Proposer des alternatives à l'Institution scolaire, ou participer à la transformation de l'École de l'intérieur ? Vaste question polémique. Je propose ici une analyse personnelle, basée sur quelques lectures, des principes de l'École, en établissant d'abord une critique de ce qui, dans les fondements de l'École, entrave sa fonction d'émancipation, puis en s'interrogeant sur les conditions qui permettraient de dépasser cette situation.

**Fermeture

L'École en France se présente comme démocratique, égalitaire, puisqu'elle donne à chacun les chances d'acquérir un savoir, et ainsi de s'émanciper. Mais c'est aussi, on le sait, un facteur de reproduction de l'ordre social, de hiérarchisation, de domination et trop souvent le lieu de développement de l'inhibition, du renfermement et, paradoxalement, de l'ignorance. Pour sortir de cette contradiction, il nous faut considérer ce qui fait défaut dans les principes mêmes de l'École [1].

L'École est une institution fermée. Elle l'est évidemment d'abord par son administration et son architecture. Elle a été souvent comparée, toutes proportions gardées, aux prisons ou asiles. Les lieux clos de l'École, de la classe, de la chaise et son bureau sont loin de favoriser l'ouverture vers d'autres mondes ; c'est plutôt souvent le monde qui est sensé y venir et se contenir entre ses quatre murs.

Le rapport qu'entretient l'École avec le savoir est lui aussi fermé. La place des programmes et des normes est centrale. La forme que prennent traditionnellement les apprentissages, autour de la leçon donnée par le maître aux élèves n'offre que très peu de place aux surprises, aux initiatives nouvelles de l'enseignant ou des enseignés, et ainsi n'encourage pas l'ouverture et l'autonomie. L'apprentissage est perçu comme une série hiérarchisée de savoirs sûrs et invariables qui commenceraient par le "socle commun de connaissances et de compétences" et progresserait de classe en classe vers la difficulté. Les élèves sont des récipients à remplir petit à petit de savoir, si possible sans fuites ! Mais ce savoir, toujours comme l'institution scolaire l'impose systémiquement, n'a pas d'histoire, il n'est pas remis en question et critiqué. Les programmes aujourd'hui proposent plutôt une simplification et une concrétisation des savoirs, qui se vident finalement de sens et d'intérêt. La dimension complexe, polémique, et ainsi politique du savoir n'est pas privilégiée. On ne s'étonnera donc pas que les élèves ne s'approprient pas assez ces savoirs, qui ainsi ne participent pas à leur émancipation. Comme l'analyse Charlotte Nordmann, on n'apprend pas à écrire à l'École, on apprend à se soumettre à des exercices d'écritures normés, l'École fabrique de l'impuissance plutôt qu'elle permet à chacun d'investir un savoir [2].

Finalement, l'institution scolaire a réussi à faire passer pour lieu commun une absurdité, à savoir que l'École serait le seul espace où l'on apprendrait ! A quand un prof de marche pour les moins de deux ans, un cours de grimpe aux arbres, ou des diplômes de plantage de clous et de pâtes à crêpes ? Ivan Illich, l'auteur d'*Une société sans école*, insiste sur ces effets néfastes de l'École :
« *Il faut comprendre le mal que l'école fait. Dans ce but, il faut distinguer clairement entre ce que l'élève ou son instituteur personnellement font dans certaines circonstances, et ce que l'école structurellement, inévitablement, fait. Quelquefois un élève apprend quelque chose d'un instituteur, et chacun de nous se rappel que quelquefois pendant sa jeunesse il y a eu une journée, une heure, très illuminante avec un maître. Mais ça c'est quelque chose de bien différent de ce que l'école enseigne dans le monde entier. Elle enseigne à l'enfant qu'il a besoin de l'institution pour apprendre. Elle enseigne à l'enfant qu'il ne peut pas apprendre ce qu'un autre à juger appartenir à une classe supérieure. Elle enseigne à l'enfant de se sentir classé par une bureaucratie. L'école enseigne inévitablement à l'enfant que l'enseignement que la société respectera est le produit d'une institution, établie par cette institution et par des experts qui savent comment conduire cette marchandise.* [3] »

L'École est enfin un lieu structuré par une hiérarchisation entre individus. L'enseignant, quels que soient ses choix pédagogiques, représente, depuis Jules Ferry, le maître savant devant une assemblée d'élèves soi-disant dépendants de son savoir. La transmission du savoir n'est pas ce qui fonde en premier lieu leur relation, il s'agit d'abord de montrer que les élèves sont ignorants et ont besoin d'explications du maître pour apprendre. Un "maître ignorant", pour reprendre Jacques Rancière [4], qui ne proposerait aux élèves que de parler, écrire et penser, rendrait caduc tout le système de l'institution scolaire. Pour Rancière, c'est l'*explication* qui ne permet pas l'émancipation puisqu'elle ne part pas du postulat de l'*égalité des intelligences* entre les individus. Mais mettre en place ce postulat nécessite préalablement un système qui ne repose pas sur l'évaluation des individus. Une note est par définition ce qui permet de classer et hiérarchiser : on compare entre eux les travaux, et par glissement, les personnes. La note et l'examen deviennent pour les élèves la seule fin des cours à l'École, au détriment des matières enseignées elles-mêmes, malgré les traumatismes qu'ils peuvent laisser ou l'angoisse qu'ils suscitent. Comme beaucoup l'ont déjà analysé, ce primat de l'évaluation, ainsi que l'omniprésence des contraintes physique et morales, la "culture" de l'effort et du devoir, de l'excellence, préparent à l'évidence au monde professionnel, au travail vu comme seul horizon possible, et in fine à l'exploitation. Faute d'émanciper les élèves, l'École les *infantilise* et les prépare à accepter la domination, et ceci tant que les notions d'*enfant* et de *jeune* n'auront pas été (re)mis en question.

**Ouverture

Comment sortir de ce lieu clos, de ce savoir fermé, et de cette relation entre individus hiérarchisée ? Sur quels principes faudrait-il baser l'École ?

Il faut d'abord ouvrir l'École au sens du lieu et des personnes qui y viennent. Le petit ouvrage *Inévitablement (après l'école)*, qui prend l'exemple d'un enfant qui ne veut pas aller à l'école pour *apprendre des choses qu'il ne sait pas*, mais qui i-né-vi-ta-ble-ment apprendra à lire, écrire et compter, propose des pistes :
« *Il faut d'autre part prendre en compte la diversité des lieux d'apprentissage, que l'on voudrait aussi continuer de penser comme étanches : l'école, le jeu et la famille. Bien évidemment, cette étanchéité ne cesse d'être continuellement percée. Les centres aérés donnent lieu à autant d'apprentissages plus ou moins informels que l'école, et celle-ci ne cesse de faire usage du jeu pour faire entendre du moins quelques points névralgiques de tel ou tel improbable programme. En même temps, il est de bon ton, chez ceux qui ont été promus adultes, de jouer l'évidence de cette étanchéité partout démentie. Il y aurait donc une fonction bien précise de l'école, et une autre, bien distincte, des espaces de jeu ou de garderie ; une troisième, celle de la famille, viendrait fournir tous les compléments affectifs pour que soit ainsi parachevée une éducation. La porosité des frontières qui sont censées marquer de tels espaces devrait pourtant être prise comme une invitation à ne pas laisser cet état de fait inquestionné. Tout devrait conduire au contraire à vouloir explorer ces porosités. Et à trouver, ou construire, les espaces dans lesquels cette exploration peut avoir lieu.* [5]
»

Sortir de l'évaluation est également un pas nécessaire pour enrayer le système de hiérarchisation à l'École. S'ensuivrait un écroulement des autres principes nuisibles de l'École, et seraient enfin possibles de vrais travaux collectifs, sur projet, comme le proposait Freinet, valorisés pour ce qu'ils sont et non pour leur note. Plus généralement, il faut revoir notre rapport au savoir et à sa transmission :
« *Le savoir n'est pas autre chose que l'ensemble des gestes qui ont été transmis, c'est-à-dire effectivement acquis. Qu'il s'agisse de faire une opération mathématique, d'exécuter un mouvement de danse, de réparer un ordinateur, ou même de connaître quelques faits historiques : là où une compréhension est en jeu, on ne trouvera pas un contenu censé remplir quelques récipient invisible,*

mais seulement l'aléatoire d'un geste qui trouve, ou ne trouve pas, à être repris par un autre. Cet aléatoire ne signifie pas qu'aucune transmission réfléchie ne soit possible, tout au contraire ; mais à coup sûr qu'une transmission réussie n'a jamais rien à voir avec une réussite pédagogique. [6] »

Si le savoir est vu de cette façon, il n'aura plus cette valeur immuable mais deviendra relativiste, contradictoire, et pourra être transmis dans des contextes bien différents que celui du maître devant sa classe. Aucune personne ou pédagogie unique ne pourra prétendre transmettre ce savoir de manière exclusive. Il ouvrira à chacun la liberté du choix de ses apprentissages, et ainsi permettra une émancipation par rapport au maître. Si l'on suit Jacques Rancière, une condition à l'émancipation est l'hypothèse de l'*égalité des intelligences*. Il insiste sur la nécessité de construction d'une *communauté des égaux*. Pour l'École traditionnelle, cela pourrait se traduire dans la pratique par une forte ouverture et porosité vers le quartier, à une organisation autogérée des temps d'apprentissages partagée par les enfants et des intervenants divers : enseignants mais aussi parents, associations, centres aérés, artisans, artistes… Pour des structures alternatives (associations, écoles hors contrat) cette communauté des égaux exigerait une ouverture des pratiques pédagogiques, des personnes impliquées, mais surtout, pour atteindre cette égalité, le rapprochement vers des structures publiques avec qui elle devraient tisser des liens étroits, sans quoi elles resteraient des espaces clos, des bulles de privilégiés. Mais Rancière précise de plus les conditions à la construction d'une *communauté des égaux* :
« *La communauté des égaux est toujours actualisable, mais à une double condition. Premièrement, elle n'est pas un but à atteindre mais une supposition à poser au départ et à reposer sans cesse. Toute stratégie ou pédagogie de la communauté des égaux ne peut que la faire tomber dans ce cercle de la déraison agissante, de l'inégalité explicatrice/expliquée qui toujours cherche à se faire passer pour le lent chemin des avenirs réconciliés. La deuxième condition, toute semblable à la première, s'énonce ainsi : la communauté ne saurait prendre consistance sous forme d'institution sociale. Elle est suspendue à l'acte toujours à refaire de sa vérification. L'on peut émanciper autant d'individus que l'on voudra, on n'émancipera jamais une société. Si l'égalité est la loi de la communauté, la société, elle, appartient à l'inégalité.* [7] »

Les écoles alternatives peuvent-elles vraiment atteindre ce but d'ouverture à tous et d'égalité ? Les écoles traditionnelles peuvent-elles vraiment changer jusqu'à se dégager de leur fonctionnement institutionnel ? Et faut-il alors sortir de l'École ? Cette question n'est sans doute pas la bonne. En tout état de cause, quelque soit le terrain d'attaque, traditionnel ou alternatif, la bataille ne peut se contenter de changements superficiels, de pédagogie "bio" ou de "démocratie" de conseils d'école, mais doit être radicale, elle n'est pas pédagogique mais politique.

Guillemin Rodary

Références :
[1] Au risque dresser un tableau noir (justement) de l'École, sont mises ici de coté toutes les initiatives locales et quotidiennes au sein de l'école traditionnelle ou de structures alternatives qui pourtant participent aujourd'hui à déconstruire ces principes.
[2] Charlotte Nordmann, *La fabrique de l'impuissance 2*, Edition Amsterdam, Paris, 2007.
[3] Ivan Illich, au micro de Jean-Marie Domenach, *Un certain regard*, ORTF, 1972.
[4] Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987.
[5] Julie Roux, *Inévitablement (après l'école)*, La fabrique édition, 2007, p. 113.
[6] Ibid., p. 43.
[7] Jacques Rancière, *Aux bords du politique*, Galimard folio essais, 2012, p. 162.