognitifs", lesquels n'ont pas 36 manières de fonctionner!

Un bon roboticien vous modélise tout ça, comme l'affirme S. Dehaene.

### **Ici, on ne travaille pas ! On construit sa vie !**

Ni travail, ni jeu, Bricàbrac veut retrouver le sens de l'activité libre, de la pratique comme formation de soi et participation à la vie collective.

La longue histoire de l'obligation scolaire a profondément structuré la manière de penser ce que signifie "apprendre"! Le monopole de la forme scolaire, privée ou publique, a entièrement capturé la question de l'apprentissage dans ses objectifs de reproduction sociale. Qu'est-ce qu'apprendre, comment on apprend, que faut-il apprendre, sont des questions que l'école a dissous, désarticulé, transformé dans sa matrice d'assignation à des places sociales. L'école a produit des schémas de pensée, des stéréotypes qui sont devenus des lieux communs pour nous persuader qu'il n'y a pas d'alternatives à sa définition de la formation des jeunes. L'école est "la bonne forme", l'institution dédiée à l'acquisition de connaissances. le reste c'est de l'informel, du bricolage marqué du sceau du manque.

L'école, c'est déjà le travail. Mais le travail scolaire c'est pas l'apprentissage. Le travail scolaire peut même devenir un obstacle fondamental à la capacité d'apprendre. Comme le dit Isabelle Stengers dans son article d'hommage à Ivan Illich "Le droit d'apprendre": "Et j'ai souvent ajouté que si l'on confiait à la pédagogie la question des compétences propres à la marche sur deux pieds et à sa vérification, une majorité des humains marcherait à quatre pattes."(9) Ce qui prime à l'école c'est la faculté d'adaptation. Quand il "travaille", l'élève effectue d'abord l'opération de son assujettissement aux catégories de la transmission. Il peut travailler beaucoup et ne rien apprendre, et inversement. L'essentiel se passe dans la relation de pouvoir qui annonce une chose : "apporter les connaissances", et en fait une autre : fabriquer des individualités sérialisées, homogénéisées, dépendantes, classées, comparées, déresponsabilisées, dépossédées...

En imposant le modèle de la transmission, ce n'est pas la diffusion du savoir qui est visée par l'école républicaine, c'est d'abord la modélisation d'un certain type de subjectivité.

Il faut arrêter de dire que grâce à l'école, les enfants entrent dans les apprentissages. Ils entrent dans des régulations normatives qui ne demandent que de décoder des attentes, des injonctions, d'accepter des jugements, de réagir à des interrogations, de se plier à des évaluations permanentes. Combien de fois ai-je entendu cette demande de l'institution : "il faut donner du sens aux apprentissages"! Preuve d'une confusion et d'un vide. Preuve de la confusion entre enseignement et apprentissage que cherche à induire la logique univoque de la transmission, la mise sur le même plan de la démarche de l'élève et de la méthode de l'enseignement. Ce qui n'a pas de sens, c'est bien plutôt l'enseignement (10). L'apprentissage lui en a toujours un pour celui qui apprend, même si ce sens est de spéculer, avec ennui ou inquiétude, sur ce qu'on attend de lui.

Confondre enseignement et apprentissage ou du moins chercher à n'en faire que les deux termes d'une symétrie, a pour but de faire croire qu'il n'y a pas d'autre solution. Il doit devenir une évidence, un lieu commun, qu'apprendre doit en passer par des méthodes d'enseignement que seule l'école est à même de dispenser.

Le but de l'école est d'identifier son schéma de la transmission de connaissances, de compétences, c'est à dire l'opération de fabrication d'un individu récepteur anonyme de messages, à la logique de l'apprentissage c'est à dire la démarche singulière globale, existentielle d'un sujet qui se transforme par un ensemble d'interactions avec un milieu.

Quand « apprendre » est défini par l'école comme « acquisition de connaissances », réception d'un programme qu'il faut suivre et assimiler, c'est la structure formelle de la relation qui importe avant tout, pas son contenu. Mais ce contenu est lui-même pris dans un processus de séparation, de décontextualisation, qui le détermine comme condition préalable aux situations de mise en pratique, d'application. On apprend d'abord, on agit ensuite.

Le modèle de la transmission qui structure les systèmes scolaires induit tout un ensemble de contraintes, de catégorisations, de hiérarchisations, qui organisent des processus d'assujettissement des individus. Et fabrique tout un ensemble de divisions là où il n'y en a pas, ce en quoi réside la mécanique de pouvoir génératrice d'incohérences que dénonce l'anthropologue Tim Ingold dans sa critique du paradigme de la transmission.(11)

Annonçant son choix pour un autre projet éducatif, BàB oppose à la mécanique de pouvoir ravageuse de la transmission, la dynamique de la libération. Et c'est en cela qu'il s'agit bien d'un choix fondamental avant tout éthique et politique, et pas seulement d'une question de "méthode pédagogique". Car cette mécanique a pour finalité de fabriquer des individualités dotées des caractéristiques qui en feront des gens habitués à ne pas trop se préoccuper des affaires tant publiques que privées qui les concernent pourtant. Et cela par le modelage qu'elle opère dès le plus jeune âge par l'homogénéisation, la dépendance, la dépossession, l'irresponsabilité, la désocialisation, l'indifférence. Œuvrant insidieusement à séparer les personnes de leur capacité d'agir et de penser individuelle et collective, la transmission scolaire est une opération de déconnexion et décontextualisation qui a pour but de structurer durablement les relations de pouvoir dans la société, faire en sorte que les institutions de la "démocratie de marché" puissent exercer leur opérations de confiscation.

Pour reprendre le vocabulaire de Foucault quand il s'interrogeait sur la question du rapport sujet/pouvoir et celle de "la résistance aux deux formes actuelles d'assujettissement, l'une qui consiste à nous individuer d'après les exigences du pouvoir, l'autre qui consiste à attacher chaque individu à une identité sue et connue, bien déterminée une fois pour toutes" (12), l'opération de pouvoir que l'école exerce sur les individus consiste en une déconnexion entre le sujet et le savoir, une déconnexion entre savoir et connaissance et donc la déconnexion entre la vie et la connaissance. Étant entendu que Foucault entend par "connaissance", l' "activité de multiplication des objets connaissables", pour laquelle le sujet se réduit à un pur "sujet de connaissance" indifférent, abstrait, en extériorité au domaine des connaissances posé comme objet autonome réglé par des procédures

internes (modes de production, de diffusion, de gestion, de vérification, de validation). Par opposition le savoir constitue le "processus par lequel le sujet subit une modification par cela même qu'il connaît, ou plutôt lors du travail qu'il effectue pour connaître".

Ce que Foucault énonce ici de manière concise me semble conceptualiser parfaitement la fonction de la transmission. Faire en sorte que le savoir n'existe que sous la forme de domaines de connaissances, les champs disciplinaires, extérieurs au sujet; que le savoir ne soit pas lié à ses conditions d'existence, à sa vie, ses intérêts, et que cette vie justement soit prise en charge par un « biopouvoir » qui décide pour lui. C'est cette triple séparation qui me semble définir le mieux l'enjeu global, ce sur quoi vont porter les pratiques de réappropriation.

L'école a pour rôle d'instaurer une rupture faisant en sorte que la question du savoir ne se pose pas, mais soit transformée en simple question opportuniste d'acquisition de telle ou telle connaissance ou compétence. Ce qui désactive le problème de la contextualisation (de l'agencement dirait Deleuze), de l'intérêt, de la valeur, de la perspective de ce qui compte comme savoir.

Ce qui est institué par l'école, c'est la séparation entre le domaine des connaissances, les disciplines, et de l'autre le cerveau des élèves qu'il faut remplir de cette matière. Apprendre devient une question de transfert d'information de l'extérieur vers l'intérieur, du haut vers le bas, du plein au vide. D'où cette idée répandue que l'élève c'est essentiellement un agent de structures cognitives, cérébrales, et que son cerveau est un système de traitement de l'information (métaphore qui nourrit tout un imaginaire scientifique, médiatique). Quand apprendre se résume ainsi à un transfert d'information, on se donne la possibilité de réduire la question de la formation du sujet à la question générique du développement de capacités cognitives individuelles. Donc finalement les élèves ce sont les enfants ramenés à des réalités équivalentes, semblables, homogènes, des sujets cognitifs dont on peut ramener la nature à une structure commune, celle qu'étudie la psychologie, et que prend pour base l'évaluation.

Le grand ravage de l'école c'est l'homogénéisation forcée à laquelle elle s'ingénie à tout réduire : tout le monde au même âge fait la même chose au même moment.

Cette homogénéisation est la principale contrainte du paradigme de la transmission. Et elle s'exerce dans tous les aspects de l'institution scolaire, sur la temporalité, sur l'organisation de l'espace, des activités, des programmes, du regroupement des élèves...

Ceci se réalisant par l'emprise hégémonique de l'évaluation et de l'uniformisation qu'elle opère.

Pour exercer sa mesure, elle a besoin de créer un champ d'homogénéité sur lequel s'appuyer, une réduction à un dénominateur commun qui va permettre de créer des comparaisons, des classements, un ordre. Cette opération de réduction à un résultat produit par son dispositif fabrique de l'équivalence tout en prétendant se borner à révéler une acquisition.

L'effet de destruction et fragmentation de l'évaluation réside dans la coupure qu'elle opère entre les processus d'apprentissages singuliers et les généralités qu'elle impose en exigeant des preuves. Elle réduit la diversité des manières d'apprendre, de comprendre, d'interpréter, de percevoir, d'éprouver, d'élaborer, d'imaginer,... à cette idée que les réactions des enfants à ses intrusions seraient assimilables à des produits des mêmes "mécanismes cognitifs".

L'évaluation, on peut dire qu'elle empêche d'apprendre, puisque ce qui devient important est alors une autre finalité. Elle rend chacun dépendant d'une assignation factice superficielle qui crée une fausse transparence, en ignorant tout des processus qui ont conduit aux "résultats" qu'elle suscite (13).

Le second effet néfaste est la dépendance. La loi de l'école c'est « Tu ne peux apprendre que si tu es enseigné ! » Ce qui signifie subjectivement un a priori de défiance, de déni envers les capacités autonomes d'apprentissage des enfants. C'est la mise en œuvre d'un statut de mineur : « De toi-même tu n'arriveras à rien ! » Exister c'est être dépendant. Tout ce que fait l'enfant dépend d'une autorité qui le dépasse sur laquelle il n'a aucune prise : celle du programme, de l'emploi du temps, des consignes, des règles d'occupation, de circulation, de gestion de l'espace, tout se décide sans lui, « pour lui ». Être « autonome », comme il est écrit dans les programmes, se résume à se débrouiller pour faire ce qui est demandé. L'école demande aussi à l'élève d'être « responsable »,

mais dans les faits elle le traite comme un irresponsable. Elle lui demande de respecter ses normes mais ne lui donne pas l'occasion d'exercer dans sa vie de véritables responsabilités, avant tout dans ce qui le concerne, son apprentissage et les relations par lesquelles il se construit. Tout ce qu'il fait, quand et comment, quelle valeur lui sera attribué, tout est pour ainsi dire hétéro normé, prédéfini. Il est exclu de la direction de ce qu'il fait. Cette exclusion ne pouvant susciter qu'indifférence, manque d'implication, ennui, ou investissement pervers. Quand l'école accuse les enfants d'être détachés de tout, peu investis, en déficit d'attention, instables (14), elle ne s'interroge jamais sur des comportements qu'elle génère et qu'elle préfère rapporter à la mauvaise influence du monde extérieur. C'est pourquoi aussi la création d'artifices pour la motivation se révèle nécessaire à l'acceptation et au maintien du système.

Liberté, autonomie, responsabilité, initiative, "L'École doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés" (selon les termes du "socle") sont les proclamations inscrites dans les programmes alors que dans les faits l'élève est pris dans des processus d'inscription dans un simple rôle d'agent d'un système de prescriptions. Dépossédé de toute capacité d'agir sur son environnement, son activité, l'organisation du groupe, les rythmes de vie, quel genre d'humain est-il ainsi invité à devenir? Encore une de ces "contradictions" signalées par Bourdieu entre l'idéal (l'idéologie) de formation d'un citoyen de la démocratie et la réalité de ce que fabrique l'école par toutes ses techniques disciplinaires. Car "former un citoyen responsable doté d'esprit critique", c'est exactement le contraire de ce que vit l'enfant dans son emploi du temps quotidien, qui ne lui demande que d'être un exécutant fidèle. "Être responsable", c'est simplement respecter le règlement, sans être jamais sollicité en rien dans les processus d'élaboration, de composition, de décision. Chacun ne doit que se retrouver seul, isolé, individualisé, face à une hiérarchie qui a les pleins pouvoirs. Toutes les relations horizontales sont vues au contraire comme l'élément incontrôlable, perturbant, qu'il s'agit de réduire.

Impuissant, irresponsable, dépendant, individualiste, consommateur, opportuniste, tel est le modèle de citoyen dont la "démocratie de marché" a besoin. Et habitués depuis tout petits à se plier à ces règles, assujettis au nourrissage à cette bouillie d'uniformisation, ils deviendront d'autant plus captifs de ce qui leur sera présenté comme la seule réalité envisageable, raisonnable, normale. La « biopolitique » appliquée à l'éducation a d'ailleurs des effets ravageurs tout à fait semblables à celle appliquée à la subsistance, l'alimentation prise en charge par l'agro industrie capitaliste (15). L'école est une propédeutique absolument indispensable à une société où le citoyen est complètement exclu de la définition de la gestion du collectif. Le bon citoyen est celui qui accepte que l'intérêt collectif soit entièrement pris en charge par la classe qui détient tous les pouvoirs, qui accepte les règles de sa dépossession, qui ne s'interroge pas trop sur leur mode de production, leur bien fondé, leur finalité. L'école met tout en branle pour installer cet « habitus », faire que l'enfant ne devienne pas un acteur engagé dans la gestion de son apprentissage, de l'environnement où il se déroule. Qu'il devienne le citoyen captif, contrôlé, assigné, impuissant, exproprié des sphères de décision. Tel est bien le sens de la « socialisation » à l'école.

Le « vivre ensemble » énoncé dans les programmes scolaires et un pur slogan moral totalement séparé des processus de fragmentation des individualités mises en compétition. L'école c'est tout le contraire de l'apprentissage de la vie collective dans toutes ses dimensions : qu'est-ce qu'on fait ensemble, comment, pourquoi, qu'est-ce que réussir ensemble, etc.

A la verticalité hiérarchique de la transmission

BricàBrac substitue la potentialité de la multiplicité horizontale

Bricàbrac a choisi l'image du rhizome comme emblème de sa démarche, de son projet, pour nommer une manière de faire et de penser caractéristique de l'apprentissage libre. A la structure pyramidale, hiérarchisée, unifiance, centralisée, à liaisons pré établies et arborescentes qui caractérisent l'école, Bricàbrac oppose la référence à ce schéma pour rendre compte du mode relationnel, constitutif de l'expérience de chacun, du groupe, qu'il s'agit de promouvoir. Je pense qu'il n'y a pas de meilleure

métaphore pour nommer les processus de construction, d'appropriation, de transformation qui s'effectuent quand on apprend. Et cela à tous les niveaux en jeu, depuis le plan du cerveau et le mode de constitution des connexions neuronales (16) jusqu'à la manière dont les interactions, inter-relations avec des éléments de l'environnement sont agencés pour constituer le milieu singulier où chacun se fait son histoire.

Le rhizome utilisé comme concept central dans la philosophie de Gilles Deleuze (17), qui veut décrire l'être comme fait de relations, consistant en relations en devenir permanent, n'est pas juste une bonne image pour mieux représenter certains phénomènes, c'est un outil, une arme pour se défaire des principes de pouvoir, de hiérarchie, de séparation à l'œuvre dans la société. Le rhizome permet de penser la dynamique de la vie, l'évolution, le développement comme enveloppement, dans sa donnée première de diversité, d'hétérogénéité, de multiplicité, et bien sûr la manière dont se fait l'apprentissage, processus de connexion dans cette diversité. La vie de celui qui apprend, à parler, marcher, faire du vélo, de la musique, ne déroule pas un programme biologique ou culturel.

L'apprentissage, toujours singulier, circonstancié, est une pragmatique de composition rhizomatique. Connecter des éléments hétérogènes, croître par le milieu, tracer des lignes qui n'ont ni origine ni fin, effectuer un cheminement plutôt que suivre un chemin tracé, faire rhizome selon Deleuze me semble parfaitement décrire l'anti-méthode de la démarche de Bricàbrac. Au quotidien, c'est bien y accueillir l'imprévu, une proposition d'un enfant, un événement qui fait écho, un rêve, un parent qui propose un savoir-faire, une rencontre qui suscite une recherche; apprendre c'est faire que le milieu soit ouvert à toutes les occasions où chacun trouve intérêt, sens, possibilité d'investir. Aller cueillir des olives avec les voisins, cultiver le jardin partagé, randonner dans les calanques, faire la cuisine avec les parents et personnes de la "Cantine du midi", Bricàbrac pense l'espace éducatif comme faisant réseau sur tout son milieu. L'espace clos, raréfié, contraint, monotone de la classe ordinaire, se déploie ici en rhizomes exploratoires de l'environnement et de ses ressources.

Ce qui m'a frappé à Bricàbrac, c'est la situation instaurée qui fait que les enfants peuvent se mettre à penser (voir les nombreux exemples sur le site [bricabracs.org](http://bricabracs.org)). Mis en confiance, respectés, écoutés, habilités à prendre des initiatives, invités à choisir, s'engager, décider, chercher, c'est la possibilité d'une véritable pensée qui est ainsi offerte à chaque enfant.

On entend souvent des plaintes sur la passivité, le conformisme, le manque d'imagination, la prégnance de stéréotypes, etc. chez les élèves. Mais il est évident que l'école est le principal responsable de ce bridage des capacités par sa logique de transmission et reproduction. Le fonctionnement de l'école c'est : "écoute, mémorise et restitue". C'est une formalisation de l'expression des élèves qui demande de réagir à des sollicitations, des consignes, des ordres. Deleuze soulignait à juste titre la responsabilité de l'école avec son schéma de la transmission d'ordre, qui conforte une "image dogmatique de la pensée" (18) fondée sur le modèle de la reconnaissance et de l'identification. L'école réduit l'activité de penser par ses procédures interrogatives qui demandent de restituer la bonne réponse. L'interrogation qui pose une question en présupposant la réponse comme une donnée pré existante, réduit la pensée à cette adéquation à ce qui est postulé d'avance (par le maître).

C'est cette question que Marguerite Duras expose de manière très concise dans le petit conte pour enfants "Ah Ernesto" qu'elle a écrit en 1971. (19) C'est l'histoire d'un petit garçon qui ne veut plus aller à l'école parce qu'"on veut lui apprendre que des choses qu'il ne sait pas". Au cours du dialogue qu'elle invente entre le maître d'école qui veut vérifier ce que sait l'enfant et le petit Ernesto récalcitrant, elle met en scène ce jeu de l'identification, du "qu'est-ce que c'est?" Le maître pointe du doigt la photo du président. Ernesto répond "un bonhomme"! Puis désignant un papillon épinglé dans sa boîte, "un crime!" répond Ernesto. Le maître s'énerve et montrant un globe terrestre il dit "Et ça, c'est un ballon de football, une pomme de terre?" Et calmement, Ernesto répond: "c'est un ballon de football, une pomme de terre et la terre".

"Que savez-vous enfant Ernesto?" finit par demander le maître. Et réplique définitive: "Je sais dire non! et c'est bien suffisant!" Ernesto refuse de se laisser enseigner des choses qui ne l'intéresse pas



de savoir. Non, ça veut dire je refuse d'entrer dans le jeu stérile de la restitution. Je veux qu'on me laisse apprendre à ne pas être enseigné, à apprendre par moi-même.

Muguet Didier

Pour en savoir plus sur la manière de soutenir cette belle expérience:

<http://bricabracs.org>

adresse mail : [contact@bricabracs.org](mailto:contact@bricabracs.org)

Notes:

1. Sur la question de l'appartenance et de la relation, voir le texte de Brian Massumi : [http://www.brianmassumi.com/textes/Economie\\_politique.pdf](http://www.brianmassumi.com/textes/Economie_politique.pdf)
2. J. Rancière propose ainsi le terme de "mésentente", pour désigner ces cas où c'est la rationalité même de la situation qui est en cause. cf. La mésente, Politique et philosophie, éd. Galilée, 1995, l'Avant-Propos.
3. Dialogues avec Claire Parnet, p.65
4. Un grand professeur du Collège de France qui fait un lobbying forcené auprès de la Direction des écoles, Stanislas Dehaene, est tombé dans le panneau de cette logique réductionniste de simplification avec son programme de recherche des "neurones de la lecture", qui lui a fait soutenir les bienfaits d'une méthode syllabique.  
Sur le rôle de "l'expert" S.Dehaene: voir l'article sur le site du café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/11/14112014Article635515496698560895.aspx>
5. ex. de livrets de compétences : [http://www.ac-amiens.fr/uploads/media/01\\_livret\\_competences.pdf](http://www.ac-amiens.fr/uploads/media/01_livret_competences.pdf)
6. Article sur le dispositif PISA : <http://www.questionsdeclasses.org/?Pisa-un-fetichisme-utile-a-quoi>
7. définition DESECO , cf. [http://www.millebords.org/IMG/pdf/La\\_competence\\_comme\\_modele\\_de\\_la\\_production\\_de\\_subjectivite.pdf](http://www.millebords.org/IMG/pdf/La_competence_comme_modele_de_la_production_de_subjectivite.pdf)
8. idem
9. Extrait de la revue SILENCE n° 330 - Décembre 2005
10. C'est ce point que dénonce par ex. Stella Baruk dans ses ouvrages sur l'enseignement des mathématiques : on peut voir aussi, "Il n'y a pas de troubles en mathématiques, il n'y a que des enfants troublés", Réalisé par Camille Guichard, Documentaire 55' - 2010
11. Concepteur d'une anthropologie écologique, Tim Ingold renouvelle profondément un certain nombre de problématiques anthropologiques, si ce n'est la définition même de la discipline, comme son collègue Eduardo Viveiros de Castro. Une approche dont le programme envisage le dépassement des dualités nature/culture, individu/société, représentation/réel, inné/acquis et de la quête illusoire d'universaux de la "nature humaine". Dans de nombreux travaux, toujours attentifs aux processus en train de se faire plutôt qu'aux systèmes établis, il a abordé de manière précise la question de l'apprentissage, que sa discipline a trop souvent réduit et simplifié au schéma de la transmission

culturelle. Comme il le résume assez bien dans sa conférence au titre explicite "Against transmission" (\*), ce schéma réducteur n'explique rien du tout mais conforte essentiellement une "prétention de pouvoir". Ce schéma reproduit une conception patrimoniale, généalogiste, causaliste, qui veut éviter de penser le problème du changement et de la différence. Sa critique se résume ainsi: le paradigme de la transmission confond information-connaissance-savoir et sépare ce qui est "transmis" de la mise en acte en pratique. Il y a le cerveau d'un côté (l'élève), de l'autre l'information ( la leçon de grammaire) et le résultat: la compétence à utiliser la syntaxe correctement dans un contexte spécifié. Acquérir c'est convertir une instruction en comportement. Donc finalement l'information serait en elle-même connaissance, signification, savoir? évidemment non! on ne reçoit pas la connaissance toute faite. Selon la jolie formule de Tim, apprendre n'est pas une itération mais une itinération. Même quand il s'agit d'imitation ou de copie, apprendre est un processus de création, et cette création n'est pas une innovation mais une improvisation. Apprendre est un mouvement dans le contexte global d'une manière de vivre (<https://www.youtube.com/watch?v=lDaaPaK-N5o> )

On peut lire de cet auteur un important recueil d'articles publié sous le titre "Marcher avec les dragons", éditions Zones Sensibles, 2013.

\*[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000300013&script=sci_arttext)

12. G.Deleuze, "Foucault", éd. de Minuit, 1986, p.113

13. voir par ex. Stella Baruk : "Si 7=0. Quelles mathématiques pour l'école ? Odile Jacob, 2004.

14. comme le disait Françoise Dolto, « l'inadaptation à l'école serait plutôt un signe de santé mentale ». Son appel de 1965 est hélas toujours autant d'actualité:

"Combien de troubles graves du caractère seraient évités si

l'apprentissage des signes permettant la communication culturelle, lecture,

écriture, puis celui des combinaisons arithmétiques ne venaient qu'après

la conquête et l'épanouissement du langage véhiculaire parlé et de la

motricité ludique libre, totalement maîtrisée. Les fourches caudines des

passages en classe supérieure basés sur des connaissances apprises et sur un

âge officiel interférant l'un avec l'autre sont les plus absurdes conditions de

vie imposées à l'expression de soi, or celle-ci, chaque être humain l'approuve

comme une exigence vitale. Que d'énergies étouffées ou gâchées en pure

perte et qui pourraient être laissées à leur jeu libre, avec un système scolaire

qui confirmerait au lieu de l'infirmier, le libre accès aux initiatives et aux

curiosités intelligentes des futurs citoyens, qui les formeraient à une

maîtrise pour eux-mêmes, à chaque instant chargée de sens, de leurs

capacités, à une mise en ordre par et pour eux-mêmes de connaissances

et de techniques acquises par désir, et non par obligation ou par

soumission perverse à la peur des sanctions et à des impératifs impersonnels.

Je demande que les jeunes Français ne soient plus les esclaves de

programmes impersonnels imposés et artificiellement parallèles : tel niveau

pour le calcul correspondant à tel niveau pour la grammaire. Je demande que

l'enseignement de la grammaire française ne vienne pas avant l'usage

parfaitement acquis de la langue dans l'expression personnelle. Que l'enfant ne voie pas toujours

son rythme d'intérêt contré à cause des limitations du

temps consacré à telle discipline ou telle matière d'enseignement. Où en est

maintenant l'ouverture à la musique, à la danse, à la sculpture, à la peinture, à

la poésie ; où l'initiation à l'adresse et à l'harmonie des expressions

corporelles créatives ? La gymnastique aussi est programmée et le

déroulement des mouvements obéit à des impératifs de performances

chiffrées; où est l'ouverture au sens des arts plastiques, où se place même l'ouverture au sens esthétique de l'expression graphique ou verbale, où sont les causeries en commun où chacun parle, écouté par le groupe, de ce qui l'intéresse en intéressant les autres et en y prenant conscience de son insertion sociale personnelle ? Dans combien de classes, si les enfants étaient autorisés à sortir à leur guise, resteraient-ils assis une heure à se taire et à écouter ou à faire semblant ? C'est là où se fausse le sens de la vérité du sujet en société, et où les énergies formidables qu'un enfant peut développer pour sa culture et son instruction, si ses motivations l'animent, sont pratiquement étouffées, au nom du bien des autres, pour être théoriquement dirigées, alors que rien n'entretient la source des motivations, ni l'originalité du sujet à la recherche de sa joie. Le désir ne se commande pas. Ce qui est grave c'est que si les enfants d'aujourd'hui acceptent de moins en moins ce mensonge mutilateur de leurs forces vives et vont grossir les rangs de dyslexiques, dyscalculiques et retardés scolaires, ce sont alors les parents qui, par angoisse de "l'avenir", veulent imposer la lèpre des devoirs forcés, des leçons ingurgitées, se parent des bonnes places de l'enfant, se dépriment de ses mauvaises notes.

Devant les carnets à signer, tous les samedis, on se dirait au tiercé ! Ce désir des parents, imposé au nom de la société (l'école c'est la société, l'au-delà du familial œdipien), empêche le dégagement instinctuel des parents à l'égard de leurs enfants, et réciproquement, aggravant ainsi le tarissement à la source des possibilités culturelles vraies. Pourquoi notre système d'initiation du citoyen à la culture et à la vie sociale, je veux dire notre système scolaire, obéit-il à des méthodes et à des impératifs totalement étrangers à l'hygiène affective et mentale des êtres humains ? Pourquoi des enfants arrivant sains de corps et d'esprit — il y en a beaucoup — à l'âge de trois ans à la maternelle sont-ils si souvent traumatisés et si souvent appauvris de la spontanéité créatrice qui est l'essentiel de l'être humain, pour se voir déguisés en robots disciplinés et tristes, apeurés devant les enseignants qui devraient être à leur service ? ”

Préface au livre de Maud Mannoni, *Le Premier rendez-vous avec le psychanalyste* Denoël/Gonthier, 1965.

15. Le réalisateur autrichien Erwin Wagenhofer a bien illustré ces deux volets complémentaires du système capitaliste dans ses documentaires « We feed the world » et « Alphabet » soulignant la grande similitude entre l'école, et l'agro industrie capitaliste, qui fonctionne sur les mêmes schémas réducteurs, unidimensionnels, déconnectés, violents. Les enfants sont aussi maltraités que la biodiversité des espèces vivantes l'est par des pratiques agricoles intensives ( monocultures+chimie+ mécanisation destructrice du sol) qui œuvrent contre un milieu où elles s'appliquent. Le déni, la négation, l'ignorance du milieu comme écosystème dynamique vivant entretenu, géré, protégé, ensemble de relations entre humains et non-humains, tel est le point de départ pour une agriculture qui fait du milieu un matériau neutre, le sol, un simple support, un objet pour une exploitation.

On pourrait dire que Bricàbrac est à l'école ce que l'agroécologie et la permaculture sont à l'agriculture!

16. voir les travaux de Catherine Vidal sur la plasticité cérébrale et la non pertinence de la dualité inné/acquis.

17. voir l'introduction de "Mille plateaux" intitulée Rhizome.

18. Deleuze et Guattari "Qu'est-ce que la philosophie", chapitre 6.

19. J.M. Straub et D. Huillet en ont tiré un petit film :