

N'AU**TR**E *école* UN AUTRE FUTUR

Revue de la Fédération CNT des travailleurs et travailleuses de l'éducation N°11

Revue du syndicat CNT de la communication et de la culture N°9



IMPASSES ET PISTES CULTURELLES

Numéro commun

CNT éducation & CNT Communication Culture
Pour une révolution sociale, éducative et pédagogique

3 euros



Sommaire

Impasses culturelles

You're welcome...	6
École et culture d'entreprise, le programme scolaire du Medef	8
L'illettrisme est-il le comble de la misère humaine ?	12
Intelligence collective et <i>Wikipedia</i> . Une nouvelle croyance à l'assaut d'internet	14
Enseignement, colonialisme et mémoire	17
L'écriture au travail	20
Deux histoires de défaites	23
Entrée gratuite au musée, ou la révolte <i>muselée</i>	

24

Dans les marges...

24

Pistes culturelles

	Du socle commun à la culture commune : quelle réussite ?	26
	À quelles conditions l'enseignement de la philosophie est-il émancipateur ?	28
	Les mathématiques et la culture font-elles bon ménage ?	30
	Rentrer dans la culture scientifique	32
	Brouillon de culture	34
	À l'heure des comptes	37
	Culture physique occidentale et domination	38
	L'inculture des profs	40
	La culture des méprisants	40
	Comment définir « n'autre culture » syndicale ?	41



Albert Thierry
et le refus de parvenir
..... 44

Howard Zinn : une
histoire populaire des
États-Unis 45

Une société sans
école ?47

Ramon Acín.
Pédagogue, journaliste
et artiste libertaire
..... 50

Du côté des livres,
brochures et revues
..... 52

Littérature jeunesse
..... 55

Gros plan sur...
..... 56

Bulletins
d'abonnement 58

Pour un origami
Cénéteste ! 59



Édito

S'ils sont généralement très engagés sur le plan professionnel, les enseignants de la CNT voient au delà des murs de l'école : sinon, ils appartiendraient aux syndicats institutionnels. La lutte contre les ordonnances Villepin, la solidarité concrète avec les sans-papiers ou les mal-logés font partie de leur militance quotidienne. Aussi, quand le thème de la culture s'est présenté, nous avons immédiatement pensé à travailler avec nos camarades de ce secteur, et notamment, parce qu'ils éditent de leur côté une revue, avec ceux d'*Un autre futur*.

Ce numéro est donc le fruit d'un travail commun. L'iconographie des pages que vous avez entre les mains en est un exemple, par une place inhabituelle qui ne se veut pas anecdote mais affirmation.

Dans ce numéro, nous avons eu à l'esprit les critiques qui nous ont été faites à propos de notre précédente livraison *Femmes et filles à l'école* ; des lectrices ont trouvé certains articles trop convenus dans le sens d'un féminisme rituel. Nous avons donc eu comme souci pour ce numéro de ne pas publier d'articles attendus ou complaisants.

Nous sommes aidés dans cette démarche par l'hétérogénéité de notre lectorat : collègues s'essayant à *N'Autre école* au hasard d'une salle des maîtres, militants chevronnés de l'action revendicative, pédagogues familiers des livres et des revues sur l'école. Satisfaire chacun et en faire un « tous » n'est pas facile. Mais après tout, n'est-ce pas ce que nous essayons de faire tous les jours dans notre métier ?

Jean-Pierre Fournier
N'Autre École

D'une certaine façon, le monde est devenu une gigantesque et unique « ferme des animaux », dans laquelle toute pensée critique s'interrogeant sur le sens et le but de son fonctionnement délirant est immédiatement étouffée par le bêlement assourdissant des brebis démocratiques ou des révolutionnaires bureaucratiques aux paroles « *objectivées* » : « *travail bon, chômage mauvais* », « *capacité de concurrence bon, exigences sociales mauvais* », « *syndicat réformiste bon, auto-organisation mauvais* », « *travail pour tous bon, critique du travail mauvais* » etc.

Dans cette ferme, la communication et la culture utilisent désormais une novlangue sans cesse actualisée pour sous-titrer des images toutes autant vides de sens. Internet, après l'échec de ses start-up voudrait, « pour quelques dollars de plus », nous faire communier dans une grande messe du bien commun cher à Saint Thomas d'Aquin et aux nouveaux Papes de l'Intelligence Collective, prêts au formatage de notre histoire et des connaissances, pourvu que cela serve une pensée acculturée applicable à tout « homme nouveau » qui aurait un œil fixé sur l'écran tandis que l'autre pointerait soit sur les cours de la bourse soit sur ceux de sa propre précarité.

Mais si nous caressons un peu les paraboles orwelliennes à l'inverse du sens du poil, nous pouvons nous y reconnaître nous-mêmes, prisonniers d'un système, que nous n'affrontons que partiellement, par manque de culture (culture critique, contre-culture, culture de lutte) ou par manque d'auto-critique à le faire.

Bernard Prieur-Smester
Un Autre Futur



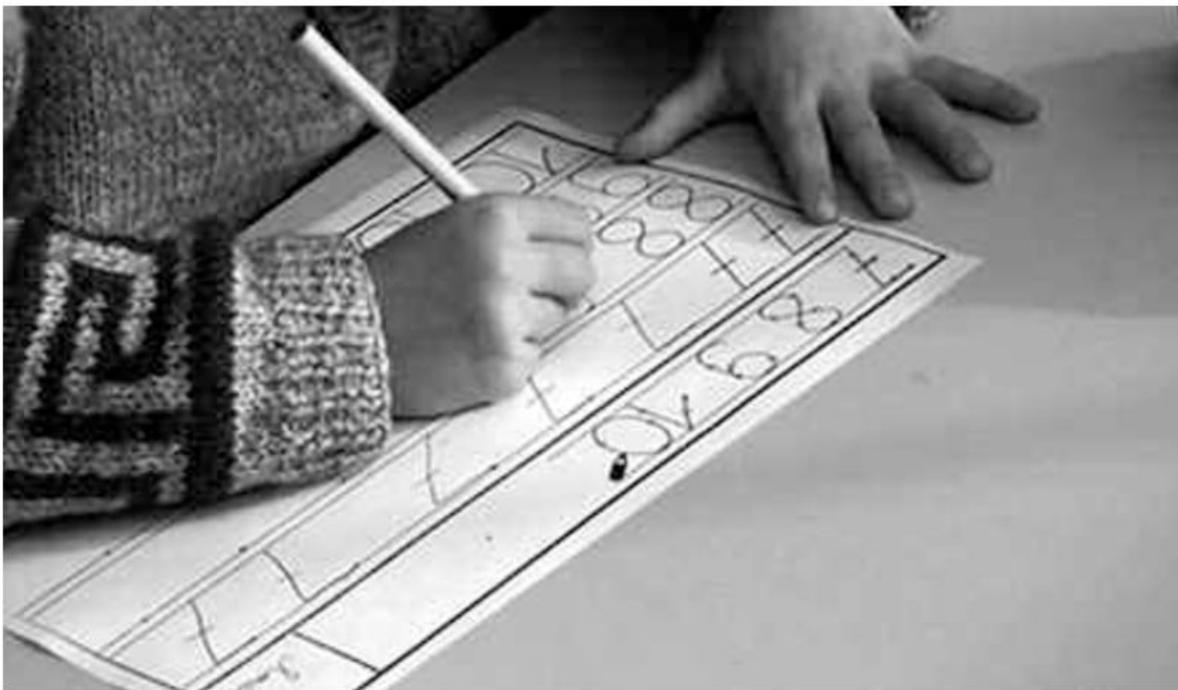


Impasses culturelles

Les « cultivés » sont le petit nombre, satisfaits ou indifférents d'avoir éliminé les autres tout au long de la course scolaire, méprisants les « illettrés », « vautrés devant la télé » et « manquant de vocabulaire » ; ceux qui, enseignants, bibliothécaires ou autres, s'efforcent d'être des « passeurs », s'ils marquent des points au quotidien et se convainquent ainsi qu'il n'y a rien de naturel dans cette dichotomie, savent pourtant qu'il y a deux mondes ; on a maintes fois dit qu'aujourd'hui il serait impensable qu'une même création soit vue par des dominants et des dominés : il ne s'agit pas de regretter le temps de Molière, mais de constater le fossé. Nous avons voulu y voir de plus près, et les articles qui suivent essaient de décrypter les aspects les plus actuels de cette culture-forteresse.

You're welcome...

Deux revues syndicales qui se mettent à travailler ensemble, deux univers professionnels qui croisent leurs regards... Deux cultures qui se découvrent. Comme un avant-goût de notre dossier, nous proposons au lecteur une rencontre avec Mickaël de la CNT éducation 78 qui vit ses premières heures dans le monde merveilleux de l'Éducation nationale, après avoir bossé plusieurs années dans le privé. Culture de classe vs culture de classes...



N'Autre école – Peux-tu présenter ton parcours professionnel jusqu'à cette rentrée ?

Mickaël – Mon parcours... J'ai fait, après une seconde ratée, un BEP électrotechnique. J'ai ensuite passé un BAC Pro équipements et installations électriques. J'ai eu de la chance de pouvoir rattraper un BTS en mécanique et automatismes industriels. Je ne savais pas trop quoi faire après. Et j'ai trouvé à Marne la Vallée, une licence pluridisciplinaire en sciences et technologie (le titre impressionne mais la formation n'était pas transcendante).

Pour cette licence, j'avais des cours à l'Iufm. Une fois la licence en poche, j'ai eu directement une place à l'Iufm pour préparer le CAPLP en maintenance des systèmes mécaniques et automatisés.

J'en ai eu assez de toutes ces formations techniques et j'ai arrêté en cours d'année. J'ai quand même été admissible et je ne suis pas allé à l'oral car j'avais mieux à faire.

Pendant mes années d'étude, j'ai toujours bossé à côté : horticulture, caissier, manutentionnaire, un peu tous les boulots en intérim. Il a fallu que je trouve un « vrai » travail surtout pour que mon père ne me mette pas à la porte et pouvoir vivre tranquillement de manière émancipée. Un copain m'a proposé une place dans une boîte américaine d'informatique. J'y ai bossé presque cinq ans (gestion d'interventions de techniciens sur du matériel informatique).

Au bout d'un moment, j'en ai eu marre et j'ai demandé trois fois (pendant trois ans) un Congé Individuel de Formation pour pouvoir retourner à l'Iufm, pour préparer le Capet de technologie des collèges. Ce congé de formation m'a toujours été refusé, j'ai eu l'accord quelques jours après avoir appris mon admission au concours !!!

J'ai donc repris mes études seul, par correspondance, avec le CNED, payé avec mes sous. J'ai eu finalement ce « foutu » concours en juin 2005. Je suis donc maintenant professeur stagiaire dans un collège du Pecq (78) et à l'Iufm à Etiolles (91) – entre 500 et 600 km de trajet par semaine, pourtant, j'ai pas le permis poids lourd !

N'Ae – À l'occasion de cette première rentrée, quels messages l'institution s'efforce-t-elle de vous faire passer en priorité, comment présente-t-elle cette « culture » Éducation nationale ?

Mickaël – On nous fait comprendre que l'Éducation nationale est une grande famille, et que face à un problème il faut être unis, et surtout, qu'on lave son linge sale après ! (avec les notes administratives peut être ?) Sinon qu'il faut suivre les directives ministérielles, vu que c'est l'employeur, faudrait pas le fâcher !

N'Ae – Comment réagissent tes collègues en formation face à ces discours institutionnels ?

Mickaël – Quand on est professeur stagiaire, on est surtout préoccupé par la préparation des cours, et par la

gestion de la classe (vu qu'on nous lâche devant des gamins sans aucune formation). Par exemple, à l'Iufm, on a eu un cours sur la gestion de conflits un mois après la rentrée ! Donc le discours de l'institution, en techno en tout cas, on s'en fout pas mal ! Tout le monde est conscient que c'est du flan mais qu'il faut faire avec.

Récemment, en cours avec d'autres stagiaires d'autres disciplines, j'ai abordé le sujet de la désobéissance à l'école, les plus choqués ont été mes collègues stagiaires et pas la formatrice, c'est avec elle que j'ai discuté le plus sur le sujet.



N'Ae – Après quelques semaines, quel regard portes-tu sur le monde de l'éduc nat, tes collègues... ?

Mickaël – L'éduc nat est un beau bordel, il faut courir après les infos et y'a pas grand monde pour t'aider. En fait ce que je redoutais le plus, ce n'était pas les élèves, mais les adultes qu'il y a autour : direction, administration, profs !!

Et malheureusement mes craintes étaient fondées ...!

N'Ae – Toi qui a travaillé également dans le privé, quelles sont les différences qui te semblent les plus importantes ?

Mickaël – Et bien après seulement un mois et demi dans l'éduc nat, je peux dire que l'État est le plus mauvais employeur que j'ai eu : versement du 1^{er} salaire au mois d'octobre (sic!), opacité et complexité du fonctionnement de l'éduc nat (mutation, inspection, échelon, note administrative, note pédagogique...), aucune considération du « patron »... J'ai fait des boulots de merde où le patron considèrerait bien mieux ses employés !!

N'Ae – Qu'est-ce qui t'a le plus surpris, le plus étonné ? Quels sont tes regrets et tes espoirs après ces premiers jours d'enseignement ?

Mickaël – Le plus étonné : quand nous imitions « l'éléphant » en « cours voix et corps » à l'Iufm, on peut dire que c'est surprenant et je me suis demandé ce je foutais

ici ! Je regrette que les stagiaires ne soient pas formés avant de faire les premiers cours et ainsi être mieux préparés (et faire des cours un peu plus corrects !). Nous sommes vraiment jeté « dans la gueule du lion », cette méthode ne te fait pas apprécier ton métier et les gamins au début !

Et finalement ce sont les gamins qui pâtissent de ta « non formation » et deviennent des cobayes ; je trouve ça inacceptable.

Ce sont les gamins et le travail que tu peux faire avec eux qui te donnent un peu d'espoir, mais l'institution n'est pas là pour t'aider (en fait elle est désespérante !).

N'Ae – Tu as choisi une matière – la technologie en collège – où la culture scolaire offre un accès à la culture technique et manuelle. On sait que cette « exception culturelle » est aujourd'hui remise en question par des nouveaux programmes qui insistent d'avantage sur la découverte et la transmission d'une « culture d'entreprise ». Comment vous sont présentées ces nouvelles orientations ?

Mickaël – On nous présente un peu cette orientation comme non discutable, puisque les programmes sont décidés par le ministère et vu que c'est notre patron et bien nous sommes bien obligés d'y adhérer... mais à l'Iufm c'est plus un conseil pour les stagiaires et bientôt « néotit » que nous sommes, pour que nos inspections se passent bien plus qu'une obligation de respecter le « saint » programme ! Nous avons de la chance d'avoir des formateurs assez ouverts... Il y a quand même des choses intéressantes et positives dans les nouveaux programmes... mais il y a des choses qui fonctionnaient bien avec les gamins qui vont devoir être abandonnées et ça c'est dommage... dommage ne pas tenir compte de l'expérience...

C'est vrai que nous sommes de plus en plus confrontés à l'intrusion de l'entreprise dans les collèges au niveau de la technologie. Je pense que c'est à chacun de résister et de proposer une autre vision de l'entreprise mais ce n'est pas facile... les élèves sont malheureusement déjà bien formatés (une des premières questions : « Ce métier, ça gagne combien ? »).

N'Ae – En ce qui te concerne, comment considères-tu cette culture technique ? En quoi te semble-t-elle pouvoir être un chemin d'émancipation pour tes élèves ?

Mickaël – La technologie pour les élèves est justement un cours « pas comme les autres ». Il y a beaucoup moins de cours dit magistraux et les élèves manipulent, touchent... et c'est ça qui les attire. Il y a un lien plus étroit avec la réalité. Ils ont aussi plus de responsabilité. Par exemple pour fabriquer une petite lampe (qu'ils pourront acheter à prix très faible), ils s'approprient l'objet, la façon de le monter, la réalisation de l'emballage, etc.

C'est cette appropriation qui justement permet de les aiguiller sur leur émancipation. La technologie ne doit pas devenir un cours « comme les autres », car si on enlève le côté concret de celle-ci, ça devient tout suite chiant.

Mais la technologie nous maintient toujours sur le fil du rasoir... La culture technique est toujours associée à une pratique d'entreprise, nous devons toujours jongler avec ça, en évitant de rentrer dans le jeu des patrons. ■

École et culture d'entreprise, le programme scolaire du Medef

Objet d'autant de fantasmes que de saines inquiétudes, le programme « éducatif » du patronat entend initier une véritable révolution culturelle au sein de l'éducation nationale. Décryptage d'un programme... et retour critique sur une résistance un peu approximative.



1 - Expression « empruntée » au nom de l'association « Sauver les lettres », regroupement constitué contre les réformes Allègre et qui depuis mars 2000 fustige le « pédagogisme » soit-disant au nom d'une culture élitiste pour tous.

2 - En particulier les ouvrages de Nico Hirtt et Gérard De Selys, dont le fameux *Tableau noir, appel à la résistance contre la privatisation de l'enseignement*, éditions EPO, 1996.

3 - Citons les ouvrages de Christian Laval *L'école n'est pas une entreprise* (La Découverte, 2003) et *Nouvel Ordre éducatif mondial* (Syllepse / Nouveaux Regards, 2002) ; d'Yves Careil *De l'école publique à l'école néo-libérale. Sociologie d'un changement* (Presses Universitaires de Bretagne) et *cole libérale, école inégale* (éditions Syllepse) ; de Nico Hirtt *L'école prostituée* (VO éditions EPO) ; de Jean-Pierre Le Goff *La Barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école* (La Découverte, 1999).

En ce qui concerne les sites internet on retiendra : www.ecoledemocratique.org, www.monde-diplomatique.fr, www.France.attac.org

4 - Ainsi la mise en place par Allègre des TPE et IDD signalait l'entrée de l'esprit d'entreprise à l'école, les programmes aux mains du Medef... Trois ans plus tard, leur suppression par les très libéraux Ferry et Fillon marquait pour beaucoup de manifestants le triomphe de l'école libérale, l'application des aspirations patronales...

5 - Les citations concernant la vision patronale de l'école sont empruntées à l'ouvrage *cole, vers le déclin, entre-tiens avec de grands patrons*,

« Il faut adapter l'école aux défis du *xx^e* siècle : la compétition auquel (sic) le territoire français et toutes nos entreprises vont se retrouver confrontées. Nous avons demandé au gouvernement que les programmes scolaires représentent l'entreprise et le marché de la façon la meilleure possible. Nous avons été entendus. Le projet de loi Fillon va dans la bonne direction ! »

Michel Pébereau, président du Conseil de surveillance BNP-Paribas le 18 janvier 2005 lors du congrès du Medef.

En quelques années, c'est un véritable vent de panique qui s'est mis à souffler sur l'école. « Sauve-qui-peut-les-Lettres »¹ : après les télécommunications, les transports... l'Éducation nationale serait le prochain service public laminé par la vague des privatisations.

Si tout a commencé par la diffusion confidentielle d'ouvrages sur la « marchandisation de l'école »², la formule a depuis fait recette au point de déclencher une véritable mode éditoriale³ abondamment relayée par des sites internet ou des revues. Tracts, banderoles, bulletins syndicaux ont pris la relève, emportés par l'euphorie altermondialiste. Fédérer tous les mécontentements autour de la défense du service public d'éducation mis en péril par l'OCDE, l'ultra-libéralisme, le modèle anglo-saxon, le Medef... telle est l'unique, bien que légitime, aspiration de ce mouvement. Seulement les dérapages n'ont pas tardé⁴, le « front » ainsi constitué ratissait très large, trop peut-être au point d'intégrer de très réactionnaires « compagnons de route ».

Sortir du « prêt-à-penser » citoyen

À force de se focaliser sur l'ennemi à combattre, on en oubliait d'analyser et de critiquer un système public finalement lui aussi bien accommodant pour le capitalisme. Caricaturer le discours de l'ennemi ne profite jamais à la lutte, si juste soit-elle. L'objet de ces quelques lignes est de présenter une lecture des enjeux du programme patronal en matière d'éducation, en tentant d'écartier les approximations, les fantasmes et les incantations alarmistes, afin de consolider un combat aussi nécessaire que central pour notre action syndicale. Pour éclairer les grandes lignes mais aussi les contradictions de ce « projet » éducatif nous convions donc le lecteur à un voyage à travers les trois moments de la construction idéologique de l'offensive patronale sur l'école : son assise théorique définie par le libéralisme, son programme d'action énoncé par le Medef et sa diffusion au sein des milieux patronaux⁵.

L'humain : un capital à rentabiliser

L'analyse économique du libéralisme est, on le sait, des plus simples : laisser la main invisible du marché régler tous les problèmes inhérents à un système sans codes ni morale, cantonner le collectif à l'action étatique réduite à ses fonctions « régaliennes » : contrôler, surveiller, punir, guerroyer pour conquérir. On peut donc se demander quelle est la place occupée par l'éducation dans cette doctrine. Elle est réduite à une fonction économique : ainsi Adam Smith théorise la notion de « capital humain »⁶ fondamentale pour comprendre la lecture libérale de l'école. Ce capital « talents acquis et utiles des membres ou habitants de la société [...] est donc tout à la fois un capital social produit par toute la société et un capital personnel dans la mesure où il n'est vivant que parce que la personne a réussi à s'approprier ce capital social et à le mettre en oeuvre en développant sur sa base un ensemble de facultés, capacités et savoirs personnels ». Chacun est amené à être son propre « entrepreneur » dont l'objectif est de faire fructifier et de rentabiliser ce « capital ». L'éducation est considérée comme un investissement, dont le retour sera une meilleure rémunération de l'individu et une plus-value de croissance pour la société.

La privatisation pure et simple de l'école n'est pas, contrairement aux idées reçues, l'aboutissement du programme éducatif libéral. Les choses s'avèrent en effet plus complexes. Adam Smith n'avait pas la naïveté de certains de ses disciples, pour lui le rôle de l'éducation ne consiste pas simplement à dispenser des savoirs utiles pour exercer un métier mais vise également une meilleure compréhension de l'économie de marché pour en faire admettre ses bienfaits.

École de « classe »

Denis Kessler, éminence grise du programme de « Refondation sociale » lancé par le Medef aime citer cette déclaration du père du libéralisme : « *Le marché commence par la ponctualité et la loyauté* ». L'éducation, selon Smith, est conçue de manière à développer chez les élèves les comportements productifs dans le monde du travail mais aussi à leur inculquer ses règles... Voilà de quoi voir d'un autre œil le rôle de l'État dans ce secteur et trouver quelques avantages à un système national, contrôlé, aux programmes homogènes et surtout aux méthodes autoritaires... Finalement un système qui ressemble à bien des égards à l'école publique d'État à la française et dont le capitalisme s'est bien accommodé jusque là... « *L'école, en tant que telle, est un socle essentiel pour nos vertus républicaines, un socle qui doit être conservé* » déclare le très libéral Vincent Bolloré avant d'ajouter « *Si j'étais ministre de l'Éducation nationale, ce qui n'arrivera jamais, j'aimerais annoncer que le ministère dispose de plus de moyens* »... à traits forcés et non sans ironie, ce patron de « choc » n'en résume pas moins l'avis largement partagé chez les « entrepreneurs » d'une école publique sinon efficace, du moins utile et nécessaire : « *Pour savoir écouter, mieux vaut en avoir pris l'habitude. Or, c'est la première des choses qu'on fait à l'école : on reste assis pendant des heures, des jours et des années. Peu importe ce que vous écoutez, l'important est de le faire* ». Et monsieur Bolloré de redécouvrir la « ponctualité » et la « loyauté » chers au marché...

Vers l'école du XXI^e siècle

Mais les temps changent... nous rappelle le patronat par la voix du Medef : « *L'école du XXI^e siècle s'est construite à la fin du XIX^e sur l'adhésion aux valeurs républicaines, dans un contexte strictement national. Il faudrait redéfinir les valeurs collectives d'une France intégrée à une Union Européenne élargie* ». Cette référence à « l'air du temps »,

est une constante qui, dans la foulée du programme de « Refondation sociale » initié par le Medef entend redéfinir les règles et les fonctionnements de l'ensemble de la société. Allègre évoquait déjà « *L'école, le grand marché du XXI^e siècle* » rêvant aux milliards que l'exportation de nos compétences éducatives permettraient de faire rentrer dans les caisses... Plus prosaïquement Medef et patronat entendent redéfinir les objectifs de l'école : « *L'objectif de l'école est de permettre aux femmes et aux hommes qu'elle forme d'être libres, responsables, autonomes, impliqués. L'entreprise et l'économie de marché doivent occuper la place qui leur revient dans les programmes. Faire acquérir une culture générale permettant de comprendre son environnement, apprendre à apprendre et à agir, doivent être les principales missions de l'école. Le socle de compétences « lire, écrire, compter » doit être renforcé et complété par la connaissance de l'anglais, la pratique des technologies de l'information et le développement d'aptitudes à communiquer et à travailler en équipe.* » La question des coûts d'une telle éducation n'est pas abordée, là ne semble pas vraiment être la question si le retour sur investissement reste positif. Surtout que dans le système actuel la charge du coût de l'éducation reste répartie sur les revenus du capital et du travail. Financer ce qui n'est guère rentable n'est pas dans la philosophie « entrepreneuriale »⁷. Quant à la question de la gratuité, si elle n'est pas sans poser problème comme le souligne Michel Pébereau (président de BNP Paribas et de l'Institut de l'Entreprise, association de réflexion patronale à l'initiative d'actions pour rapprocher l'école et l'entreprise dont les fameuses sessions de formation pour les professeurs d'économie) rien n'invite non plus à l'écarter : « *Cette idée de respect de l'école qui apporte quelque chose gratuitement, il convient de le restaurer. La gratuité dans une économie de marché n'est pas un signe de valeur : c'est malheureux mais c'est ainsi. Ceux qui sont le plus attachés au service public – et j'en fais partie (sic !) devraient réfléchir davantage aux moyens d'éviter que la gratuité ait pour conséquence l'indifférence. L'école gratuite, qui mérite le respect et le soutien, justifie l'autorité nécessaire pour assurer ce respect et pour éviter que soit détruit son message.* »

Demandez le programme du medef...

Si la privatisation n'est pas à l'ordre du jour, il n'en demeure pas moins que l'école fait l'objet de plus en plus d'attention de la part du patronat. Après avoir écarté un certain nombre de fausses idées sur les périls menaçant l'école, il convient à présent d'étudier avec rigueur les menaces plus immédiates

Les grandes lignes du projet éducatif sont simples : former, asseoir l'adhésion aux principes et aux règles du marché, maintenir ordre et discipline « *L'objectif de l'école est de permettre aux femmes et aux hommes qu'elle forme d'être libres, responsables, autonomes, impliqués* ». Au-delà des belles paroles, certains n'hésitent pas à être plus explicites :

« *S'il y avait une faillite, ce serait celle de ne pas préparer les gens à travailler. Ce serait en forçant un peu le trait, de les préparer à réfléchir. La réflexion, c'est bien, mais ça prend parfois beaucoup de temps, et entre le moment où elle commence et le moment où elle aboutit, il serait opportun d'amener sa contribution à la création de valeur* » (Georges Plassat président de Vivarte). Dans ce même « esprit » s'il est une constante du discours patronal, n'en déplaise aux pourfendeurs d'une école libérale inspirée et inspirant les pédagogies « alternatives », c'est bien la référence à la discipline : « *Le vrai*

6 – Sur cette notion de « Capital humain » voir *La personne devient une entreprise*, André Gorz, *EcoRev'* n°7, hiver 2001-02.

7 – Il n'en n'est pas de même par exemple avec le marché du soutien scolaire, voir l'article de Thierry Brulavoine : *Marché de l'échec scolaire : Acadomia aide l' tat !*



problème consiste à restaurer la notion d'effort et à restituer sa valeur à cette notion. Il faut identifier ce qui relève de l'effort et ce qui relève du divertissement. L'école et les familles ont un rôle à jouer pour que l'enfant trouve un bon équilibre entre l'un et l'autre » et contrairement à bien des idées reçues sur les « utopies » patronales en matière d'enseignement, le même Michel Pébereau, affirme : « Il ne faut pas oublier que l'école doit aussi apporter autre chose que des savoirs : l'éducation physique, l'éducation artistique et l'apprentissage des travaux manuels ».

Esprit d'entreprise, es-tu là ?

Autre constante, la nécessité, en conformité avec les missions définies par la doctrine libérale éducative, de faire entrer « l'école à l'entreprise et l'entreprise à l'école » pour paraphraser le slogan retenu par le Medef pour l'une de ses « Semaines École-entreprise ». Là est le véritable enjeu de la bataille actuelle, là doit se jouer notre résistance et notre offensive.

Premier point, fournisseur de « capital humain », l'école ne doit avoir d'autre modèle que

l'entreprise. D'abord dans la gestion du système, depuis les déclaration d'un Fabius au début des années 80 invitant à dépasser les frontières entre le public et le privé et à gérer le secteur public comme le secteur privé, le credo reste le même. Allègre n'affirmait-il pas dans les colonnes des *Echos* qu'il fallait « instiller l'esprit d'entreprise dans l'école ». À juste titre Christian Laval évoque la constitution d'une caste de « bureaucrates libéraux », hauts fonctionnaires convertis, singeant, par « culpabilité » ou sentiment d'infériorité les managers du privé. Audit, gestion des flux,

évaluations... autant de termes importés dans l'école et qui font mouche. Cette « libéralisation » du discours, analysée par Jean-Pierre Le Goff dans *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, renvoie sur le terrain à un véritable durcissement des modes de gestion des personnels (mais aussi des élèves) dont nous vivons actuellement les prémices. La culture d'entreprise s'installe peu à peu. Les chefs d'établissement doivent se former en stage dans des enseignes de la grande distribution, les formateurs de ces cadres intermédiaires sont recrutés parmi les jeunes loups du management... (voir les pages que consacre Christian Laval à la formation des chefs d'établissement). Comme pour enfoncer d'avantage le clou, la contribution du Medef au débat national sur l'avenir de l'école concluait par un appel à « Moderniser la gestion » de l'école des plus explicites : « L'expérience des entreprises est qu'une stratégie définie globalement est d'autant plus efficace qu'elle est mise en oeuvre par des établissements disposant d'une large autonomie d'exécution, appuyée par une solide évaluation des performances ; elle est aussi que l'allocation des moyens doit être constamment adaptée à l'évolution de la demande. Dans cet esprit, l'autonomie des établissements scolaires et universitaires devrait être favorisée, dans le respect des normes nationales, en particulier des diplômés. Ceci suppose notamment la revalorisation du rôle des chefs d'établissement. Les moyens dont dispose le système scolaire et universitaire devraient être réalloués en permanence, en fonction des évolutions démographiques, entre les différents niveaux d'enseignement ». Au cœur de cette révolution, la décentra-

lisation de l'Éducation nationale. C'est dans un rapport de l'Institut Montaigne (fondé et présidé par Claude Bébér pour « influencer utilement le débat public en apportant des idées pragmatiques et originales ») que se lisent avec le plus de précisions les conditions d'application de cette nouvelle gestion :

« Nous proposons de donner aux établissements publics ou privés qui en feront la demande, les moyens de la plus large autonomie possible sans que pour autant l'éducation cesse d'être nationale : que soit reconnue au chef d'établissement la possibilité d'orienter la politique de son école – dans le cadre du projet d'établissement – et d'avoir une réelle capacité de choix pour organiser les enseignements. Que l'enseignant puisse faire le choix de l'établissement auquel il souhaite collaborer en fonction des orientations pédagogiques de celui-ci. Qu'il y ait entre le chef d'établissement et l'enseignant un acte de cooptation et d'embauche, rompant avec la routine aveugle des carrières au barème. Que, dans un monde complexe et mouvant, l'initiative laissée aux établissements offre aux élèves une diversité de formations. »

« L'éducation à l'entreprise est le défi des entrepreneurs » (Ernest-Antoine Seillière)

Utiliser au maximum le potentiel idéologique de l'école, a fortiori lorsque ce milieu semble être un lieu de faible adhésion aux valeurs de la « Refondation sociale », telle est le cœur de la politique actuelle du Medef. Pour se faire, il convient de laisser de côté tout sentiment d'infériorité : « C'est que le rôle de l'entreprise dans la société dépasse aujourd'hui largement celui de simple pourvoyeur d'emplois et de création de richesses. L'entreprise est un lieu où chaque jour s'appliquent les règles du vivre ensemble. Elle est un lieu d'investissement et d'accomplissement personnel [...] C'est là que se joue le lien entre école et entreprise : dans ce travail à la création d'un socle commun de connaissances et de compétences » (Michel Pébereau). Une illustration des plus parlantes de l'impact que pourrait avoir cette présence de l'entreprise au sein de l'école nous est donné avec le plus froid des cynismes par Robert Lion, président d'Agrisud International : « On peut imaginer qu'une entreprise ait une relation avec une classe de seconde et vienne une fois tous les 15 jours retracer ce qui se passe, pas simplement en termes de communication et de document grand public, mais en terme de réalité de la vie de l'entreprise : « En ce moment nous avons tel et tel problème, nous avons besoin de comprimer nos effectifs ». Si au surplus, ça concernait l'entreprise du lieu, avec une relation éventuelle entre les parents des élèves et l'entreprise, ce serait très intéressant. » Dis, papa, tu m'aides à faire mes devoirs, il faut que je trouve comment te virer à moindre frais...

« Les entrepreneurs de demain sont les élèves d'aujourd'hui »

(slogan du Medef)

Dans ce combat, le Medef entend entrer par la grande porte et c'est avec la bénédiction du ministère que le Medef, organisation syndicale partisane, reprécisons-le, organise depuis 2000 la « Semaine École-entreprise » : « Visites d'entreprises, de chantiers, témoignages d'entrepreneurs, de salariés, stages d'enseignants en entreprise, débats, colloques... des centaines d'opérations sont organisées sur l'ensemble du territoire. Objectif double : renforcer le dialogue entre le



monde économique et celui de l'éducation, d'une part ; initier les jeunes à l'esprit d'entreprendre et les aider dans leur orientation, d'autre part. »

Pour lancer son édition 2005, le Medef se félicite même que « *Initialement programmées sur une semaine, les centaines d'opérations [...] menées dans le cadre de la Semaine École-Entreprise se déroulent désormais tout au long de l'année, au gré des initiatives des partenaires.* » D'une semaine d'animation on passe à une action annuelle, voilà qui révèle bien les ambitions de ce programme. D'autant que si le Medef n'a de cesse de rappeler que « *L'entreprise et l'économie de marché doivent occuper la place qui leur revient dans les programmes* » il sait bien qu'il est le mieux placé pour imposer ce programme. Cette *Semaine* est révélatrice de la stratégie poursuivie. À l'origine simple action publicitaire du Medef lancée en 2000 (c'est-à-dire au même moment que le programme de refondation sociale), cette campagne reçoit l'aval du ministère depuis 2003, ce dont le Medef se réjouit à longueur de communiqué « *Initiée avec Claude Allègre, Jack Lang, puis Luc Ferry lui ont apporté leur soutien.* » « *Forte de son succès, la Semaine École-Entreprise est désormais installée durablement dans le calendrier annuel des manifestations organisées conjointement par le Medef et l'Éducation nationale. Elle a d'ailleurs fait l'objet d'un accord cadre national de partenariat signé en juillet 2004 entre le président du Medef et le ministre de l'Éducation nationale* ». En parallèle chaque académie s'est dotée d'une cellule « école-entreprise » qui pilote ces semaines décentralisées aux titres évocateurs (« *Mieux vendre l'entreprise aux élèves* » en Champagne Ardenne ou « *Adapter la demande des jeunes aux besoins de l'entreprise* » et non l'inverse... en Franche-Comté 2002) et qui, tout au long de l'année s'efforce de resserrer les liens entre l'école et, non pas l'entreprise, mais bien le Medef. À l'occasion de ces semaines, les élèves se voient d'ailleurs remettre une brochure sur l'entreprise qui se conclut par une présentation aussi touchante qu'émouvante du Medef et de ses missions... (voir en page 8)

Plus d'élèves, des clients...

Le Medef mène un combat sur tous les terrains : enseignement professionnel, définition des diplômes, orientation (« *L'orientation, dans le cadre d'une véritable « éducation au choix », doit être menée avec la contribution de personnes extérieures à l'école. Les jeunes professionnels, les jeunes en alternance et les entreprises pourraient être davantage impliqués dans la présentation de leurs métiers et de leurs expériences auprès des enseignants, des conseillers d'orientation et des classes* »). À terme, le Medef révèle dans sa contribution au débat « *Favoriser l'implication des entreprises dans la communauté éducative* » son exigence d'être considéré comme un élément incontournable du système éducatif : « *Les entreprises se considèrent comme membres à part entière de la communauté éducative, aux côtés des enseignants et des parents, des collectivités locales et de l'État.* ». Finalement, lorsque Michel Bon s'interroge sur le véritable destinataire de l'éducation, ne pose-t-il pas une simple question rhétorique : « *Qui est le client de l'Éducation nationale ? Est-ce que ce sont les parents, les professeurs, l'employeur futur, l'élève ?* » Pas de demi-mesure dans les publications du Medef : « *À Lyon, comme lors des forums précédents, les jeunes se sont révélés comme étant l'avenir des entreprises, et l'entreprise celui de la jeunesse...* »

Quelle riposte syndicale ?

Vers une contre-culture émancipatrice

Si l'agitation du spectre de la privatisation fait recette, jouant sur les peurs et les fantasmes, elle s'avère finalement peut-être plus dangereuse qu'efficace. Il ne s'agit

certes pas de balayer d'un revers de main des stratégies élaborées à l'échelle planétaire, mais de les étudier aussi à la lumière des enjeux et des « tactiques » plus locales. D'autant qu'il ne faut pas se leurrer, le succès grandissant des Semaines École-entreprise, l'engouement pour les formations en alternance au sein des collèges ou bien encore des formations délivrées par l'*Institut de l'entreprise* aux enseignants de sciences économiques et sociales démontrent que le milieu scolaire se révèle bien perméable à ces idées.

De nombreux combats syndicaux, malheureusement délaissés, comme la lutte contre la précarité, les mobilisations anti-hiérarchies... sont autant de terrains d'action immédiate où chaque victoire signe de fait un recul du patronat et de ses projets.

L'action « idéologique » est un autre facteur déterminant : la défense d'une culture émancipatrice passe par la résistance à « l'esprit d'entreprise », au « Nouvel Esprit du capitalisme » pour reprendre le titre d'un ouvrage célèbre⁸. Face à l'école de la soumission, de la compétition, de la sélection, de la ségrégation qu'on veut nous imposer, notre action syndicale et pédagogique doit défendre des valeurs résolument inverses comme la coopération, l'entraide, le travail collectif... Combattre l'école « du fric et des patrons » c'est bien combattre l'école telle qu'elle fonctionne aujourd'hui, se battre en son sein pour une véritable révolution éducative et pédagogique. À l'occasion d'une rencontre avec les militants du groupe Attac éducation des Yvelines, j'ai pu constater comment certains réflexes hérités du mythe de l'école républicaine pouvaient desservir la lutte. Un long débat s'engagea à l'occasion d'une conférence initiée par le Medef dans l'Académie. Face à ce type d'intervention, faut-il, pour « bouter le baron » défendre l'école « sanctuaire » fermée et coupée du monde ou bien reprendre la main et aller également porter une autre parole, syndicale, celle des salariés, sur le monde de l'entreprise. Pour des élèves qui se retrouveront un jour, pendant ou après la classe, livrés à ce patronat arrogant et conquérant, semer la graine de l'action collective n'est-ce pas notre rôle de militant et d'éducateur ? ■

Grégory Chabat

Enseignant en collège à Mantes-la-Ville,
adhérent CNT éducation du Mantois

8 – Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, éditions Gallimard, 1999.

La Semaine École-Entreprise en chiffres

	2000	2001	2002	2003	2004
Établissements	800	1 000	1 600	2 590	2 500
Enseignants	800	4 000	4 800	13 000	13 500
Élèves	10 000	30 000	50 000	110 000	115 000
Entreprises	1 200	2 000	3 000	4 000	4 300

Bibliographie

- *Qu'est-ce que le Medef ?* Ernest-Antoine Seillière, L'information citoyenne, L'Archipel 2004
- *École, vers le déclin, entretiens avec de grands patrons*, Arnaud Brunet, Little Big Man 2005
- *Medef, un projet de société*, Thierry Renard Voltairine de Cleyre, Syllepse, 2001
- *L'école n'est pas une entreprise*, Christian Laval, La Découverte, 2003.
- *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Jean-Pierre Le Goff, La Découverte, 1999.

L'illettrisme est-il le comble de la misère humaine ?

Illettré est un des nouveaux noms donnés au plus démuné, au plus dominé dans une formation sociale qui est plus que jamais scolarisée et qui a promu la culture lettrée (au sens large du terme) au rang de bien symboliquement et socialement rentable.

Bernard Lahire, dans son ouvrage *L'invention de l'« illettrisme »* a procédé à une analyse critique des discours sur ce problème dont « la fantastique promotion » montre combien la culture (essentiellement littéraire ou livresque) est centrale dans la perception du monde social et de ses problèmes. Son travail, qui met en lumière un « tournant culturel », une domination progressive des définitions culturelles du monde social, depuis 1960, un déplacement de l'économique au symbolique, souligne aussi l'ethnocentrisme culturel des différents producteurs de discours sur l'illettrisme.

N'ayant pas le temps de rédiger pour nous un article, il nous a autorisé à résumer la conférence qu'il a donnée dans le cadre de l'Université de tous les savoirs le 1^{er} septembre 2000 et qu'il avait intitulée « L'illettrisme ou le monde social à l'aune de la culture ».

Avec lui, nous nous posons la question de savoir ce que nous avons collectivement à gagner mais surtout à perdre en parlant du monde social de cette manière. Nous pouvons aussi nous interroger sur les hiérarchies (implicites ou explicites) que véhiculent nos pratiques d'enseignants.

Le sociologue constate comme tout le monde que « malgré plusieurs siècles d'histoire scolaire, la France connaît de grandes inégalités sociales en matière de maîtrise de l'écrit, du côté lecture comme du côté écriture » et reconnaît que « aucun démocrate ne peut trouver acceptable cette situation d'inégalités face à des instruments aussi fondamentaux de la culture » même si « il n'y a pas une montée du problème réel que les gens peuvent avoir avec l'écrit. »

Son propos n'est pas de remettre en cause « tous ceux qui, loin des scènes publiques tentent avec difficultés mais souvent beaucoup plus de succès qu'on ne le dit ou qu'on ne le croit de faire entrer des adultes, jeunes ou moins jeunes, dans l'écrit » et pour lesquels il a « évidemment la plus haute estime » mais de faire une « étude rhétorique des manières de parler de l'illettrisme ».

Une notion floue

Cette notion, dit-il, est floue car on en donne de multiples définitions. Il rappelle que le néologisme est dû à ATD Quart Monde, mouvement qui lutte contre la pauvreté et dont l'orientation culturelle et pédagogique traduit à la fin des années 70 par « la croisade contre l'ignorance » appelée aussi « la lutte contre l'illettrisme » ; ATD Quart Monde met le livre au centre de son action. Bernard Lahire montre le glissement, dans ce mouvement, entre 1960 « où la pauvreté est considérée sous toutes ses dimensions (matérielles, morales, spirituelles) » et la fin des années 70 « où l'illettrisme est devenu le comble de la misère et de la pauvreté ». Il affirme que « une lecture rétrospective permet de réaliser à quel point ce qui a été dit du pauvre va progressivement s'appliquer mot pour mot à celui qu'on appellera d'abord « l'ignorant » ou « l'inculte » puis « l'illettré ».



Le travail d'ATD Quart Monde a influencé la création, en 1984, du GPLI (*Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme*) après la publication d'un rapport officiel au Premier ministre *Des illettrés en France*. L'illettrisme devient alors une affaire d'État.

Ce problème spécifique, autonome est rattaché à d'autres problèmes (pauvreté, précarité, insertion, RMI, jeunesse en difficultés, santé, entreprises, prisons, armées, administrations publiques, bibliothèques, culture, enfance, milieu rural...) car « si tous les illettrés étaient pauvres et s'il n'y avait que des pauvres illettrés, alors une lutte contre la pauvreté suffirait à éradiquer le problème de l'illettrisme ».

Plus spécialement, la notion se développe parallèlement à celle de l'échec scolaire : au moment où de nombreux adultes, pour des raisons économiques de chômage, par le biais de stages divers, sont rescolarisés, la vision scolaire de la société prend une grande ampleur.

Ce rapprochement contribue au brouillage de la définition du problème : on voit même qualifiés d'illettrés des enfants ou adolescents jusque là définis comme « inadaptés » ou « débiles légers ».

Un front disparate

Si les producteurs de discours sur l'illettrisme regrettent parfois le flou sémantique du terme, ils ont réussi « collectivement mais sans aucune concertation » à réunir « sous la même bannière [la lutte contre l'illettrisme] les pédagogues luttant contre l'échec scolaire, les différents acteurs du soutien scolaire, les psychologues et les orthophonistes s'interrogeant sur la dyslexie et la dysorthographe, les formateurs chargés de l'alphabétisation des populations immigrées, les formateurs d'entreprises cherchant à former des bas niveaux de qualification, les travailleurs sociaux responsables des publics en difficultés d'insertion, les responsables

de missions locales d'insertion, les spécialistes de la réinsertion (détenus, jeunes délinquants...), les associations caritatives travaillant auprès de populations pauvres, les bibliothécaires, les enseignants, les responsables culturels luttant pour diminuer le nombre de faibles lecteurs, ceux qui rapprochant la notion d'illettrisme de celle d'ignorance n'hésitent pas à parler d'« illettrisme culturel », ceux (artistes, journalistes culturels, enseignants) qui luttent pour la défense de la langue française et notamment de son orthographe et ceux enfin – mais on en trouverait encore d'autres, j'imagine – écrivains, philosophes, essayistes déplorant la fin de la civilisation écrite et « la défaite de la pensée ». Ce flou permet de voir le monde sous un angle essentiellement culturel plutôt qu'économique et social. »

Indications bibliographiques

- *L'Invention de l'« illettrisme »*. Rhétorique publique, éthique et stigmates, Paris, Éd. la Découverte, Coll. « Textes à l'appui », 1999, 370 p.
- *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études, 1995 (2^{ème} édition en 2000), 300 p.
- *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, Collection Sociologie, « Mutations », 1993, 188 p.



Lettré = humain ?

Bernard Lahire montre ensuite que « les discours sur l'illettrisme livrent aussi de multiples manifestations de ce que l'on peut appeler la vision ethnocentrique des lettrés ou encore l'ethnocentrisme culturel ». Il cite un linguiste qui écrit « avec toute la bonne conscience possible du lettré préoccupé par l'illettrisme, que les enfants en difficulté avec la langue orale ou écrite seront « moins humains que les autres ». » Ceux qui, persuadés que « le livre est l'autre nom du procès de l'humanisation de l'homme » excluent « une majorité d'hommes et de femmes du règne de l'humain ».

Pour avoir regardé de près nombre de discours sur l'illettrisme, le sociologue décèle que « les discours parlent en creux de la place des illettrés qu'il faut à tout prix éviter pour ne pas tomber dans le nomansland informe de la sous-citoyenneté, de l'absence de la maîtrise du sens de sa vie, de la non-humanité, de l'indignité, de l'incapacité à être ou à vivre, etc. ». Illettré ne voulant pas dire le contraire de lettré, les non-illettrés peuvent être rassurés quant à leur chance de vivre une vie digne, heureuse etc. Pour lui, « Il s'agit là d'une petite mythologie de dominants plutôt lettrés sur le thème de la vie qui mérite d'être vécue, de l'existence accomplie. »

En conclusion, l'auteur insiste sur le fait que « la culture légitime et particulièrement la culture scolaire générale est presque devenue la mesure de toute chose y compris de la vertu. »

Après avoir souligné que « nombreux sont aujourd'hui les intellectuels français à établir un lien de causalité entre absence de culture et violence », il rappelle qu'« un gros

volume de capital scolaire en soi ne protège en rien de la barbarie ou de la violence et n'implique nullement l'acquisition de dispositions morales telles que la loyauté, le souci d'autrui, l'écoute, la gentillesse, le rapport pacifié aux autres... ». L'illettrisme, « facteur parmi d'autres d'exclusion » est désormais considéré comme « source, cause, symbole ou forme suprême de l'exclusion ». ■

Bernard Lahire

Sociologue, professeur de sociologie à l'ENS

« Comme le raconte Jean-Baptiste Myunyankore, instituteur à N'tamara, survivant des marais : Le directeur de l'école et l'inspecteur scolaire de mon secteur ont participé aux tueries à coups de gourdin clouté. Deux collègues professeurs, avec qui on s'échangeait des bières et des appréciations sur les élèves auparavant, ont mis la main à la pâte, si je puis dire. Un prêtre, le bourgmestre, le sous-préfet, un docteur, ont tué de leurs mains... Ces gens bien lettrés étaient calmes, et ils ont retroussé leurs manches pour tenir la machette. Alors, pour celui qui, comme moi, a enseigné les Humanités sa vie durant, ces criminels-là sont un terrible mystère. »

Jean Hatzfeld, *Une saison de machettes*, p. 77 de l'édition de poche.

Intelligence collective et *Wikipedia*. Une nouvelle croyance à l'assaut d'internet

Après le vent de folie de la Net économie de la fin des années 1990 et sa faillite avérée, Internet s'engage dans une nouvelle croisade.



Le sacré Graal s'appelle désormais Intelligence collective et se définit comme la capacité de mieux penser ensemble, de mettre en commun les connaissances cumulées par l'humanité et d'avoir accès à une mémoire plus grande et à des échanges interculturels accrus. L'étendard de cette nouvelle bataille est orné d'un monde-puzzle en construction, symbole de *Wikipedia*, une encyclopédie libre et collaborative que certains qualifient même de libertaire...

Internet, considéré comme un « lieu de réinvention de nombreuses formes collectives et de nouvelles contractualisations sociales est maintenant un fait de civilisation, ancré dans les pratiques, et qui fait défaut à ceux qui ne peuvent en être. Il accueille en son sein les places de marché, en même temps qu'il définit un « espace public ». Pour qu'il devienne un facteur de civilisation, il nous faut aujourd'hui prendre explicitement en compte le Bien Commun, c'est-à-dire la vision de l'intérêt général qui sublime les intérêts particuliers ». Pour compléter cette définition rédigée par la *Fondation Internet Nouvelle Génération*, dont l'objectif est de repérer, stimuler, valoriser les innovations dans les services et les usages des technologies de l'information et de la communication, il est souhaitable d'aborder les travaux d'universitaires, les utilisations militantes et citoyennes, les résolutions internationales pour une société de l'information afin d'appréhender un exemple mise en ligne via *Wikipédia*, une encyclopédie collaborative.

Penser le cyberspace

Pour Pierre Lévy, titulaire d'une chaire à l'université d'Ottawa et penseur du cyberspace, l'intelligence collective peut être envisagée selon trois points de vue différents mais fortement complémentaires et dans un ordre croissant d'ambition.

– Stricto sensu, c'est un concept qui peut être défini comme une intelligence variée, partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences¹.

– Elle constitue un champ de recherche dont l'objet est l'étude de la coopération intellectuelle entre humains dans un environnement techniquement augmenté.

– C'est est un projet « politique ». Son enjeu est d'améliorer de manière notable les processus de coopération intellectuelle grâce à une meilleure compréhension obtenue par une modélisation opératoire et heuristique des groupes humains engagés dans une activité coopérative au moyen d'ordinateurs en réseaux et manifestant les principales caractéristiques d'un système cognitif (réseaux de recherche, groupes se livrant à l'apprentissage coopératif, entreprises, administrations, associations, communautés virtuelles de tous ordres, etc.).

Dépassant la « théorie », il cherche depuis plusieurs années à mettre au point des dispositifs, des langages informatiques, qui permettraient de manipuler ces connaissances². L'objectif de ses recherches théoriques est de préparer la prochaine couche du web qui se présenterait

1 – Ce texte est établi à partir de différents documents de Pierre Lévy, dont *L'intelligence collective*, *Pour une anthropologie du cyberspace*, La Découverte, Paris, 1994 et « Pour une intelligence collective », 2 – Lire à ce propos l'interview de Pierre Lévy sur http://www.journaldunet.com/itws/it_plevy.shtml

comme un monde virtuel 3D (un univers cognitif) cartographiant en temps réel l'intelligence collective à partir d'une analyse sémantique (automatique si possible !) des flux et stocks de données sur le web, une sorte de miroir de l'IC ! Ce qui implique l'usage d'un système de coordonnées sémantique permettant de situer les communautés et de tracer leurs mouvements respectifs dans l'univers cognitif.³

Net-militer

En investissant de plus en plus la scène politico-médiatique, les militants ont compris que pour faire entrer dans le débat public des questions que les politiques n'auraient pas traitées de façon immédiate ou pour agir « en temps réel » il est indispensable de s'appuyer sur l'opinion publique en utilisant d'autres canaux. La connaissance effective des outils, des logiques et des logiciels « libres », la pratique militante du cyberspace se rejoignent également pour devenir « le média » et diffuser informations ou communication sur leurs sites.

L'une des spécificités de la communication sur réseau est également de mettre en lien des personnes qui appartiennent à des espaces sociaux ou géographiques dissemblables. En proposant des espaces de relais des luttes, se créent alors des solidarités relationnelles d'actions et d'échanges, organisationnels ou ponctuels. Forums et listes de diffusions, mis en place comme autant d'outils de liaison, permettent alors de se grouper en « cercles » à l'image de ceux du XIX^e siècle dans le mouvement ouvrier.

Les altermondialistes et les « net-militants » illustrent l'utilisation de cet Internet « dynamique ». Ce dynamisme, issu d'une solide culture de « l'économie politique », de la rhétorique fut par exemple démontré au niveau mondial par les contre sommets de Porto Alegre avec une cohorte de « mails tracts », de pseudos, alias et avatars.

Construire une société mondiale de l'information

Réunis à Genève du 10 au 12 décembre 2003 sous l'égide de l'ONU, le *Sommet Mondial sur la Société de l'Information* proclamait sa volonté et sa détermination d'édifier une société de l'information à dimension humaine, inclusive et privilégiant le développement, une société de l'information dans laquelle chacun aura la possibilité de créer, d'obtenir, d'utiliser et de partager l'information et le savoir. Un plan d'action avec des objectifs fixés pour 2015 est élaboré pour mettre le potentiel du savoir et des TIC au service du développement ; promouvoir l'utilisation de l'information et du savoir pour concrétiser les objectifs de développement définis à l'échelle internationale, notamment les objectifs énoncés dans la *Déclaration du Millénaire* ; et faire face aux nouveaux problèmes que suscite la société de l'information aux niveaux national, régional et international. Dans une seconde phase, le SMSI évaluera les progrès qui auront été réalisés dans la réduction de la fracture numérique...⁴

Wikipedia

L'internaute « planétaire » à la fois citoyen, consommateur, éducateur, administré ou travailleur, est sollicité pour collaborer à l'édification d'une encyclopédie Universelle baptisée *Wikipédia*. Initiée en janvier 2001 en langue anglaise et visant l'universalité, l'anti-élitiste, *Wikipédia* se veut l'expression d'une œuvre de Bien commun et d'une volonté partagée d'accès à des savoirs potentiellement « populaires », créés par l'ensemble de la population, loi des « leaders du savoir ». Tout à chacun y est libre d'écrire ou de modifier un article déjà publié, sans restriction d'accès. Environ 1 500 000 articles, rédigés par 16 000 contributeurs réguliers sont recensés dans 200 langues, dont 100 000 articles en

langue française. Classée parmi le top 50 des sites les plus visités au monde, cette encyclopédie est souvent qualifiée de « libertaire ». Au-delà des formules journalistiques, ce projet n'est pas exempt d'interrogations légitimes dès lors qu'il vise une « internationale du savoir ».

Anonymat contributif et consensualité

En entendant conserver une forme de neutralité pour éviter les dérives sectaires, politiques ou marchandes et dépasser les querelles de paroisse en donnant la possibilité à chacun de faire valoir ses arguments, en définitive, *Wikipedia* ne donne pas accès à la véritable connaissance d'un domaine, mais à une opinion consensuelle majoritaire sur le sujet qui dès lors ressemble étrangement aux produits marketés dont certains articles seront alors estampillés « best seller » ou « meilleur consultation »...

Médiatisation

Wikipédia est fortement lié à la médiatisation dont il est l'objet. Les sujets d'actualité engendrent la création et la révision des articles s'y référant dans l'encyclopédie. C'est un baromètre des sujets de société. Le fait aussi de figurer parmi les 200 sites les plus consultés au monde en fait une référence scientifique utilisée par les étudiants et scientifiques dans leurs recherches préliminaires, ainsi que sur des domaines comme l'art ou la philosophie. *Wikipédia* devient un outil quotidien de consultation/révision des savoirs actuels qui pose des problèmes de reconnaissance pour le monde scientifique, car les référents ne sont pas aussi facilement identifiables que dans les sources traditionnelles. L'approche critique et la confrontation sont alors essentielles dès lors qu'on se connecte à cette encyclopédie.

« La connaissance est le pouvoir. Aidez à la garder gratuite ! »⁵

Le fort trafic généré représente un défi à relever *Wikipédia* souhaite mettre en place l'infrastructure et la capacité de stockage nécessaires pour déployer des grappes de serveurs dans le monde entier. Tout comme pour ses contenus, elle a besoin de l'aide des particuliers et lance régulièrement, avec un certain succès, des appels aux donateurs. Une récente proposition de partenariat de *Google* pour héberger gratuitement *Wikipédia*, laisse songeur sur la compatibilité entre modèles économiques et la neutralité...

Dans un contexte où le capitalisme cognitif triomphant joue désormais la carte du bénévolat, de la solidarité et du partage tout en gardant les yeux rivés sur les cours de la bourse, l'Intelligence collective et *Wikipédia* n'apparaissent que comme les avatars de concepts dans lesquels le don est apolitiquement magnifié.

Intelligence collective ?

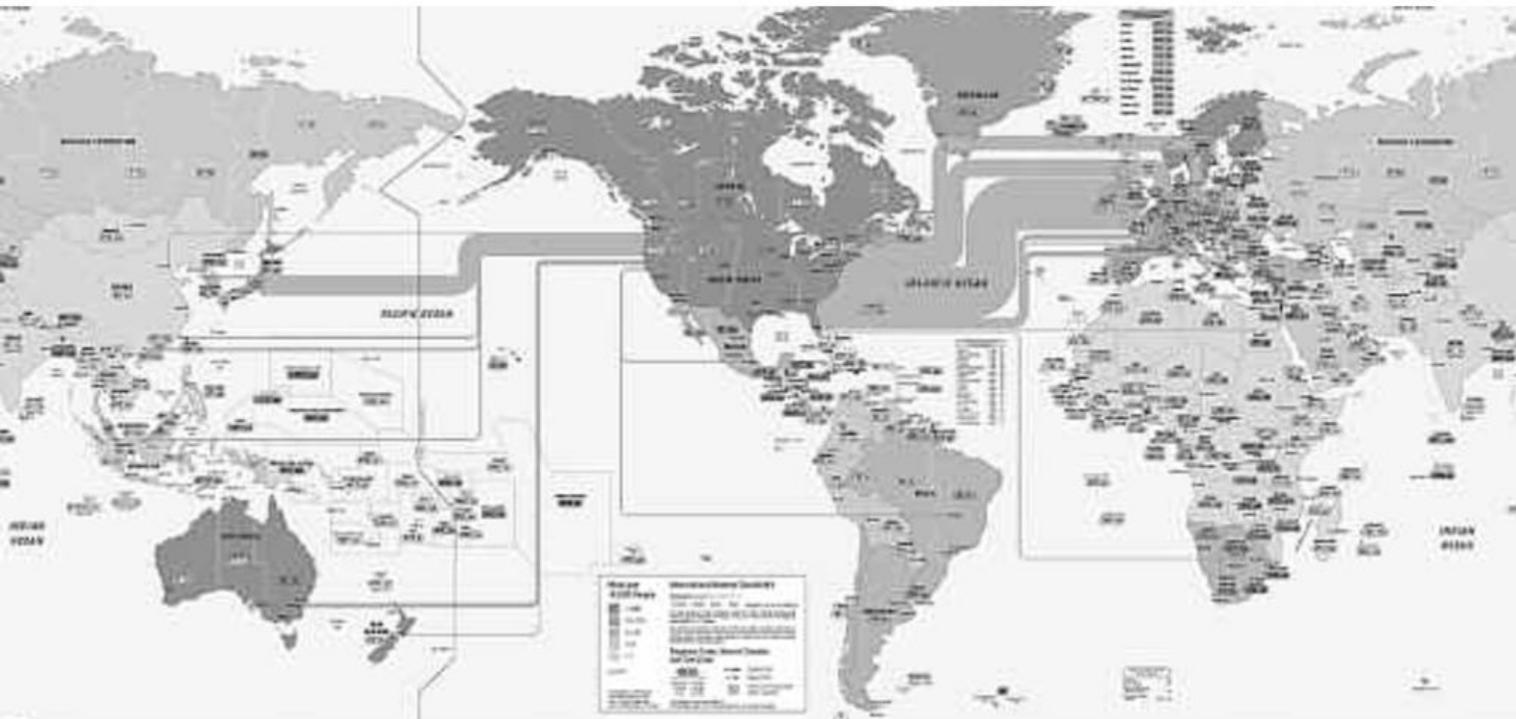
Qu'en est-il de cette conception « d'intelligence individuelle ou collective » réunie voir magnifiée au travers d'un « réseau » ? Politisant une approche communautaire, Pierre Lévy dévoile sa pensée dans un article manifeste du *Monde Diplomatique* d'octobre 1995 intitulé : « Pour l'intelligence collective » : « Au regard d'une économie globale de l'humain, le chômage, l'exclusion, l'enfermement des activités salariées dans de trop étroites limites, l'absence de participation des citoyens aux décisions qui les concernent, ainsi que les cloisonnements administratifs ou disciplinaires, représentent autant de gaspillages inacceptables. Alors qu'on ne laisse dormir aucune ressource économique ou financière, que les administrations et les entreprises resserrent impitoyablement leurs budgets et que, enfin, quelques grands principes écologistes font lentement leur chemin dans les esprits, poussant à refuser les dilapidations d'énergie et

3- Voir les travaux du laboratoire d'Intelligence Collective de l'Université d'Ottawa sur : <http://137.122.100.152/>

4 - <http://www.itu.int/wsis/index-fr.html>. Site officiel du Sommet mondial sur la société de l'information

5 - wikimediafoundation.org/wiki/Wikim%C3%A9dia_a_besoin_de_votre_aide / « Pour couvrir nos besoins sur le prochain trimestre seul, Wikimedia Foundation a besoin d'au moins 200 000 \$. »

à recycler les matériaux, des sources précieuses de richesses demeurent gâchées sans compter : en particulier, des compétences humaines. » Le « cyberspace » manifeste des propriétés neuves, qui en font un instrument de coordination non hiérarchique, de mise en synergie rapide des intelligences, d'échange de connaissances et de navigation dans les savoirs.



Il voit dans les nouvelles technologies de la communication et de l'information, l'occasion d'un nouvel élan pour la participation civique des citoyens qui, confortablement installés dans leur cyberspace, changeraient le monde.

Cette vision idyllique d'un autre cyber-futur, confinée dans les serveurs distants de la réalité, est également développée dans des milieux qui ne sympathisent pas ouvertement avec l'État, et dont le livre *Empire*⁶ de Michael Hardt et Antonio Negri, ou des revues comme *Multitudes* sont des sortes de « porte-voix ». Internet et plus globalement la communication électronique considérés comme levier citoyens sont quasi vénérés : « À la nécessité d'inventer de nouvelles formes d'action et de réflexion pour que nous changions de société, Internet propose une formule non hiérarchisée, mondiale et hyper-locale pour inventer les chemins de la liberté dans un monde où les ordinateurs auront remplacés les forêts. Les sites en grève rappellent opportunément aux marchands du web que le réseau des réseaux est surtout la forêt dans laquelle se perdra ou se gagnera le prochain combat de la Liberté contre l'obscurantisme et le fanatisme. Les possibilités d'être acteur de la communication – plus qu'utilisateur – qui caractérise Internet en tant que "réseau des réseaux", sont des atouts déterminants. Surtout lorsque ce qui est à l'ordre du jour c'est la capacité à connecter des situations concrètes d'un mouvement de lutte dont une des caractéristiques forte est la décentralisation, la forte autonomie de chacune de ses composantes locales ou particulières ? Une chose est certaine, c'est la réappropriation collective de la communication et de ses outils, de ses réseaux et de ses fonctions, par les acteurs des conflits sociaux, c'est-à-dire l'invention des instances d'une communication autonome, qui apporteront une réponse à toutes ces questions. » En attendant, l'aventure continue... et pour ces idolâtres, « la prochaine sera la grève sur Internet ».

D'autre part, Pierre Lévy, Antonio Negri comme Yann Moulier-Boutang ou les adeptes de ces nouvelles éthiques « collaboratives » ne semblent pas voir dans l'existence simultanée du don et de la marchandise une contradiction.

Il est vrai que le don – en tant qu'échange basé sur la « réciprocité personnelle et différée » est l'expression d'une logique complètement différente de la logique mar-

chande. Dans le marché, le lien social est instrumental par rapport à ce qui circule ; le lien social est un moyen pour faire circuler les choses en les échangeant ou en les redistribuant. Au contraire, dans le don, on tend à observer la relation inverse : ce qui circule est au service du lien, ou à tout le moins est conditionné par le lien. Désormais le concept de don est également utilisé par les économistes néoclassiques – qui ont découvert, par exemple, l'importance du volontariat – et par les « théories du management » qui commencent à apprécier la « valeur des liens ». Mais les théoriciens du don restent désarmés face à cette récupération, parce qu'ils ont déjà décidé qu'entre le don et la marchandise, il n'y a pas de polarité et que concevoir le don comme alternative totale à la marchandise serait un « romantisme » déplorable.

Ce « romantisme » trouve enfin ses limites, confronté au déséquilibre des savoirs à l'échelle internationale. Faut-il rappeler que la plupart des contenus disponibles sur Internet répondent en priorité aux besoins des populations riches, dans les pays développés. Les contenus endogènes, d'origine locale, sont particulièrement sous-représentés sur Internet...

Faut-il également rappeler que l'actuelle Intelligence Collective ne vise explicitement qu'un ordre planétaire des choses et des comportements packagés ? En tant que mise en ordre du monde, elle constitue la forme moderne la plus sophistiquée de pouvoir et de domination, parce que rationnellement légitimée. Les échanges « citoyennistes », confrontés à la réalité, ne peuvent alors trouver leur place que dans un « autre monde possible » qui pour idéaliste n'est pas éloigné du Paradis des Croyants. ■

Bernard Prieur-Smester
Concepteur réalisateur multimédia,
Enseignant et doctorant

Enseignement, colonialisme

et mémoire Retour sur la LOI n° 2005-158 du 23 février 2005



La loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés prescrit notamment :

– Article 4 : Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite.

Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit. (...)

Ce que François Mitterrand, ancien témoin de la défense au procès de Raoul Salan, avait fait passer en 1982 au nom de la « réconciliation »¹, de la « nécessité de tourner la page », etc... le gouvernement Raffarin l'a « amélioré » vingt-trois ans plus tard au nom des prétendues « valeurs positives » du colonialisme. Des « valeurs » que Mitterrand partageait, à en juger par son comportement en tant que ministre « de gauche » pendant la guerre d'Algérie. Mais 1982 n'était sans doute pas le « bon moment » pour le dire ouvertement. À présent, les défenseurs du colonialisme agissent à visage découvert et exigent même un enseignement et une recherche universitaire qui lui soient d'office favorables. À noter que, si la « gauche » a voté contre la loi de février 2005, elle ne l'a pas fait pour cette raison mais parce qu'elle estimait le texte « insuffisant »².

Doit-on s'étonner d'une telle convergence, en dehors des surenchères, au sein du monde politique ? La réalité est que, pendant plus de cent-vingt ans, le colonialisme a été à la base du système économique, politique et culturel

français et que, « sociale » ou pas, la « construction européenne » n'est rien d'autre que la mise en place d'une méga-puissance impérialiste destinée à prendre la relève des impérialismes « nationaux ».

Le mythe du « social » sous le capitalisme

On parle beaucoup d'« Europe sociale ». Mais, par rapport aux standards actuels, la France d'après 1945 était fort « sociale » lorsqu'elle a livré deux guerres coloniales (Indochine, Algérie). Qu'est-ce donc qu'un « capitalisme social », à l'époque de l'impérialisme à l'échelle planétaire et de la mondialisation ?

Les milieux progressistes nous envoient parfois des messages contradictoires. Par exemple, on entend parler de multinationales, d'« ultralibéralisme » ou de « dictature des marchés ». Mais les multinationales tendent à contrôler les marchés dans des conditions d'oligopole. Quant aux marchés financiers, prétendre qu'ils fonctionnent de manière erratique et incontrôlée serait ignorer la puissance réelle des oligarchies financières et la dictature (vraie, celle-ci) qu'elles exercent sur la planète.

De même, l'enseignement se trouverait menacé de privatisation par cet « ultralibéralisme ». Mais qui, sinon les grands holdings financiers et tout particulièrement l'oligarchie anglo-US, qui domine le monde actuel manu militari et qui n'a rien de « libérale », pourrait racheter écoles, universités, centres de recherche... ?

Et quelle « liberté d'entreprendre » à l'époque de la dictature planétaire du capital financier ?

La réalité est que libéralisme est mort il y a plus d'un siècle, lorsque les milieux financiers lui ont préféré ce que les historiens appellent l'impérialisme protectionniste, doctrine des « républicains opportunistes » français qui ont déplacé à la fois libéraux et conservateurs. Le courant « républicain opportuniste » fut porté à la direction de

1 – Loi du 82-1021 modifié par Loi n°87-503 du 8 juillet 1987 ART. 1 I (JORF 9 juillet 1987)

Par dérogation aux dispositions des articles L. 5 et L. 11 du code des pensions civiles et militaires de retraite, les anciens fonctionnaires, militaires et magistrats radiés des cadres à la suite de condamnations ou de sanctions amnistées en application des lois n° 64-1269 du 23 décembre 1964, n° 66-396 du 17 juin 1966, n° 68-697 du 31 juillet 1968, et relevant du 5° de l'article 4 de cette dernière loi, modifié par l'article 24 de la loi n° 74-643 du 16 juillet 1974, ou de l'article 25 de ladite loi, modifié par l'article 27 de la loi n° 81-736 du 4 août 1981, pourront, sur demande, bénéficier de la prise en compte pour la retraite des annuités correspondant à la période comprise entre la radiation des cadres et soit la limite d'âge du grade détenu ou de l'emploi occupé au moment de cette radiation, soit le décès s'il est antérieur. Ces dispositions s'appliquent aux personnes de nationalité française à la date de promulgation de la présente loi. Elles s'appliquent, en outre, aux militaires ou anciens militaires ayant servi à titre étranger...

2 – <http://www.assemblee-nationale.fr/l12/cni/2004-2005/20050146.asp>



l'État avec l'élection à la Présidence de la République (1879) de Jules Grévy, président de l'Assemblée Nationale entre janvier 1871 et avril 1873 qui avait soutenu Thiers et l'écrasement de la Commune. À la tête du Conseil on trouve notamment Jules Ferry (septembre 1880 – novembre 1881), Léon Gambetta. (novembre 1881– janvier 1882), Charles de Freycinet (janvier – juillet 1882), Charles Duclerc (août 1882 – janvier 1883), Armand Fallières (janvier – février 1883), Jules Ferry à nouveau (février 1883 – mars 1885), Henri Brisson (avril – décembre 1885) et ainsi de suite... En tout, 24 gouvernements dans la période dite de la « grande expansion coloniale » qui va, à peu près, de 1881 à 1898.

Des hommes politiques, et tout particulièrement Gambetta et Ferry, sans cesse cités en exemple et auxquels un grand nombre de rues, places, avenues... dans toute la France rend hommage.

Avec l'arrivée de Grévy à la Présidence de la République, l'oligarchie avait confié les « affaires de la France » à un courant qui se prétendait de « centre-gauche », « nationaliste progressiste », « éclairé », etc... au détriment à la fois des libéraux dont les thèses ne convenaient pas au lobby colonial et des conservateurs qui, trop liés au monde rural dont le Nord de l'Europe était un client important, risquaient de s'opposer à une nouvelle guerre avec l'Allemagne qu'allait rendre inévitable la politique d'expansion coloniale. En effet, par le verrouillage administratif, militaire et économique de vastes zones de la planète, l'impérialisme protectionniste français s'opposait directement et violemment aux intérêts des capitalistes allemands. En même temps, cette situation de guerre inévitable qui finira par se concrétiser en 1914-18 sera le moteur d'un certain nombre de réformes « intérieures » qui présentent une impressionnante façade progressiste si on les découple de l'épouvantable réalité du colonialisme d'une part, de la grande boucherie de 1914-18 de l'autre. L'éducation fut l'un des grands enjeux de ces réformes, au point qu'encore à ce jour on voit des cortèges syndicaux proclamer haut et fort que Jules Ferry était « le bon Ferry », qu'il faut « défendre son héritage », etc...

Le site du Grand Orient de France évoque pudiquement ³, « la construction de l'école publique gratuite laïque et obligatoire avec Jules Ferry », mais le Sénat ⁴, est un peu plus franc dans sa rubrique « Jules Ferry – Action coloniale ». L'oligarchie n'a rien concédé avec les réformes entreprises par la circulaire du 17 novembre 1883 de Jules Ferry, considérée comme « un texte fondateur dans l'histoire de l'école de la République » et dont on oublie de nous expliquer qu'elle fut diffusée en pleine expansion militaire coloniale et conçue, en réalité, au service de cette politique.

Plusieurs considérations imposaient à la grande finance et au lobby colonial d'entreprendre de telles réformes.

- Considération utilitaire : on ne met pas en place une armée et une administration coloniales avec des illettrés.
- Dans un contexte où l'industrie militaire (mais aussi

« civile ») tournait frénétiquement, et où la stratégie du lobby colonial devait tôt ou tard conduire à une guerre avec l'Allemagne, l'oligarchie avait besoin de « sa » population et d'un appareil efficace permettant d'aliéner et de chauviniser cette dernière. Il fallait donc, d'une part faire du « social », de l'autre développer ce que l'on a hypocritement appelé l'« État moderne ».

– Enfin, la Commune avait été écrasée mais elle pouvait « revenir ». Pour s'en prémunir, et pour faire face aux revendications populaires, une politique « sociale » et « de modernisation de la France », avec le développement d'interlocuteurs réformistes et opportunistes, était devenue nécessaire.

C'est ainsi qu'est né le « modèle français », et qu'il a duré aussi longtemps qu'il a été utile aux milieux financiers et à l'impérialisme. Mais, le capitalisme peut toujours reprendre ce qu'il a « donné » sous la pression populaire ou par intérêt.

La véritable idéologie propagée par « nos élites éducatrices »

Léon Gambetta, Président du Conseil en 1881-82, légua un « héritage culturel » à la « la civilisation européenne [qui] aura à lutter un jour contre la subversion de la race chinoise... » :

« La France doit conserver son rôle de soldat de la civilisation. Dans le choc qui aura lieu, la civilisation latine, dont la France est la tête, doit préparer son terrain sous peine d'être écrasée et annihilée en Asie centrale entre la race anglo-saxonne et la race slave. Il faudra donc que la France s'établisse au Tonkin... afin de mettre la main sur l'Annam, sur le Royaume de Siam et sur la Birmanie et d'avoir ainsi barre sur les Indes, et d'aider la civilisation européenne contre la race jaune. »⁵

C'est cette même « théorie » que Jules Ferry invoquera encore dans son sinistre discours du 28 juillet 1885 à la Chambre des Députés :

« Il y a des expéditions coloniales qui sont légitimes et des aventures qu'il ne faut pas craindre de courir parce que l'honneur, les intérêts, la bonne renommée et l'avenir de la France y sont engagés. (...) Quant à la [guerre] (...) engagée sur les rivages lointains de Madagascar, une immense majorité ici prise dans tous les partis, et le Gouvernement en tête proclame qu'elle est (...) véritablement la plus nationale de toutes celles qu'on a entreprises depuis de longues années. (...) Un des reproches de l'opposition (...) est d'avoir répondu aux impertinences des peuples barbares par une trop longue condescendance, c'est d'avoir trop longtemps négocié... l'honneur de la France exige que l'on ne se laisse pas jouer plus longtemps par un petit peuple barbare... (...) Je vous défie (...) de soutenir jusqu'au bout votre thèse qui repose sur l'égalité, la liberté, l'indépendance des races inférieures. (...) Il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures... »

Si l'honorable M. Maigne a raison, si la déclaration des droits de l'homme a été écrite pour les noirs de l'Afrique équatoriale, alors de quel droit allez-vous leur imposer les échanges, les trafics ? (...) Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. (...)

Quand nous sommes allés à Alger pour détruire les pirateries et assurer la liberté du commerce dans la Méditerranée, est-ce que nous faisons œuvre de forbans, de dévastateurs ? (...)

3- http://www.godf.org/histo_conception.html

4- <http://www.senat.fr/evnement/archives/coloniale.html>

5- Lettre de 1882 citée par Pierre Guillen dans le volume concernant l'expansion coloniale de la collection "Notre Siècle" éditée par l'Imprimerie Nationale (à l'usage des "élites", étudiants du corps diplomatique et autres...)



[J'aborde] le côté politique de la question. Si nous ne devons plus être qu'une puissance continentale, restreignons notre puissance maritime, (...) licencions nos escadres (...) Cessez de calomnier la politique coloniale et d'en médire, car c'est aussi pour notre marine que les colonies sont faites. (...) Une marine comme la nôtre ne peut pas se passer, sur la surface du mers, d'abris solides, de défenses, de centres de ravitaillement. (...) Dites-moi si ces étapes de l'Indo-Chine, de Madagascar, de la Tunisie ne sont pas des étapes nécessaires pour la sécurité de notre navigation. (...) Dans l'Europe telle qu'elle est faite, dans cette concurrence de tant de rivaux (...), la politique de recueillement ou d'abstention, c'est tout simplement le grand chemin de la décadence ! (...) C'est abdiquer, (...) c'est descendre du premier rang au troisième ou quatrième. (...) Personne, j'imagine, ne peut envisager pareille destinée pour notre pays. (...)

C'est ainsi que Jules Ferry posa les bases de l'impérialisme protectionniste, jusqu'à l'actuelle « doctrine Bush ». Une doctrine que reprirent en Angleterre Joseph Chamberlain, Cecil Rhodes... avec des discours sur « la race britannique, la plus grande des races », les « races conquérantes », etc... et plus tard Theodor Roosevelt aux USA sur la prétendue mission de domination mondiale de ce pays. Les apologistes du colonialisme, et tout particulièrement Rhodes, allèrent jusqu'à le vanter en tant que « solution » des problèmes sociaux des métropoles.

À noter que les Gambetta, Ferry... disposent toujours de places, rues, avenues... dans la plupart des communes de France et de Navarre. Quant à Cecil Rhodes, fondateur de l'apartheid, il a toujours sa place dans la galerie de « maçons célèbres » de la *United Grand Lodge of England*, à côté des rois d'Angleterre⁶ : les Gambetta, Ferry... ne furent pas des cas isolés ou circonscrits à leur époque. Lorsque Jules Ferry justifie ouvertement le racisme par des « besoins » marchands et d'hégémonie mondiale, il lui confère une signification étrangère à tout phénomène pas-

« moderne » à l'échelle mondiale. Telle est la logique de la loi archi-réactionnaire du 23 février 2005 et de celles qui, sous Mitterrand, l'avaient déjà précédée de manière plus dissimulée.

Pourtant, c'est un fait historique que le colonialisme et son apologie permanente aboutirent à des conséquences d'autant plus dévastatrices que, dans les années 1920, Adolf Hitler remplaça les théories racistes « nationales », devenues trop étroites dans le contexte impérialiste, par celle de la prétendue « supériorité de la race aryenne ». Une théorie cherchant à rassembler tous les réactionnaires du continent et à laquelle les « savants » nazis cherchèrent à fournir une « base scientifique » échafaudée pour le besoin de la « cause ». Les nazis furent de grands partisans de l'« Europe ». C'est évident que, déjà à l'époque, et vu surtout les conséquences de la Première Guerre mondiale, l'échelle continentale convenait mieux aux « besoins » de l'impérialisme.

Les populations bernées par le chauvinisme impérialiste d'il y a un siècle payèrent très cher cette concession historique à « leurs » oligarchies, et tout particulièrement par deux guerres mondiales très meurtrières. Mais, précisément à cause de ces guerres, un grand réveil populaire eut lieu et des révolutions secouèrent le monde mettant en danger l'existence même du capitalisme.

Aujourd'hui, certes, on ne nous parle plus de « races ». Mais on nous présente pudiquement l'« Europe » comme une sorte d'« unité naturelle et historique » qui, vue la composition du Conseil de l'Europe dont la Russie fait partie, est censée s'étendre de l'Atlantique à Vladivostock. Un mot d'ordre qu'une certaine extrême-droite européenne reprend déjà.

Si ce n'est pas un projet de méga-puissance impérialiste, il faudra nous l'expliquer. Un projet soutenu à « droite » comme à « gauche », y compris à la « gauche de la gauche », voire parfois à l'« extrême-gauche ». ■

Luis Gonzales-Mestre

Chercheur, CNT communication - Culture

6- <http://www.grandlodge-england.org/masonry/famous-masons.htm>



sager. Une telle « analyse » ne pouvait que devenir une constante de la politique de l'impérialisme. C'est ainsi qu'en juillet 1925, alors que Hitler terminait d'écrire *Mein Kampf*, Léon Blum déclarait devant la Chambre des Députés : « Nous admettons le droit et même le devoir des races supérieures d'attirer à elles celles qui ne sont pas parvenues au même degré de culture, et de les appeler aux progrès réalisés grâce aux efforts de la science et de l'industrie ». C'est ainsi que des « défenseurs des droits de l'homme » cautionnaient le colonialisme.

Autrement dit, jamais les « élites » européennes, françaises ou d'autres pays, n'ont désavoué cette idéologie ultra-chauvine. Et ce fut l'impérialisme français qui, le premier, posa les bases de la doctrine de l'impérialisme

Florilège de quelques citations extraites de manuels scolaires...

« Quand la République de 1848 a aboli l'esclavage dans nos colonies, elle leur porta un coup terrible. Les nègres quittèrent en foule les plantations et se livrèrent avec volupté à leur paresse naturelle. » (À travers nos colonies, Livre de lecture, cours moyen et supérieur, Librairie Armand Colin, 1905).

« Il est vrai que, s'ils ne sont guère que le tiers de l'humanité, les Blancs, par l'ascendant de leur intelligence supérieure, par leur morale plus élevée, par leurs religions plus pures et plus nobles, par leur esprit d'invention aussi, et par la force de leurs armes perfectionnées, de leurs machines plus savantes, les Blancs sont les rois de l'Univers. » (Yvan Gall, le pupille de la marine, Librairie classique Paul Delaplane, 1900).

« Supprimer les frontières ? Mais aussitôt la France se couvrirait d'un ramassis d'étrangers, avides de fouler son sol sacré, de respirer son air vivifiant, de jouir de son climat, de ses richesses, de l'exploiter dans le plus mauvais sens du mot. Et lorsque tous ces vampires exotiques l'auraient saignée à blanc, sucée jusqu'aux moelles, la fraternité des peuples se traduirait par des étreintes mortelles, des luttes effroyables, des calamités que l'imagination n'ose concevoir. Ce serait du propre, en vérité ! » (De tout un peu, Lecture courante, cours moyen, par J.-B. Tartièrre, Librairie Larousse, Paris, 1900)

L'écriture au travail

Le monde du travail, parent pauvre de la production éditoriale, peine à trouver le chemin des tables de librairies ou alors seulement pour le chant du cygne d'une lutte ouvrière perdue d'avance. Comme si tout récit, toute écriture sur le sujet ne pouvait prendre place que lorsque ses acteurs quittent la scène.



Relation paradoxale qui confine à la cruauté que celle entre cette classe laborieuse et ses auteurs qui ne la font revivre que sur le cadavre de sa mort sociale. Relation qui confisque au monde du travail tout rapport littéraire à son environnement. Ainsi la double lecture de l'écriture au travail comme écriture dans le lieu de travail mais aussi comme travail de l'écriture du lieu de travail s'en trouve neutralisée en rejetant tout texte de ce milieu dans une logique de réception testimoniale et militante. Des écrits récents, pourtant, nous invitent à les lire d'un autre regard.



Sortie d'usine, François Bon, éditions de Minuit, 1985.

En 1985, ouvrant une œuvre encore en cours, les éditions de Minuit publient *Sortie d'usine* de François Bon. Récit d'un ancien ouvrier démissionnaire étouffé par la vie en usine qu'une désignation dans la majeure partie du texte par la troisième personne du singulier vient rappeler comme il est difficile pour lui de ne pas laisser étranger l'ouvrier qu'il fut à l'auteur qu'il est à présent. « *L'impression d'un double à laquelle* » le narrateur se confronte alors qu'il retourne sur les traces de son usine.

L'entrée en littérature de François Bon place d'emblée l'écriture au travail dans une relation problématique. Presque impossible car évoluant au bord de la schizophrénie. « *Sortir de l'usine* » comme seule et unique entrée en écriture. Mais en sortir pour revenir au pied des murs familiers. Cette fois-ci côté rue. Se rendre au plus proche des lieux qui ont amené la souffrance, le vide, l'isolement de soi, l'enfermement mais sans jamais s'y fondre au risque de voir encore et toujours son écriture n'en rester qu'au stade de lambeaux. Incandescence de l'écriture qui dans l'ombre de l'atelier d'usine ne brille que par ce qu'elle a d'unique mais aussi d'inaboutie et de solitaire.

Le récit s'apparente alors non pas à la chronique d'années ouvrières mais au cheminement d'un auteur qui passe de « *l'écriture de l'usine en l'usine comme écriture* ».

Transformer l'usine en motif d'écriture pour pouvoir s'en libérer. L'opération pour François Bon est longue et tortueuse au point d'y consacrer son premier ouvrage. Elle n'est aussi possible que par une reconstruction après coup qui puise bien en deçà de son expérience en usine. « *Combien d'années avant l'usine, écrit-il, et par quel hasard, j'avais lu le château sans rien y reconnaître d'une vérité de l'expérience à venir ? Comme si cela seulement m'avait plus tard sauvé de l'enfermement dans cette réalité close, tout en se réservant de ne dévoiler ce sauvetage que si longtemps après, obscur venant au jour dans son obscurité préservée, dans l'usine devenue métaphore* ». Après avoir subi l'aliénation de l'usine, le texte de François Bon par un effet de torsion inversée retourne l'aliénation jusqu'à ensermer le lieu qui a stérilisé son écriture dans une matrice qui semble l'avoir toujours dépassé.

Ce n'est qu'à ce prix que l'auteur François Bon qui se désignait à la troisième personne lorsqu'il était François Bon ouvrier, pourra dire « *je* ». C'est aussi à ce prix qu'il pourra écrire un texte complet en regardant sereinement ce qui lui a tant pesé, une sorte d'usine « *comme tous les jours* ».

Si le résultat de cette longue quête donne une lecture d'une incroyable et complexe beauté, il n'en fait pas moins peser sur toute lecture et toute écriture de textes issus du monde du travail une hypothèque lourde d'obligation. Lire dans la *Sortie d'usine* la seule et unique entrée de l'écriture au travail, c'est aussi penser que l'aliénation du travail, du travail en usine, empêche toute possibilité de sa transformation en motif d'écriture lorsqu'on ne peut pas ou ne veut pas le quitter. Il s'agit alors non pas de prendre l'expérience de François Bon comme le point final d'une expérience impossible mais plutôt comme le point de départ d'une lecture qui rende, au delà du témoignage, à tout texte issu du monde du travail son aspect littéraire et son travail d'écriture sur le lieu de travail.

« Moi, je laisse mon cerveau à l'entrée de l'usine. »

Ouvrant l'un des chapitres de son ouvrage par les paroles d'un collègue, *Putain d'usine* publié aux éditions de l'Insomniaque de Jean-Pierre Levaray (réédité en 2005 chez Agone) semble suivre les mêmes nécessités imposées par l'usine que François Bon. L'écriture procède aussi de la libération de soi par le retournement du rapport aliénant, à l'image du titre qui inverse d'emblée le poids que subit son auteur en traitant l'usine de « putain ». Jean-Pierre Levaray souhaite échapper à la condition de mort-vivant insidieusement construite par l'usine. Pourtant bien réelle, elle se fait parfois l'étrange décor de paysages expressionnistes où les hommes ne sont plus que les ombres d'eux-mêmes, leurs propres « zombies » errant dans des rondes de nuits effrayantes et effrayées.

« L'usine est un endroit de non-vie par excellence. » Les similitudes avec le texte de François Bon sont d'autant plus frappantes qu'on peut y déceler ce qui semble devenir des lieux communs de l'écriture en usine : l'ennui, le rêve, la mort, la grève, la solidarité, la pornographie, ...

Cependant, la comparaison s'arrête ici. Car là où François Bon construit son écriture sur son départ définitif du lieu de travail, Jean-Pierre Levaray se retrouve au centre d'une triple forclusion qui l'amène à rester sur son lieu de travail. Sa volonté toujours remise à plus tard par manque de « courage » de « lâcher tout », la vie de l'usine « parce que rien ne s'arrête vraiment », sous-titre d'un épilogue qui vient rappeler au moment où il souhaite se rendre à son texte, que l'usine le rend à l'actualité de la catastrophe AZF de Toulouse, son envie de changer les choses par la lutte et le militantisme qui forment, avec la reproduction de tracts, les dernières instants de son ouvrage et répond à l'interrogation sur son départ par la négative. Jean-Pierre Levaray finalement ne part pas, non par manque de courage mais parce qu'il souhaite que les choses changent dans l'usine pour lui et ses collègues. Parce qu'il pressent des solutions qui remplaceraient l'anonymat d'aujourd'hui. Parce qu'il est conscient que toute écriture de l'usine qui commence par le départ de l'usine oublie l'usine. Comment comprendre autrement ses regards touchés qu'il porte sur son usine ou les passages qui se font plus vindicatifs. Pas par amour de l'usine, non, mais comme les premières pistes d'une écriture qui va tenter la reconquête de soi pour reconquérir le lieu qui exploite sa vie.

Il s'agit de reprendre chaque geste, chaque pas qu'une usine a dénués de sens par un mot, une phrase au plus proche possible de l'acte vécu mais en préservant cette distance infime qui permettra à l'écriture de le transfigurer. « *Que nous reste-t-il aujourd'hui ? / Plus les heures passent, plus les discussions s'étiolent ; le café et les cigarettes n'aident pas toujours à tenir. Certains lisent le journal. Il n'y a que moi pour essayer de lire autre chose ou pour écrire ce que je vis au boulot, comme en cet instant.* »

Ainsi, un lancinant présent dit de narration qui remplit presque toute ses phrases et qu'on peut lire dans son analyse habituelle comme la volonté du narrateur de rendre

actuel et vivant un événement passé. Mais qu'on lira également chez Jean-Pierre Levaray comme la volonté d'établir un coupure mais qui relie tout de même entre le moment décrit et le moment écrit. Faire advenir le passé, très proche parfois, comme un présent qu'on revit au moment où on l'écrit mais un autre présent d'une autre dimension bien distinct de celui où l'on écrit pour le préserver. Une intimité de soi au cœur même du lieu qui écrase. « *Il est 3 heures, on n'a même pas regardé de film cette nuit. J'ai les yeux qui me piquent à cause de la fatigue. Tout à l'heure, je suis retourné faire un tour dehors, voir les machines, mais surtout pour me tenir éveillé. Quand on est dehors à cette heure, l'atelier a encore plus des allures irréelles, le bruit semble plus fort et il y a un brouillard qui donne l'impression d'être dans du coton. / Je ne suis pas resté longtemps. / Je suis complètement crevé. Je serais tellement mieux dans un lit, ailleurs.*

L'éclairage des néons et les halogènes sont particulièrement agressifs. »

Le présent est d'autant plus indispensable que l'utilisation du passé, en rétablissant une chronologie plus habituelle entre lui ouvrier et lui écrivain, le renvoie toujours à l'image d'une déchéance de soi ou des rapports dans l'usine entre collègues. Le passé est sublimé mais ce n'est que pour mieux souligner sa continuité avec un présent vécu comme une chute. « *J'ai manqué de courage* », répète-t-il à deux reprises. Écrire au présent permettra toujours de préserver le moment de l'écriture du moment vécu.

Le retournement des maux de l'usine se poursuit. À l'absence de temps qui crée la monotonie répond une écriture au présent qui se ressaisit. À cette impression que l'usine prend toute la vie, même celle du privé pudiquement évoqué répond l'emploi récurrent des phrases nominales et de l'infinitif, ouvert sur l'infini du temps, au moment les plus fragiles mais les plus précieux au yeux de Jean-Pierre Levaray : la vraie grève, celle qui s'installe dans une durée qui dépasse le jour de convention. « *Un genre d'étincelle (...). Arrêter l'atelier. Appuyer sur les boutons, fermer les vannes, courir pour faire les manœuvres. (...) Imposant ce calme. / Le symbole de notre force, pour dire non à la hiérarchie, au petit chef, au patron.* » Il s'agit de rendre permanent ce que l'on sait instable.

Jean-Pierre Levaray ressert en de courts chapitres incisis comme autant de coups de couteau ce que dilue l'usine au quotidien pour en dissoudre toute visibilité : la lutte qui s'épuise, la nuit qui épuise, la solidarité qui s'étiolent... Le combat est difficile. D'autant plus difficile que les effets sont graves : l'accident, la maladie, la mort. Voir ce qui est devenu insignifiant, mais comment montrer à celui qui ne sait pas ce qui peine à trouver des mots. Le texte rattache une scène habituelle à une référence lisible par tous tirée d'une série ou d'un film. Mais c'est pour mieux souligner l'issue heureuse d'un collègue, Marc, qui s'en tire à deux pas de la fin et rappeler en creux que la vraie mort, lente et sans rapport apparent avec l'usine, ne trouve aucun débouché scénaristique pour évoquer ces moments douloureux. Reste Jean-Pierre Levaray avec ses mots et la



Putain d'usine, suivi de Après la catastrophe et de Plan social, Jean Pierre Levaray, éditions Agone, 2005.



Carnets d'un intérimaire, Daniel Martínez, éditions Agone, 2003.

de dure réalité du langage qui revient. Il ne parvient plus à parler d'eux au présent. Morts définitivement même pour le texte, sacrifiés aux silences du travail et au passé simple de l'Histoire. « *Ce ne fut pas un suicide, mais ce fut tout comme.* » À propos de Jean-Claude qui aura traversé notre vie de lecteur un bref instant. Et d'être touché, ému et révolté à la fois par un texte d'une sobriété belle et pudique. J'ai le sentiment avec le texte de Jean-Pierre Levaray d'assister à la naissance d'une écriture spéci-

par un sociologue ayant travaillé sur la condition ouvrière l'enferme dans une lecture trop « socialisante ». N'est-il pas possible de publier le texte de Daniel Martinez dans la collection *Marginales* de grande qualité ou dans une nouvelle collection recueillant ces textes si particuliers mais si importants en refusant ainsi de rejeter directement *Les Carnets* dans l'Histoire comme s'il n'avait de valeur que patrimoniale ?

Les Carnets d'un intérimaire me semble mériter une autre lecture à la hauteur du chemin que se donne Daniel Martinez à parcourir. Car si, en effet, le titre invite à y voir que des instantanés découpés sous forme de chapitres distincts les uns des autres, je ne peux m'empêcher d'y lire également le reflet d'un égarement subi dont le texte ainsi construit servirait à son auteur de fil d'Ariane pour retrouver le chemin de sa dignité et des combats.

Il s'agira d'abord d'habiter de nouveau un corps devenu étranger à lui-même en reprenant chacun des membres fatigués puis en expliquant au lecteur chacun des gestes d'un travail dénigré par d'autres. Il s'agira ensuite de tisser des liens avec l'environnement de travail mais ici pas immédiatement un lieu qui change trop souvent mais des collègues intérimaires dont la description, même parfois en quelques traits, suffit à se retrouver, ou des petits chefs dont les mots retournent la suffisance sans difficultés. Il s'agira encore de retrouver la compagne tant aimée mais que de maigres parenthèses peinent à protéger d'une situation vécue comme un échec.

À l'image des labyrinthes empruntés par l'intérimaire qu'il est pour rejoindre des lieux de missions, Daniel Martinez cherche une voie pour sortir, pour sortir de lui-même et se reconstruire. La descriptions des lieux, absente une bonne partie du texte, joue un rôle important dans ce parcours sinueux mais libérateur. Il ne les évoquera que lorsqu'il a le sentiment qu'ils l'aident quelque peu comme ce quartier ouvrier qui l'apaise ou lorsqu'ils l'amènent au bord de l'anéantissement : une usine dont la crasse engouffre, un entrepôt vide et grand qui empêche de se rasséréner. Ce n'est que dans ce lieu aux allures dantesques pour reprendre l'image de Daniel Martinez que l'errance verra son terme. Entrer dans sa propre mort, en pleine forme, sans corps en putréfaction, comme si le texte avait fonction de s'anéantir pour se construire, pour remonter la pente. Ce n'est qu'à partir des portes de l'enfer que Daniel Martinez reprendra la route de sa dignité, de son militantisme et pourra opposer à ses premières errances et à sa descente les chemins escarpés et montagneux de ses chères Pyrénées.

Le texte de Daniel Martinez est significatif du mouvement imposé à l'écriture du travail. Celle-ci est traversée par une contrainte complexe et contradictoire. Elle nécessite un véritable effort sur elle-même pour descendre au plus proche du travail, du lieu qui l'opprime. Descente qui doit toujours aller au plus près, pour le saisir et pouvoir en remonter. Mais elle ne doit jamais s'y fondre en laissant un espace le plus infime possible pour que s'y glisse, entre l'instant vécu et le moment écrit, une poétique. ■

Yoann Debuys

CNT éducation 59/62, enseignant en lycée



fique. Ni vraiment journal, ni essai, ni pensées, ni chronique, ni autobiographie, ni enquête mais tout cela à la fois. Une écriture dont le but en détournant des procédés convenus est de s'extirper d'un environnement qui étouffe. Mais qui laisse s'interroger sur sa puissance lorsqu'elle se confronte à l'aliénation la plus totale.

« Il y a des mots qu'on attend toute sa vie. »

La perte du lieu de travail comme premier territoire où pouvait s'asseoir l'écriture pour mieux s'en défaire, Daniel Martinez, dans *les Carnets d'un intérimaire* publiés chez Agone, s'y retrouve confronté. Devenu intérimaire en raison des aléas de la vie économique capitaliste, il ne se retrouve écrasé par aucun lieu comme pouvait l'être François Bon ou Jean-Pierre Levaray.

Le lieu de l'oppression s'exerce directement sur son corps, son cœur et son esprit. Une aliénation totale qui oblige Daniel Martinez à de nombreuses reprises à ne plus oser dire « je » ni « il » mais « l'intérimaire », mot vide de toute substance et qui ne donne même pas un statut entre la vie et la mort ouvert sur une sortie possible. « *Il y a des jours où la mort serait la bienvenue.* » Le statut de Daniel Martinez n'offre aucune prise apparente à l'écriture. Ni un lieu qui écrase, ni le sentiment d'un corps déchiré.

Lire ses carnets comme un témoignage hors pair de la condition d'un intérimaire est alors tentant. On peut cependant regretter le choix de l'éditeur qui les publiant dans la collection *Mémoires sociales* et le faisant préfacier

Deux histoires de défaites

... que rien n'accorde, sinon la défaite et le même cadre : le Nord-Est ouvrier de la France

Les deux s'intitulent « roman ». Le premier usurpe ce qualificatif, si on lui donne son sens ordinaire. *Les derniers jours de la classe ouvrière*, d'Aurélie Filippetti est un patchwork de mini-récits, de souvenirs revécus. Le cadre est la Lorraine ouvrière, les héros les militants communistes, souvent d'origine italienne, et les moments de mémoire vont de la Résistance à la fermeture des mines, en passant par les luttes, les licenciements, l'affirmation d'une conscience et d'une fierté de classe, visible, affirmée : syndicalisme, municipalité. Quand c'est la défaite, tout s'écroule, le vote FN est fort, la rubrique des faits-divers remplace la rubrique sociale.

Cet écroulement est aussi intérieur : les interrogations se font de plus en plus présentes chez ces militants, même s'ils défendent « la ligne du Parti » à l'extérieur. Ce qui fait que tout part à la fois : l'emploi, la croyance avec le mur de Berlin, et la dernière génération combattante.

Ce n'est ni un étude sociologique, ni un recueil de réflexions, les personnages sont là. Un peu pressés, comme gênés aux entournures, avec des phrases sans verbe. Les choses sont dites, des choses qu'on ne lit pas souvent : ainsi cette fille de militant qui a l'impression de « passer de l'autre côté » parce qu'elle accède à des études de philosophie : « *Une ombre de différence, comme un goût de râpeux dans la bouche, chaque fois. La fierté même était douloureuse, ça ne la quittait plus. Penser à sa famille, aux habitudes et à la vie qui avaient été elle, enfant, devenues étrangères, pire, impensables à présent, inappropriées. Deux vies, l'une pour les siens, l'autre pour elle.* »



Les derniers jours de la classe ouvrière, d'Aurélie Filippetti, le Livre de Poche, 5 euros.



Les vivants et les morts, Gérard Mordillat, Calmann-Lévy, 20,95 euros.

Ne faisons pas la fine bouche : dans l'atmosphère de déni du social que l'on peut constater dans l'ensemble de la société comme dans le champ littéraire, ce texte court mérite lecture. Il fait réfléchir sur l'enfermement franco-stalinien où ont été piégés tant d'ouvriers. Espérons qu'il ne soit pas lu que par des nostalgiques ou des visiteurs de musée.

Les vivants et les morts de Gérard Mordillat est un roman classique, fourmillant de personnages et de rebondissements. C'est la lutte de Cellatex qui a fourni l'idée, le reste est de l'auteur. Un livre qu'on lit d'une traite, plein de ficelles mais de vérité aussi. L'atmosphère des familles, des couples (réaliste ? un tantinet racoleuse ?), des rapports de travail sent, sinon le vécu, du moins l'enquête et le flair de l'écrivain.

On ne peut pas raconter l'histoire : c'est son épaisseur humaine qui en fait la richesse, une richesse qui répond d'elle-même au double faux dilemme sur la place des ouvriers-en-littérature : ils sont soit niés, inexistantes dans la plupart des œuvres contemporaines, soit, dans la littérature réaliste-socialiste, dénués de toute humanité qui ne soit pas bien-pensante. Ici, ils existent, comme chez Zola ou, pour être plus dans nos cordes, comme chez Guilloux. Ils vivent les drames d'aujourd'hui, avec des « décideurs » locaux qui s'agitent mais qui ne font qu'appliquer, et les vrais décideurs, si lointains, à tous les sens du terme.

Les ouvriers de Mordillat, eux, nous sont proches. ■

Jean-Pierre Fournier

Enseignant en collège, CNT éducation Paris



Entrée gratuite au musée, ou la révolte muselée

En 1932, Victor Serge, dans *Littérature et révolution*¹, s'étonnait qu'on ne trouva qu'un seul livre sur les mineurs, *Germinal* de Zola, bien qu'ils représentaient alors 500 000 travailleurs. Aujourd'hui, il existe de nombreux ouvrages sur le sujet, seulement combien reste-t-il de mineurs ? Les mines ont fermé, mais les livres ont fleuri ! Que de réception testimoniale et militante. Des écrits récents, pourtant, nous invitent à les lire d'un autre regard. La dangerosité sociale se mesure peut-être à la quantité de livres non publiés ou plus exactement au silence qui doit entourer les éléments incontrôlés.

Évidemment, au regard de la planète, si les mineurs hexagonaux ont quasi disparu, ils sont toujours présents en Afrique et dans d'autres régions du monde. Nous sommes là juste dans le cadre d'une mutation géographique.

Au-delà du cas spécifique des mineurs, il s'agit des ouvriers en général en tant que classe. Et ce qui nous importe d'examiner, c'est la façon dont une certaine classe ouvrière, avec ses règles, ses comportements, son organisation et ses espoirs, fait actuellement son entrée au musée. Dans ce contexte, la parution des ouvrages de Fajardie *Metaleurop*² et de François Bon *Deawoo*³ donne un sens qui peut être différent des intentions de leurs auteurs. Dans ces deux cas, nous avons affaire à deux gros sites d'entreprise qui ferment, laissant sur le carreau à chaque fois des communautés de travail avec leur histoire, leurs combats et surtout leur défaite.

Nous ne voulons pas insinuer que consciemment du moins, ces auteurs ont forgé des armes pour le capital dans son offensive idéologique. Tous les deux, et notamment pour Fajardie qui, certains le savent, est adhérent de notre confédération, ont choisi leur camp, celui des travailleurs. Pourtant, il nous faut bien constater que le discours officiel tend à nous faire passer par vaine une certaine résistance ou bien totalement inadapté et obsolète. Ce n'est pas seulement la classe ouvrière qui rentre aux mausolées, ce sont aussi ses réactions et ses projets, les mêmes à partir desquels se fondent l'anarcho-syndicalisme et le syndicalisme révolutionnaire. D'une certaine manière, c'est de notre propre défaite qu'il s'agit. Et plus qu'un simple témoignage d'histoire sociale, on veut nous convaincre que nous avons définitivement perdu notre bataille.

Denain, Longwy nous montrent le chemin. Deawoo, Metaleurop : la lutte finale c'est plus dans le coup.

Parce que la classe ouvrière n'existe plus, le projet révolutionnaire qu'elle était censée porter est lui aussi mort. Nous étions modernes puisque nous représentions l'avenir, nous sommes devenus archaïques et poussiéreux puisque gardiens de cimetières. Fajardie et Bon ne disent pas tout ça, bien sûr, mais nous avons fortement la sensation que le mouvement général intellectuel tend à construire une pensée de la défaite. Pour autant, disons-le tout net, nous ne voulons pas juger de la qualité littéraire de ces ouvrages, dont en fait nous pensons le plus grand bien, surtout pour celui de François Bon qui intègre avec une extrême précision les nuances des profils psychologiques qui différencient les réactions face aux événements sociaux, pénétrant dans chaque personnage qui animent son récit.

Oui ce sont des ouvrages forts qui relatent la dure muta-

tion sociale que nous vivons aujourd'hui et qui témoignent de notre profond désarroi à trouver des réponses à la question sociale. Lisez-les, il en restera toujours quelque chose ! ■

Gilles Epstein



Dans les marges...

« C'est la marge qui fait la page », c'est un peu cette affirmation de Jean-Luc Godard qui guide la nouvelle livraison de la revue *Marginales* (voir *N'Autre école* n°5 sur le précédent numéro consacré à l'école : *Le refus de parvenir. Misère de l'école, utopies éducatives*).

D'une remarquable qualité, tant du point de vue « matériel » que du choix des textes et des illustrations, ce numéro poursuit le salutaire travail d'un comité de rédaction qui s'est donné pour tâche d'explorer, avec les mots comme arme, les multiples figures de l'exploitation et de l'insoumission : « Résolument anticonformiste, [La revue *Marginales*] aborde à travers l'écriture, vécue comme un acte d'émancipation, des thèmes de société comme les paysans, l'école, l'errance, la santé, la guerre... ».

Ce numéro double, intitulé « *Les dépossédés, figures du refus social* » convoquent militants, historiens, écrivains et témoins, d'hier et d'aujourd'hui, pour tenter de dessiner les contours de cette société des marges : « Ce numéro rassemble une littérature qui nous permet de suivre la conscience que les vagabonds ont d'eux-mêmes, de donner des clés pour comprendre les mécanismes de la construction d'une vie en deçà des institutions reconnues, c'est-à-dire d'une vie hors-la-loi. ».

Louise Michel, Panaït Istrati ; Georges Orwell, Daniel Martinez mais aussi le comité des chômeurs de Leyde des années 30... Textes de combat, de témoignage, de poésie ou d'histoire... les marges s'invitent dans la page et nous offrent une autre façon d'écrire, une autre façon de lutter.

Les dépossédés, figures du refus social, revue *Marginales* n°3/4, éditions Agone, 2004, 20 euros le n° (40 euros l'abonnement, *Marginales*, Les Billardes, 04300 Forcalquier)



1 - *Les cahiers bleus*, ed Librairie Georges Valois, 1932, réed 1976, Petite coll. Maspéro, François Maspéro.

2 - *Metaleurop*, Mille et une Nuit, 2003.

3 - *Deawoo*, Fayard, 2004.



Pistes culturelles

« *Tout est à nous, rien n'est à eux...* » le slogan de la CNT, un tantinet volontariste avouons-le, s'applique également à la culture. Une culture qui se fait, qui s'essaye, qui s'audace et qui est multiforme : une chercheuse qui vient parler du tsunami à des collégiens, un prof qui lance un travail scolaire en abyme, des auteurs qui changent notre regard. Ces pistes de travail et de jeu, qui tentent d'allier « *la culture passionnée de soi-même* » (Pelloutier) et l'échange (non-marchand !) qui fonde l'humain, sont difficiles, peu connues, précieuses. En évoquant, dans cette partie de notre revue commune, cette culture qui se fait à côté ou contre ce monde, nous avons voulu dire que nos engagements professionnels et militants sont aussi des engagements culturels.

Du socle commun à la culture commune : quelle réussite ?

La notion de réussite pour tous, affichée dans le projet de loi Fillon, mérite d'être questionnée car derrière le bon sens apparent, c'est une conception de la réussite qui est promue, conception qui engage une conception de l'homme, des savoirs, de l'apprentissage et des finalités de l'école dans une société démocratique. En particulier, le socle commun, tel que défini, tourne le dos au projet affiché de réussite pour tous.



La question d'un socle commun ou plutôt d'une culture commune mérite d'être étudiée, il y a même urgence à ce que l'on y réfléchisse pour que cessent l'exclusion et la ségrégation sur des bases socioculturelles. Il lui tourne le dos parce qu'on ne peut le penser indépendamment des autres pièces centrales du projet de loi : la naturalisation des différences entre élèves, « l'égalité des chances », la personnalisation des apprentissages et l'adaptation aux difficultés qu'elle sous-tend. Enfin le projet défend une conception réductrice des savoirs et reste étrangement silencieux sur la question de l'apprentissage. Enfin parce que le projet s'inscrit dans une logique où les choix politiques de société sont au service des choix économiques du libéralisme.

La diversité des talents et l'égalité des chances

Ces deux noyaux durs du projet de loi renvoient à une conception inégalitaire des hommes existant déjà dans le projet d'école de Jules Ferry. Le projet Fillon comme le rapport de la commission Thélot affirment quant à eux des disparités de rythmes, de talents, d'aptitudes, de besoins, d'intérêt, de mérite... On retrouve les vieux serpents de mer de l'idéologie des dons, puis celle du handicap socioculturel qui reposent sur l'idée d'une nature humaine et assignent les individus à demeurer ce qu'ils

sont ou ce que l'on affirme qu'ils sont, les uns lents, les autres rapides, les uns manuels, les autres intellectuels, les uns désireux d'apprendre, les autres récalcitrants devant les efforts que cela exige, les uns méritants, les autres moins. Ainsi naturalisées, les différences ne peuvent être prises en compte que par une adaptation à chacun qui ne saurait, par exemple, contraindre un manuel à devenir un intellectuel. Si l'école affirme comme naturelles ces différences, alors elle renonce au parti pris de l'éducation de tous, à terme entérine ces différences et par là même les accroît. On constate déjà un creusement des écarts entre les élèves issus des milieux favorisés et ceux issus des milieux populaires. Ce parti pris, renforcé par l'idéologie de l'égalité des chances, renvoie chacun à la responsabilité pleine et entière de ses échecs ou de ses réussites. L'égalité des chances est un mensonge social car on sait que ce qui fondamentalement différencie les élèves ce n'est ni leurs talents, aptitudes ou autres mérites mais bien le rapport qu'ils entretiennent avec l'école, les apprentissages, les savoirs, la perception qu'ils ont de leurs finalités. Est scandaleusement masqué le fait que ces différences sont massivement des inégalités, construites hors et dans l'école. Rien dans le projet de loi ne laisse à penser que l'on va s'attaquer à cette question.

Personnalisation

Michel Crahay (professeur de psychologie de l'éducation à Liège et Genève) montre dans un rapport rédigé pour le Piref (programme incitatif de recherche en éducation et formation) sur les collèges, que dans les pays européens qui rejettent les filières et gardent des structures uniques, la majorité des élèves obtient un bon niveau en lecture, mathématiques et sciences et les amplitudes de résultats sont faibles. Le poids de l'origine sociale sur les résultats dans ces pays est moindre, à l'inverse de pays à filières comme l'Autriche et l'Allemagne.

L'adaptation de l'aide à chacun, l'individualisation des parcours ont des effets pervers qui favorisent en particulier un nivellement par le bas. Les aménagements pédagogiques pour les élèves en difficulté se traduisent par une simplification et un allègement des programmes, l'évacuation de ce qui leur pose problème (effet d'appauvrissement), la segmentation des étapes qui leur fait perdre la perception globale de l'objet d'apprentissage, une réduction des attentes à leur égard, une grande dépendance affective et cognitive vis à vis des enseignants. En s'adaptant on évacue l'analyse de ce qui organise cette différenciation et dans le milieu familial et dans le milieu scolaire et comment elle s'organise.

Dès 1946, Henri Wallon dénonce une conception de l'enseignement démocratique qui entérine les échecs comme une fatalité et propose comme seule solution l'orientation vers « des enseignements courts, des enseignements réduits aux rudiments indispensables. » C'est bien cela que propose le projet Fillon qui différencie sur des critères sociaux et par là même renonce à la mise en place d'une culture commune qui elle réunit.

La promotion du redoublement révèle le refus de s'interroger réellement sur la difficulté scolaire. La dernière enquête de l'Iredu confirme ce que l'on sait déjà. Les redoublements ne règlent pas les problèmes de difficulté scolaire, voire les renforcent. Ils ont pour premier effet pervers de renforcer chez les élèves fragiles une image péjorée d'eux-mêmes alors que l'on sait qu'une des premières conditions à l'entrée dans les apprentissages est la confiance en soi.

Conception du savoir et de la culture :

Les élèves les plus en difficulté sont dans un rapport utilitaire ou stratégique aux savoirs, (changer de classe, avoir plus tard un « bon métier ») rapport ici renforcé par un projet qui accorde une place centrale à l'évaluation, l'orientation précoce, le marquage des élèves stigmatisés par le Ciré (contrat individuel de réussite éducative) qui désigne les élèves les plus fragiles, dans et hors la classe. Les élèves en réussite, quant à eux, appréhendent l'accès aux savoirs, à la culture comme une ouverture sur le monde, les autres, ce qui permet de faire sens sur leur vie. Ils sont dans un rapport au savoir qui favorise leur entrée dans les apprentissages parce qu'ils mesurent qu'ils se transforment et peuvent agir sur ce qui les entoure. C'est dans ces différences de rapport que se cristallisent les discriminations, rapports construits dans et hors l'école. Il n'est jamais question de cela dans le projet. Le socle est ce que l'on doit acquérir, dans une conception cumulative du savoir. Avec l'idée que certaines choses compteraient plus que d'autres ou viendraient avant d'autres. C'est-à-dire qu'apprendre serait aller du simple au complexe et que tout apprentissage exigerait des préalables. Ces conceptions sont récuses du point de vue de la psychologie du développement et du point de vue de l'épistémologie car les savoirs scolaires ne sont pas les simples

décalques des savoirs savants et que toute transposition, toute transmission comme toute appropriation sont des créations.

Les ambitions pour l'école élémentaire sont faibles : lire, écrire, compter, avoir quelques repères en histoire et géographie et quelques notions en langue... (p.28-29). Rien de bien neuf y compris dans le peu d'intérêt pour l'école maternelle, qui ne peut que laisser à penser que la réussite n'est pas vraiment à l'ordre du jour. Pour Wallon une des fonctions premières de l'école est de permettre aux enfants de se déprendre de leur milieu d'origine, de s'en émanciper, sans le renier pour construire avec les autres ses propres chemins. La culture c'est ce qui unit au-delà des différences. Alors que le socle, en lien avec la naturalisation des différences est ce qui d'emblée trie et assigne.

Le socle commun renvoie à une conception figée du savoir, comme un capital déjà là et qu'il suffirait d'engranger alors que la culture, les savoirs sont des créations humaines et sociales, non finies, nées de tensions, de conflits. Pour Bachelard « il ne s'agit pas d'acquérir une culture mais d'en changer ». Les savoirs se construisent dans des réseaux complexes où entrent en jeu l'objectif, l'affectif, le disciplinaire, le cognitif, l'historique, le culturel, le social, mais aussi le subjectif (le désir, le fantasme, les peurs), le symbolique. Apprendre c'est commencer une aventure dont on ne sait où elle mène. C'est donc accepter la déstabilisation de ses repères, la remise en cause de ses acquis. C'est opérer des ruptures successives, que l'on ne peut affronter que si l'on en mesure les effets positifs, bref ce que l'on a à y gagner. Et c'est bien là que se situe la difficulté pour les élèves les plus fragiles : oser se lancer dans l'inconnu alors qu'ils n'en perçoivent pas les enjeux.

L'exercice de la pensée au cœur de la réussite

La ligne de partage entre le socle commun et la culture commune c'est la place accordée à la pensée dans la construction des sujets, c'est-à-dire à la possibilité pour chacun de comprendre le monde dans lequel il est pour agir et non subir. C'est là que se jouent les enjeux de la scolarisation et se définissent les missions de l'école. Promouvoir des citoyens c'est envisager la formation des enfants dans leur globalité : êtres singuliers mais socialement inscrits dans une société dont ils héritent et dont ils auront la responsabilité. Cela implique que soit posée assez haut la barre des exigences, et qu'un « Smic culturel » ne saurait suffire si l'on admet avec Piaget (1974), que « réussir c'est comprendre en action. Comprendre c'est réussir en pensée ». Les travaux de la recherche insistent sur le rôle essentiel des pratiques dans les apprentissages car le rapport à l'école, aux apprentissages n'est pas figé (il n'y a aucun déterminisme social et culturel, pas plus que de talent génétiquement identifié). Ce rapport se construit pour partie dans les situations d'apprentissage. Or il n'est jamais question des pratiques d'enseignement ni des processus d'apprentissage. Sont seulement proposés des dispositifs qui, pour la plupart, ont fait la preuve de leur dimension socialement discriminante.

Mais nous ne partons pas de rien. Les éléments théoriques, conceptuels, pratiques existent pour penser une vraie réussite des élèves : il s'agit de faire des choix politiques. ■

Christine Passerieux

militant du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

Nous remercions le GFEN de nous avoir autorisé à publier ce texte. Nos lecteurs peuvent les contacter en écrivant à GFEN, 14 avenue Spinoza 94200 Ivry Sur Seine

ou bien en se rendant sur leur site internet :

<http://www.gfen.asso.fr>

À quelles conditions l'enseignement de la philosophie est-il émancipateur ?

Plus encore que tout autre enseignement, celui de la philosophie, pour atteindre son but, doit répondre à une demande et à des préoccupations réellement éprouvées par les enfants et les adolescents ; à cette condition seulement, la philosophie peut mener à des niveaux de réflexion qu'on ne pourrait atteindre ni par une méditation solitaire, ni par des conversations courantes, ni par des connaissances scientifiques.

L'émancipation de l'individu passe, me semble-t-il, par deux étapes qui correspondent grosso modo à la division traditionnelle de la philosophie



1 – Michel Onfray, par exemple, dans *La communauté philosophique*, décrit très clairement comment une philosophie véritablement vécue, pratique et axée sur l'existential, est une alternative à la philosophie scolaire sclérosée, mais à mon avis il a tort de croire pouvoir se passer de philosophie théorique. Au contraire, Castoriadis insiste sur la nécessaire complémentarité des deux aspects dans toute son œuvre, en particulier dans *L'institution imaginaire de la société* et dans les cinq tomes des *Carrefours du labyrinthe*.

en « théorique » et « pratique » : la première permet la prise de conscience de ce que nous sommes en tant qu'êtres humains, de nos limites et de nos potentialités en tant que tels, la seconde, la prise de conscience de ce que nous sommes en tant qu'individus socialisés, de notre rapport aux autres individus et aux institutions collectives. Les deux aspects sont nécessaires pour acquérir la lucidité sur ce que nous pouvons être et faire, sur ce qu'est notre liberté.

Certains philosophes progressistes, constatant l'échec de la philosophie au lycée, estiment que l'étape théorique est inutile pour l'émancipation des esprits, qu'elle n'est qu'un savoir livresque, extérieur, dogmatique, qui rebute et éloigne les élèves d'une dynamique vivante¹. Je pense

cependant que vouloir répondre à la question pratique « que faire ? » ou « comment vivre ? » sans avoir d'abord saisi ce qui constitue la particularité ontologique de l'être humain, c'est se contraindre à bâtir sur des principes implicites, non interrogés et donc d'une certaine façon arbitraires.

En effet, pourquoi devrait-on privilégier le plaisir, l'amitié, la communication ou la liberté ? Pourquoi pas l'égoïsme, la loi du plus fort, ou encore la foi et la soumission ?

Comprendre l'existence

En laissant de côté les philosophies qui reposent ultimement sur des principes religieux, il reste une multiplicité de tentatives de compréhension de l'existence, développées depuis plus de 2 500 ans maintenant, qui offrent toutes des éléments dont nous pouvons nous inspirer pour interroger nos principes ; étudier ces pensées permet à la fois d'éviter les impasses dans lesquelles certaines sont tombées, de quitter la superficialité pour plonger le plus loin possible dans le questionnement, et d'évaluer leur dépendance par rapport à leur contexte socio-historique, et par conséquent aussi la nôtre, en un mot de nous faire progresser sur la voie de la lucidité et de l'autonomie. Pourquoi passer par l'ontologie et l'anthropologie philosophique ? Plusieurs théories ontologiques ont mis en évidence l'être de l'homme comme un être qui fait question pour lui-même, qui n'est pas déterminé une fois pour toutes mais est multitude de potentialités ouvertes, qui est capable de se donner à lui-même sa propre fin (son but, son sens).

Même si le savoir qui en résulte n'est pas de l'ordre de la certitude mathématique, il permet en tous cas de refuser tout discours enfermant l'homme dans une nature ou une destination qui le dépasse et qu'il ne peut modifier. L'anthropologie philosophique s'interroge depuis des millénaires sur ces animaux particuliers dont certaines activités échappent au souci de conservation biologique, qui introduisent dans la réflexion pratique des valeurs morales (le bien et le mal, le juste et l'injuste, ...) et réfléchissent sur leur caractère naturel ou conventionnel, relatif ou absolu. Elle étudie aussi la dimension sociale intégrée dans tout individu humain, puisqu'indispensable à son développement, et donc le rapport toujours tendu entre la part individuelle et la part collective. De là peut naître une évaluation lucide de tout le contenu conventionnel et auto-institué des normes sociales, et par suite leur contestation au nom d'une

meilleure forme d'organisation collective, elle aussi inventée mais cette fois choisie consciemment et suivant des raisons dont on peut débattre et rendre compte. On aborde ainsi les préoccupations éthiques et politiques à partir d'une réflexion théorique sur l'humain qui a révélé celui-ci comme essentiellement créateur, auto-instituant, mais la plupart du temps ignorant cette puissance, parce qu'elle est obliérée par les autres puissances qu'elle menace : la vie biologique, la sécurité, la société instituée, et même la tranquillité de l'esprit, car il est plus simple d'adopter un mythe rassurant que de devoir se donner à soi-même une représentation toujours provisoire de sa place dans le monde.

L'histoire de la philosophie est donc un enseignement indispensable mais elle ne doit pas être parcourue de manière encyclopédique et systématique ; elle doit être intégrée dans chaque question essentielle posée en vue de l'autonomisation des jeunes, et chaque pensée doit être interrogée pour ce qu'elle peut apporter de constructif dans l'édification progressive de cette autonomie. Il faut insister sur les aspects déstabilisants de chaque pensée, ceux qui continuent à nous parler en ouvrant des brèches dans les évidences apparentes, plutôt que sur les jargons étranges, les ancrages dépassés, les erreurs et les petites inévitables – signaler cela aussi, mais n'approfondir que ce qui donne à notre propre pensée une exigence salutaire.

La philosophie pour les plus jeunes

Tout ce processus est accessible au niveau du lycée, mais comporte probablement trop d'exigences intellectuelles pour être mis à la disposition des enfants et des jeunes adolescents. Cela ne signifie pas que parler de philosophie dans leur cas est inadéquat et que les associations qui commencent à proposer ce type d'enseignement se font des illusions ou abusent de la signification du mot. En effet, à côté de son contenu spécifique, la philosophie possède également un aspect simplement critique et de mise à l'épreuve, qui constitue à la fois une excellente propédeutique à son enseignement futur et une arme d'indépendance applicable immédiatement à toute délibération. D'une part, en effet, les enfants (se) posent déjà certaines questions auxquelles ils n'ont pas encore tous les moyens de répondre. Dieu existe-t-il ? Y a-t-il une vie après la mort ? Comment savoir si nous ne sommes pas en train de rêver notre vie ? ou encore, dans le registre éthico-politique : qui décide de ce qui est bien et mal ? pourquoi y a-t-il des riches et des pauvres, des gentils et des méchants ? Si l'on apprend aux enfants que des philosophes ont réfléchi longuement à ces questions, auxquelles on ne peut répondre ni par l'observation ni par la logique ni par les équations, et ont apporté des arguments dans des sens différents, ils pourront se faire une opinion provisoire ou laisser leurs interrogations en suspens, mais en tout cas ils ne se diront pas qu'il y a une seule vérité et qu'on peut oublier tout le reste ; ils ne se diront pas non plus que ces questions sont oiseuses et qu'il faut être idiot pour s'y intéresser.

Mise à l'épreuve de toute opinion

Mais l'autre aspect est encore bien plus important à leur âge, à savoir l'apprentissage de la mise à l'épreuve de toute opinion (y compris celle qu'on a fait sienne sans examen), de la découverte de ses présupposés et de ses intentions, bref du décodage du langage et du raisonnement. Si l'intérêt pour les questions ontologiques dépendra toujours du naturel plus ou moins philosophe de chaque individu, en revanche l'aspect critique de la pensée doit être acquis par tous si l'on veut que le terme « démocratie » ait un sens. À l'heure où une certaine idéologie économique et politique assène ses fausses vérités dans tous les médias et au cœur de l'institution scolaire elle-même, l'apprentissage de ce décodage et la conscience qu'on peut créer des alternatives

sont les conditions indispensables de toute émancipation. Et ils ne demandent pas de moyens intellectuels, sociaux ou culturels particuliers.

Un exemple de démarche

Une des associations qui pratique la philosophie pour enfants décrit sa démarche comme suit². Dans un premier temps, l'animateur propose que s'expriment toutes les opinions sur un sujet, sans aucune censure et sans privilégier aucune tendance. Ensuite, il fait examiner chaque opinion, en demandant de définir les mots utilisés, de donner des exemples, de réfléchir aux présupposés et aux conséquences de cette opinion ; il fait reformuler par les uns ce qui a été dit par les autres, à la fois pour que les alternatives soient bien claires pour tous et pour que soient dissociées la personne qui parle et la thèse à examiner. La démarche est plus que socratique, car au dialogue qui aide à trouver, à nuancer ou à confirmer une opinion, s'ajoute la dimension collective. Le rôle du groupe est, en effet, valorisé à plus d'un titre. D'abord, comme la parole de chaque enfant est écoutée, acceptée, valorisée de manière égale, chacun se sent estimé par l'ensemble du groupe. Ensuite, tout est fait pour que les enfants comprennent l'utilité de l'apport des autres pour améliorer leur propre réflexion. La démocratie est ainsi vécue comme élaboration collective plutôt que comme conflit d'intérêts ou d'opinions arrêtées. Des relations de coopération s'installent à la place des rapports habituels d'inégalité de compétence, de hiérarchie, de domination. Et, bien entendu, l'exercice de l'esprit critique à propos de chaque proposition, qu'elle soit majoritaire ou inhabituelle, permet de s'habituer à refuser toute imposition arbitraire de valeurs. D'un point de vue psychologique, savoir s'exprimer et avoir confiance en son opinion contribue beaucoup à éviter, surtout à l'adolescence, les problèmes d'intégration et de relation avec les autres, qu'ils s'expriment par le rejet et la solitude ou par l'adhésion à des groupes hiérarchisés, fondés sur l'affrontement violent, le machisme et la soumission aux leaders.

Certaines associations qui pratiquent la philosophie pour enfant déçoivent par leur côté trop conformiste, trop soumis aux tabous et aux évidences de la société actuelle. Il est clair que si l'animateur n'a pas lui-même fait tout le travail de la philosophie théorique dont j'ai décrit les exigences et la radicalité des résultats, l'entreprise est non seulement vouée à l'échec mais encore dangereuse, puisqu'elle donne une illusion d'émancipation à ce qui n'est qu'un léger déplacement dans un cadre immuable. Ce sera nécessairement le cas, à mon avis, si les discussions philosophiques sont menées uniquement par des pédagogues. Mais le principal obstacle au développement de cet apprentissage, c'est que l'institution publique n'a pas intérêt à l'instaurer de manière authentique, dans la mesure où nécessairement il en viendra à contester sa prétention à être la meilleure forme d'organisation collective. C'est pourquoi il est peu probable de le voir inscrire dans les programmes officiels, et les associations qui le promeuvent ont bien du mal à se faire accueillir dans les classes. Reste l'initiative personnelle des enseignants, qu'ils soient instituteurs, profs d'histoire, de français, de philo bien sûr, mais aussi bien, en ce qui concerne la démarche critique, de n'importe quelle discipline. Au fond, ce qu'il faudrait peut-être mettre sur pied, ce sont des formations en « philosophie émancipatrice » pour les enseignants désireux d'émanciper leurs élèves, formations qui offriraient, d'une part, les moyens d'accès aux réflexions sur les principes de l'agir humain, et, d'autre part, une aisance dans l'animation des débats collectifs. Une idée à discuter... ■

Annick Stevens

Enseignante de philosophie à l'Université de Liège, membre du collectif de rédaction de la revue *Réfractations* *

2 – « Philomène » (association Loi 1901), c/o Gilles Abel, philomene@belgique.com

* *Réfractations*, revue semestrielle de recherches et expressions anarchistes, BP 139 75966 Paris cedex 20

Le numéro : 12 €, abonnement : pour 4 numéros 45 €

Les mathématiques et la culture font-elles bon ménage?

En fait tout dépend de ce que l'on entend par culture. S'agit-il de la Culture, promue par le ministère de la Culture, et qui se référerait plutôt à l'Art ; s'agit-il du patrimoine culturel de l'humanité ; ou s'agit-il de la culture véhiculée par notre société ?

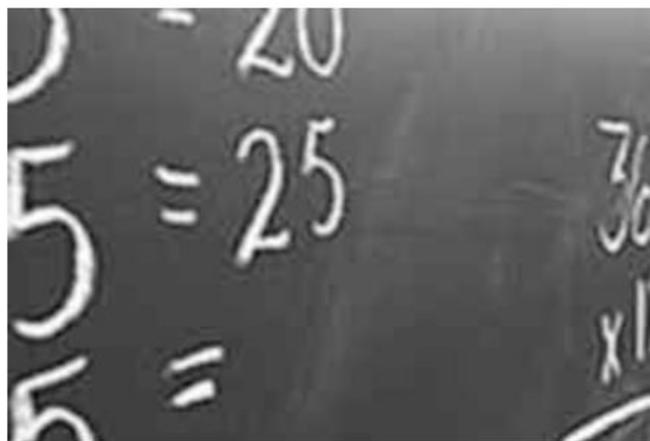
En premier lieu, on imagine effectivement assez mal un ministre de la culture parler de mathématiques. La culture, au sens des oeuvres d'art (peinture, sculpture, architecture, etc) s'adresse avant tout à notre sensibilité, porte une certaine gratuité en elle ; à l'opposé les mathématiques semblent tournées vers le pragmatisme et la technique, et semblent a priori hermétiques à toute forme de beauté. De plus les mathématiques consistent à manipuler des objets abstraits (voire à empiler des couches d'abstraction) ce qui les rend difficiles à appréhender. Bien sûr il existe des formes d'art abstrait, mais au final, celles-ci s'adressent toujours à notre goût (j'aime, j'aime pas), ce qui n'est pas le cas des maths. Enfin les maths sont à la base de la sélection dans notre système scolaire. Elles renvoient donc nécessairement à nos échecs, à nos réussites, à notre place dans l'échelle sociale ; elles sont donc vraiment loin de l'art gratuit, source d'épanouissement personnel.

Pourtant les maths font largement partie de notre patrimoine culturel. En terme de technique tout d'abord ; lorsqu'un couvreur doit poser des ardoises sur un toit, il doit auparavant faire un tracer avec un angle droit parfait, afin de conserver l'alignement. Pour cela il trace un triangle dont les côtés font 3, 4 et 5. Il applique ici le théorème de Pythagore. Autre exemple encore ; pour estimer la taille de quelque chose ou quelqu'un qui se trouve loin, on se réfère aux objets avoisinant dont on connaît la taille (une porte, une voiture, la hauteur d'un étage, etc) et on compare les 2 tailles. Ceci s'appelle le théorème de Thalès. Ce principe est d'ailleurs utilisé dans les spectacles pour donner une fausse idée de proportion : placer un personnage dans un décor surdimensionné pour nous donner l'illusion de la petite taille de l'acteur.

Ces deux exemples montrent le côté outil des mathématiques ; cependant un outil peut être intéressant tant pour sa fonction que pour lui-même : les Grecs avaient (paraît-il) inventé un système pour noter les nombres jusqu'au nombre de grains de sable nécessaires pour couvrir la distance Terre-Lune. Les chiffres dits « arabes » permettent, eux, de compter jusqu'à l'infini et ce système de notation est compréhensible par un enfant de 7 ans. Il est légitime de penser qu'une grande partie de notre développement technique soit due à cette notation, pratique et puissante. À ce titre, les chiffres arabes font partie du patrimoine culturel de toute l'humanité.

Ceci amène une question : les nombres existent-ils indépendamment des humains ? Les différents types de notation semblent dire que oui. Cette simple réflexion permet de voir se profiler l'univers mathématique, qui existe par lui-même. La recherche en mathématiques consiste à découvrir ce monde, à l'explorer, à le comprendre. Les maths ne sont finalement pas si éloignées de l'art, et comportent une part de beauté en elles.

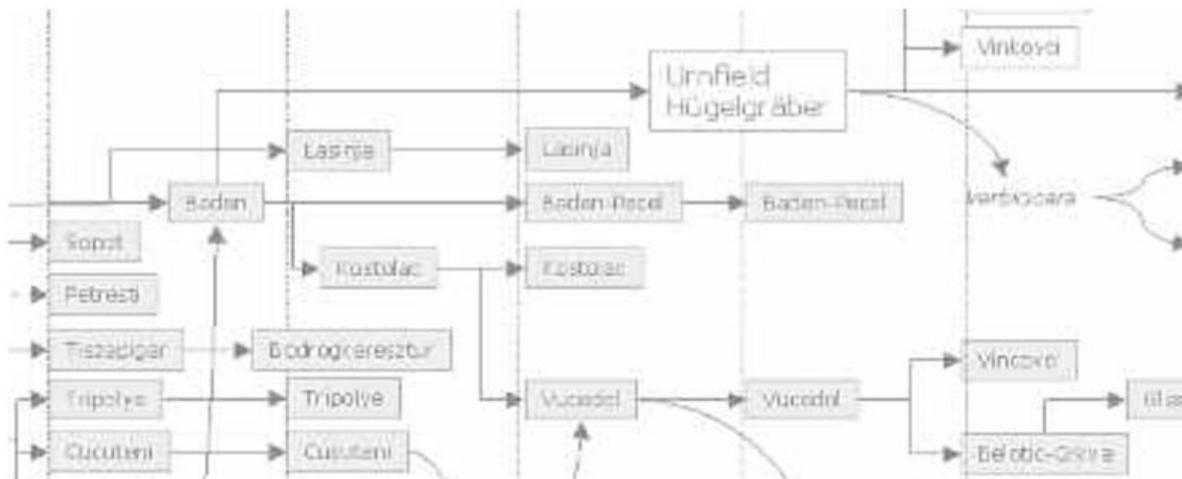
Une des caractéristique de notre société capitaliste est qu'elle abrute les individus. Cet abrutissement se fait au moyen de contractualisation des rapports, par l'installation



de procédures strictes à respecter, ou en diffusant une sous-culture (il suffit d'allumer la télé pour cela). Il est naturel que l'éducation reproduise cet abrutissement. La réforme du LMD à l'Université a introduit la contractualisation : une Unité d'enseignement a tel programme, demande tels prérequis et (ô miracle) définit avant l'examen final ce que l'étudiant(e) aura comme compétences. En ce qui concerne les procédures, il est de plus en plus courant de voir des étudiants hostiles à toute forme de recherche d'un exercice si la solution ne consiste pas à appliquer une simple recette vue en cours ou si on ne montre pas avant comment on fait. Les programmes en mathématiques sont de plus en plus vidés, les théorèmes apparaissent de plus en plus comme des boîtes noires, donnant un résultat magique qu'on ne peut nécessairement que mal comprendre dès lors qu'on ne connaît pas les relations entre les hypothèses et les conclusions.

Globalement, il est quand même assez effrayant de voir que notre société se construit de plus en plus, non plus sur des connaissances, mais sur la trace de connaissances. Qu'est-ce qu'un ingénieur maintenant, si ce n'est un « manager » d'équipe ? Ce sont maintenant des logiciels qui tracent les plans d'une maison sans aucun calcul de forces. Quant aux voitures, la mécanique disparaît, et c'est maintenant un ordinateur qui dit quelles pièces sont à changer. Malgré les changements de programmes et les diminutions d'heures, les enseignant(e)s en maths maintiennent toujours grosso modo le cap : on reprochera aux maths leur côté rébarbatif et archaïque, mais la démarche qui consiste systématiquement à comprendre « comment ça marche » sur des exemples simples, avec des outils simples (essentiellement notre cerveau) est en complète opposition avec le mouvement technologique et abrutissant ambiant.

Il serait cependant erroné de prétendre que les mathématiques poussent à la révolution et représentent un danger pour le capitalisme. Les maths sont en effet à la base de la

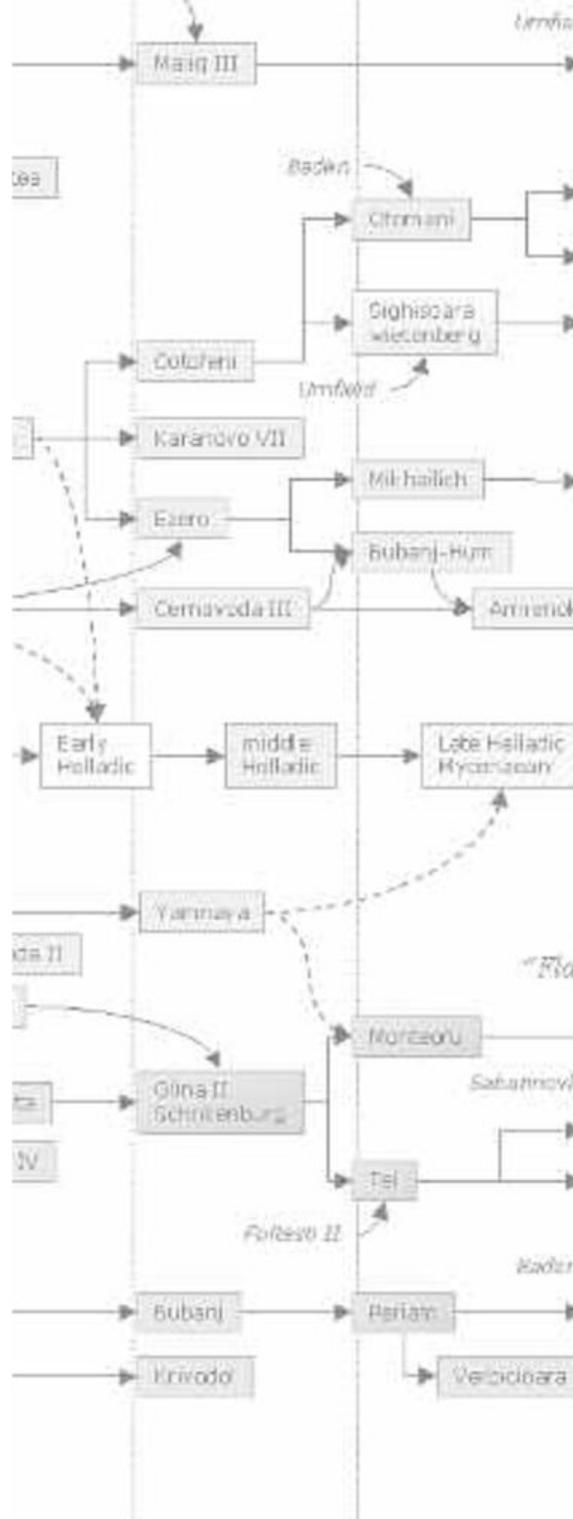


sélection, et la compétition est l'une des caractéristiques culturelles de notre société. Notre système scolaire exige souvent une grande connaissance théorique bien loin de la réalité ce qui est souvent vécu comme un calvaire. Les classes prépa (où les maths sont très importantes), véritable berceau des futures élites, ne sont en fait que de formidables machines à trier et surtout à apprendre aux gens à courber l'échine, à trimier, à aimer la compétition, l'argent et le pouvoir. Ainsi les maths sont perçues comme l'outil de la sélection ; elles renvoient donc nécessairement une image de la complexité, et sont de ce fait un bon moyen pour impressionner et manipuler l'auditoire. « Les chiffres, on leur fait dire tout ce qu'on veut », tout le monde le sait bien. Combien de statistiques bidon pour justifier une mesure impopulaire ?

Toujours fortement influencée par le siècle des lumières, notre société est imbibée de scientisme. Mais le xx^e siècle nous aura aussi prouvé par « $a + b$ » que la science n'était pas toujours source de progrès : souvenons-nous d'Hiroshima, de Nagasaki... Les maths ne font pas exception à la règle puisque certaines mathématiques ont été développées (balistique, probabilité, etc.) pour l'armement...et nous pouvons constater leur efficacité !

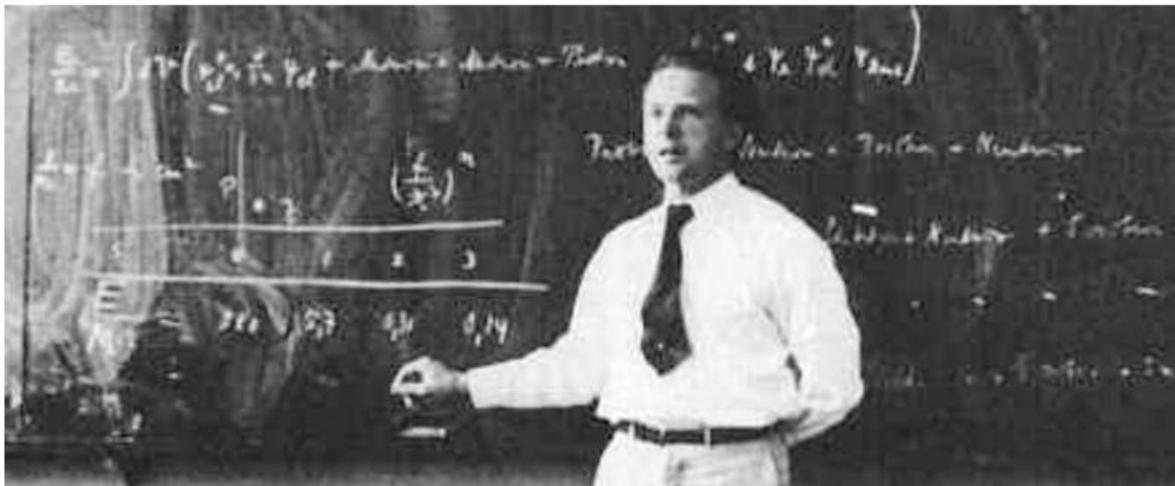
D'un autre côté, la connaissance et la compréhension valent mieux que l'ignorance ! Ces deux visages sont omniprésents dès qu'on réfléchit un peu à la place des sciences (dites dures) dans notre vie collective ou individuelle. Cela se retrouvait aussi lors des débats autour des *États Généraux de la Recherche*, de *Sauvons la Recherche* puis de la création de l'*Agence Nationale de la Recherche* (par Raffarin). S'il est important de freiner le délire technologique actuel, il est tout aussi important de ne pas désertier le terrain, de ne pas laisser la connaissance aux autres. ■

Renaud Leplaideur
CNT éducation 29



Rentrer dans la culture scientifique

Est-il utile de savoir si la terre tourne autour du soleil, si l'on voit toujours la même face de la lune, si notre masse inertielle est équivalente à notre masse gravitationnelle, si la somme des carrés des deux côtés de l'angle droit d'un triangle rectangle est égale au carré de l'hypoténuse, si Piero della Francesca a inventé la perspective linéaire... ?



Oui, si c'est un outil de réponse à une question. Non si c'est un apprentissage formel. Oui si ces savoirs sont construits par des expériences physiques (corps, manipulations,...), des expériences de pensée, et travaillés dans les deux dimensions géographique et historique, où apprendre est une suite logique d'un désir de comprendre.

Oui, si règne l'exigence de ne pas disjoindre les modes d'apprendre, d'agir, de sentir, de penser et de ne pas, tout en ce faisant, participer sans le vouloir et d'autant plus gravement à la crétinisation, au renoncement général. Ne pas disjoindre... quel est le lien ? « *Il réside dans le corps* » dit Giordano Bruno et depuis nombre de penseurs comme Einstein ont insisté sur la nécessité du sensible dans les apprentissages comme dans les recherches. Brecht met en scène Galilée faisant tourner le jeune garçon pour lui communiquer l'état de ses recherches qui allaient révolutionner le discours de l'époque : oui, la terre tourne autour du soleil.

« Heisenberg : *Y a-t-il un espoir que nous comprenions jamais quelque chose aux atomes ?*

Bohr : *Tout de même, oui. Mais c'est seulement ce jour-là que nous comprendrons ce que signifie le mot « comprendre » : pourquoi par exemple, le liquide appelé eau se reproduit toujours avec toutes ses propriétés caractéristiques que ce soit par fusion de la glace ou par condensation de vapeur d'eau, ou encore par combustion d'hydrogène ? Ceci a toujours été admis en physique mais jamais compris.* »¹

Heisenberg 1920

La culture scientifique ? Qu'est-ce ?

Qu'on soit enfant, adolescent(e) ou adulte l'énoncé « *la terre tourne autour du soleil* » n'a pas à être asséné comme la vérité mais peut se théâtraliser par des extraits de *La vie de Galilée* de Brecht ; pour les adolescent(e)s et les adultes la lecture des BT2² *Giordano Bruno* du regretté Benoît Mély et *Galilée* peuvent inciter à se poser des questions et trouver des éléments de réponse. Ainsi de nombreuses démarches scientifiques sont proposées par les mouvements d'éducation populaire.

Où acquérir sa culture scientifique : dans l'étude de pièces de théâtre, à des fêtes de la science, au *Palais de la découverte*, au *Museum d'histoire naturelle*, à l'écoute de *France culture*, à l'écoute des conférences de la *Cité des sciences* (que l'on peut écouter et faire écouter de partout grâce à internet), livres, revues (*Science et vie*, *La Recherche*,...)...Mais « *on apprend seul qu'avec les autres* » (Paulo Freire) à l'école comme dans la vie : dialogue, échanges, questions³. Et ceci est peut-être encore

plus vrai pour la culture scientifique qui passe pour le domaine du vrai ; car nous avons longtemps été habitués à recevoir la science comme une parole d'évangile : Jules Verne mettait déjà en garde contre l'expression « *aussi vrai que 2 et 2 font quatre* », mais cette posture de relativité n'a rien à voir avec le chaos. La vérité comme la liberté sont toujours en travail. Quand le dramaturge Jean-Claude Brisville a l'idée de faire se rencontrer Pascal et Descartes (*L'entretien*) alors qu'ils ne se sont peut-être entrevus qu'une fois, on est bien sûr dans l'ordre de la fiction ; quand la pièce est parue et que nous y avons conduit des élèves, de nombreuses discussions ont eu lieu sur ce qui était fiction, histoire, erreur. (L'erreur est moteur d'un travail réel, une source inépuisable de création.). Quand Ifrah a publié son *Histoire des chiffres*, il a été en but au mépris affiché parfois avec violence de chercheurs spécialistes ; le livre d'Ifrah

reste un livre-ressource enrichissant pour les enseignants, collégiens, lycéens et autres ; il lui manque certes un petit appareil critique que les personnes intéressées peuvent construire en s'adressant à des chercheurs-chercheuses (beaucoup sont aujourd'hui prêt(e)s à répondre à ces demandes).

Comment acquérir une culture scientifique émancipatrice ?

On ne peut évidemment pas construire tous les savoirs scientifiques mais il me semble nécessaire que ces constructions soient prééminentes à l'école et qu'on y ait recours fréquemment tout au long de sa vie. On oublie si vite ! Poincaré, mathématicien créateur du début du XX^e siècle, disait qu'on ne peut parcourir tous les chemins de la connaissance mais qu'il est cependant nécessaire de prendre le temps d'en suivre quelques-uns au gré de nos « phantasia » avec détours et retours, autrement dit de ne pas entraver notre tâtonnement expérimental, principe naturel de tout réel apprentissage qui se fait par observation, imitation immédiate ou différée, inventions, dialogues, réflexions, écritures, transmission orale et gestuelle.

1- Heisenberg, *Le tout et la partie*.

2- Publications de l'ICEM-Freinet très utilisées et très appréciées par les enseignants et élèves dans les collèges et lycées et que l'on peut commander au numéro.

3- Auto-socio-construction comme dit le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle), enseignement mutuel, éducation intégrale,...

À l'école, on peut profiter de la chance de travailler toute une année dans un groupe ou des groupes avec une assez grande stabilité. Pour ma part, j'ai l'expérience de travaux mobilisant une année entière toute une classe d'âge mais ce que je présente se peut faire dans un groupe multi-âge et sur une période plus courte.

Dans un premier temps, il y a à créer un climat fait d'accueil, d'écoute, de clarification des objectifs dans lequel des questions se posent ; vient ensuite la sélection des questions traitées par des groupes d'élèves. Le temps suivant est celui de toutes les propositions de réponses, d'interrogations, de libres associations quant à la question choisie. Une fois recueillies ces données, le travail individuel et par petits groupes se fait, en va et vient avec des synthèses en grand groupe. L'enseignant suggère des pistes de recherche.

Il s'agit de favoriser « l'événement ». Voici un exemple d'événement : les graines de tournesol sont disposées en spirale ; on peut le savoir parce qu'on l'a lu, on peut le découvrir par l'observation. L'événement a lieu lorsque se vit un sentiment d'évidence entre la perception et le savoir. L'événement, c'est la conscience du changement en soi, l'émerveillement, l'étonnement, le choc, l'étincelle qui nous fait rompre avec ce que nous étions l'instant d'avant, qui fait que nous passons à un autre niveau, tel l'enfant qui dessine un rond et accède soudain à l'idée de cercle (Bachelard).

Spécificité de la culture scientifique

On parle facilement de vulgarisation scientifique alors qu'il vient difficilement à l'esprit d'une personne sensible de parler de vulgarisation littéraire ou artistique ; on place ainsi la science dans le domaine de l'incompréhensible.

Il n'est pas question de nier les difficultés des sciences, ni leurs complexités mais de permettre la construction des savoirs scientifiques dans leurs liens inter-trans-pluri disciplinaires, ce qui rappelle l'idée d'éducation intégrale. Les hypothèses mises en œuvre dans les sciences sont des décisions quant à la construction du réel liées à une époque. Pour Galilée, il ne s'agissait pas de décider si la terre était immobile mais « de prouver l'équivalence des deux hypothèses, géocentrique et héliocentrique pour comprendre les expériences de chute des corps. »⁴

« Depuis 1905, on ne fait plus de la physique exactement comme on en faisait auparavant ; on ne lit plus Galilée et Newton de la même façon »⁵ mais leur lecture est toujours d'actualité et les expériences de pensée de Galilée nous sont encore à faire et à refaire et indissociables de la culture de l'époque. Shakespeare, contemporain de Galilée, écrivait : « doute qu'étoile soit de feu, doute que le soleil se meuve, doute que le vrai soit vrai, je t'aime, n'en doute jamais » et il contribue lui aussi à notre compréhension du monde et à notre connaissance de nous-même. Et comme pour les cultures littéraire et artistique, la fréquentation des œuvres est nécessaire. Voici le début de deux extraits de Galilée, cités par tout chercheur, toute chercheuse universitaire en histoire des sciences, et qui pourraient être lus avec bonheur (combinant imaginaire et travail-patience) par les chercheurs-chercheuses que nous sommes toutes et tous : « Ainsi un peintre qui, laissant le port, aurait commencé à dessiner avec cette plume sur une feuille de papier, et qui aurait poursuivi l'exécution de ce dessin jusqu'à Alexandrie.... », « Enfermez-vous avec un ami dans la plus vaste cabine d'un grand navire, et faites en sorte que s'y trouvent également des mouches... »⁶ ; je signalerai aussi toujours par rapport à la question « la terre tourne-t-elle autour du soleil ? », qu'un extrait de l'Arénaire d'Archimède, cité là encore très souvent et très souvent non lu, est à la portée de lecture d'un élève de 6^e et peut-être avant. Et je citerai encore la phrase si connue « la culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié » mais cela reste dans les harmoniques de nos corps.

Je pourrais continuer presque sans fin les propositions d'activités et de textes, mais je rappellerai que c'est un choix d'expliquer le monde par la science ou de l'expliquer par la religion, et j'incite sur ce sujet à la lecture du début de *Le tout et la partie* ainsi que *Le Manuscrit de 1942* de Heisenberg.

Je vais terminer par ce qui fonde cet article ainsi que mes luttes pédagogiques et autres : je crois à la charge révolutionnaire des savoirs, à la nécessité d'une éducation vraiment émancipatrice (ce qui me fait affirmer que les nazis n'étaient pas cultivés). Une éducation qui fasse écho à la prescription de Hegel : « éduquer l'individu de telle manière qu'il échappe à la simple appréhension des choses en leur fixité aliénante comme à la pure succession des événements disjoints pour atteindre à une universalité »⁷ et aux recommandations de Pelloutier⁸.

Je n'oublie pas les joies de l'analogie, de la rosée du matin, de la rencontre avec l'infini mystère de l'homme ordinaire, ce singulier qui n'est jamais produit ni terminé et qui ne peut être confondu avec l'homo eco-communiqué. « Nous avons à vaincre là où ont échoué Hegel, Nietzsche et Marx »⁹. ■

Maryvonne Menez-Hallez
Enseignante-chercheuse



Pour nos élèves, et pour nous...

Deux excellentes BT2 (publication de l'ICEM-Freinet), l'un sur Giordano Bruno, l'autre sur Galilée. Le premier est un modèle de vulgarisation, on ne s'étonnera pas de savoir que Benoit Mély, historien, prof en ZEP et militant (cf. notre n° 8-9) en est l'auteur. Bruno refuse la mathématique mais ouvre le champ scientifique avec la notion d'univers infini – celui lui vaut le bûcher.

Sur Galilée, une très bonne synthèse également, malgré une bibliographie qui gagnerait à être enrichie. Ces deux petits ouvrages (64 pages chacun) peuvent être consultés directement par des élèves et, pour des profs, peuvent être un point de départ. De travaux interdisciplinaires notamment.

Le double discours de l'institution

Dans le Rapport d'information 392 (2002-2003) – Commission des affaires culturelles : *La culture scientifique et technique pour tous : une priorité nationale*. Blandin (Marie-Christine) ; Renar (Ivan), on peut lire :

« la formation initiale est le principal vecteur de la culture scientifique car c'est elle qui en transmet le goût premier et donc déterminant. (...) Il paraît donc indispensable, dans ces conditions, de s'attacher à améliorer la présentation des sciences à l'école, de façon à réfuter le sentiment suivant lequel ces matières seraient à la fois arides et difficiles, et à promouvoir la conviction que, si ces études requièrent effectivement une grande constance dans l'effort, elles débouchent sur une véritable joie de connaître et de comprendre.(...) Les méthodes pédagogiques développées il y a plus d'un demi-siècle par Célestin Freinet, et qui sont appliquées à l'école de Vence et par de très nombreux enseignants, privilégient des formes d'apprentissage par « tâtonnement expérimental » qui reposent sur des expériences ou des enchaînements d'expériences encadrés par les maîtres, et qui conduisent les enfants à observer des phénomènes, à élaborer des hypothèses explicatives puis à les vérifier par d'autres expériences ; l'opération « La main à la pâte », lancée en 1996 à l'initiative du professeur Georges Charpak et de l'Académie des sciences vise à promouvoir au sein de l'école primaire une démarche d'investigation scientifique. Cette démarche pédagogique a pour objectif l'appropriation progressive par les élèves, de concepts scientifiques et techniques opératoires, accompagnée d'une amélioration de l'expression écrite et orale. »

On peut lire aussi que l'institution n'a pas généralisé cette démarche. On n'y dit presque rien des nombreux praticiens de cette méthode (de l'ICEM-Freinet, du GFEN, des CEMEA, de l'AFL, des RERS¹⁰ etc.). Ces derniers ne sont pas soutenus et leurs initiatives sont généralement passées sous silence et même certaines de leurs réalisations détruites (comme l'observatoire du collège Freinet de Sainte-Maure de Touraine). Quid des nombreux projets retenus par le CNIRS¹¹ pour lesquels des enseignants avaient travaillé parfois plusieurs années ? Cette question de l'enseignement des sciences est pourtant théorisée par bien des penseurs philosophes, physiciens, mathématiciens comme Edgard Morin, Albert Jacquard, Françoise Balibar, Jean-Marc Lévy-Leblond, Gilles Châtelet.

4 – Balibar p.42.

5 – F. Balibar, Galilée, Newton lus par Einstein, Puf, 1984.

6 – Galilée, Dialogue concernant les deux plus grands systèmes du monde.

7 – Hegel, La science de la logique.

8 – Gregory Chambat, Instruire pour révolter, éditions CNT-région parisienne.

9 – Gilles Châtelet, Vivre et penser comme des porcs.

10 – Réseaux d'échanges réciproques des savoirs.

11 – Conseil national pour l'innovation et la réussite scolaire.

Brouillon de culture

Tout commence par un récit, le récit d'un échec institutionnel dont il convient de dénouer patiemment chaque fil pour le comprendre, le dépasser et ne pas s'engager dans la voie de la violence où il commençait à nous entraîner. Seul un tel récit, aussi court soit-il, nous ramènera aux multiples sensations qui participent à une relation pédagogique contrainte.

Il faut donc, peu à peu, remonter le temps, rouvrir doucement les vieilles plaies, se mettre lentement dans le pas résigné de celui qui rejoint chaque samedi matin, la tête pleine de questions sans réponses, une classe de quatrième pour deux heures de cours de « français » dont il a la charge.

Pourquoi se lever si tôt alors que des élèves ne viendront pas avant neuf heures pour profiter de leur sommeil ? Pourquoi s'acharner dès huit heures alors que les uns et les autres seront passifs et que le travail ne commencera que vers huit heures trente ? Pourquoi avoir mis ces élèves ensemble et de cette façon ? Que faire pour les mettre au travail sans les contraindre ? Que faire pour qu'écrivent les plus réticents d'entre eux ? Que vont-ils encore trouver pour passer le temps ?

Il faut retrouver ces moments d'angoisse du vendredi après-midi où rien ne venait pour le cours du lendemain, aucune idée, aucune situation de travail. Il faut se souvenir des lundis matins

anxieux, attendant de rejoindre les élèves à leur jour le plus excité. Que vont-ils encore inventer ? Un soutien-gorge posé sur le bureau comme la fois dernière. Une chanson à la mode entonnée à tue-tête envers et contre tout, un non ferme et massif à toute proposition de travail...

Ces questions et ces angoisses paraîtront peut-être naïves aux vieux briscards de l'institution scolaire mais elles m'étaient essentielles au moment même où je vivais cette période que je trouvais difficile. Je débutais. C'était mon premier poste fixe après avoir fait six établissements en trois ans. Je la jugeais d'autant plus difficile qu'il n'existait aucun lieu, aucun temps pour la comprendre et la surmonter. Le travail pédagogique consistait à cette époque surtout à courir. Je dis bien courir, aussi bizarre que cela puisse paraître. Il fallait courir après les élèves qui s'échappaient au travail contraint et à la réflexion artificielle forcée. Courir pour ne pas que les élèves vous rattrapent, vous écrasent, courir pour survivre. Courir après soi pour ne pas perdre ses idéaux, pour ne pas perdre son humanité dans cette machine qui broie et qui veut nous obliger à broyer. Courir après ce temps qui à nous, pédagogues, nous tue à coup d'échéances, d'errance de soi et de déshérences d'enfants.

Il ne fallait plus voir qu'un seul et même élève formé de quelques 27 têtes. Gommer, calmer, effacer, faire taire, ranger, classer, décerner, exclure.

Je perdais pied, je perdais la face, maître déchu d'un pouvoir impossible, d'une situation imposée, incontrôlable, je devais assumer des choix irréfléchis avec une organisation du travail immobile. Je pris le parti de faire un plan de classe. Volonté de contrôle, volonté de maîtrise. Croyance



1- L'honnêteté doit avouer que je pouvais compter sur deux collègues. Malheureusement, les conditions de travail offertes ne permettaient à ce moment-là de réellement pouvoir bénéficier de leur aide. Qu'elles soient remerciées ici de l'aide qu'elles m'ont donnée par la suite.

que des noms alignés sur une feuille de papier renverrait à des corps immobiles, calmes et travailleurs.

Une telle décision représentait l'enterrement de mon envie, encore confuse, de construire quelque chose avec les élèves, de rencontrer les élèves. La mort dans l'âme, mais n'y voyant que la seule solution pour mon salut professionnel, je m'exécutais. Je prenais, cependant, la précaution de faire signer la feuille par les parents, comme un dernier signe envoyé pour parler, pour comprendre les raisons qui nous amène jusque là. Un seul couple de parents a répondu à cet appel au secours. Un seul, je devais donc me débrouiller seul¹.

Je suis tombé dans la pédagogie d'État pour souffler, pour me reposer, pour surnager. Cette pédagogie de la domination, du tout fait, du probable qui attend un produit de l'élève lui-même transformé en produit sans même être attentif à ce qu'il produit, se retrouve aussi bien dans les manuels ou les ouvrages didactiques que dans les schémas de pensée professionnelle et les discours prétendument professionnels imposés par une organisation du travail qui oublie que la connaissance et le savoir ne s'assemblent pas comme on assemble une voiture sur une chaîne de montage robotisée. Une organisation tayloriste du travail où la solitude du prof tient lieu de pseudo-liberté pédagogique.

En effet, mes attentes ont été remplies. En effet, sous le choc du plan de classe les élèves se sont calmés. Mais le travail avait disparu. Ce que je lisais comme du chahut, du bavardage étaient en fait peut-être de la joie de vivre, d'être avec le copain sans lequel le travail ne pouvait avoir lieu. Pour moi, ils faisaient du bruit, ils étaient fatigués, dédaigneux ou durs. Et je ne voyais pas qu'en fait ils travaillaient, à leur façon, mais ils travaillaient réellement. Ils ne travaillaient pas à ma façon, à la façon qu'on impose, dans le calme et le silence. J'avais cassé « l'ambiance », j'avais par là même cassé le travail. J'avais échoué dans ma tentative de contrôle des esprits par le contrôle des corps.

Entre fatigue des corps et lassitude des esprits, j'essayais de trouver un sujet de travail « motivant » pour les élèves, tel un manager en quête perdue d'avance d'énergie positive pour les employés qu'il a sous ses ordres.

Je me suis rabattu sur le roman policier et ai acheté, en hâte, un livret dont je tairais le nom, qui proposait de faire écrire un premier roman policier ! Tout un programme. Je suivais plus ou moins fidèlement la marche à suivre en voyant bien qu'aucun élève ne marchait vraiment dans la combine. Exsangue, j'ai précipité la fin de cette « séquence de travail » par une rédaction / nouvelle policière à écrire en groupe pour passer à autre chose au plus vite.

Comme d'habitude, chacun retrouvait sa place. Les « bons » élèves retrouvaient la tête, les moyens le milieu, les faibles la fin. Ni le plan de classe, ni le roman policier n'avait changé la situation. Il n'y avait apparemment pas d'issue à l'impasse dans laquelle je m'étais fourvoyé. Ce que je lisais comme un échec de l'institution était devenu une institution de l'échec.

La porte de secours a été ouverte par deux élèves. Ils se sont exclus en ne rendant pas leur rédaction / nouvelle policière. Ils représentent en somme, en dehors des élèves buissonniers, le degré ultime de ceux qui résistent à l'institution scolaire. C'est d'eux qu'allait pouvoir se construire une nouvelle relation pédagogique. À force d'insistance, ils ont fini par me rendre un travail ressemblant vaguement à ce que j'avais tenté de mettre en place. Ils avaient intitulé leur texte la souffrance parfaite.

Effectivement, cela a été pour moi, au moment de recevoir cette copie et ce malgré un sourire de circonstance, une parfaite souffrance de voir qu'il y avait tout à refaire, tout à faire. J'étais las. J'étais fatigué de devoir mettre une mauvaise note, fatigué de voir que les mêmes places revenaient toujours aux mêmes élèves. Fatigué de constater qu'il n'existait aucune solution pour changer, pour faire évoluer le rapport au savoir des uns et des autres. J'ai donc proposé aux élèves, un samedi matin, plutôt que d'améliorer leur copie de la rendre plus mauvaise encore. Je leur expliquais rapidement mes raisons de donner cet exercice, les mêmes que je viens d'énumérer et les invitais à se mettre au travail. Quelques questions sont posées :

- Rendre la copie plus mauvaise ?
- Rendre la plus mauvaise copie ?

Ne sachant pas très bien où j'allais, j'ai répondu dans l'indistinction et ai laissé libres les élèves qui entre étonnement et ravissement commençaient à se mettre au travail.

Ce qui distingue cet exercice de celui du roman policier ? Rien et tout à la fois. Rien parce qu'ils restent tous deux un exercice donné par le professeur dans le cadre scolaire. Rien parce qu'ils ont été tous les deux improvisés par manque de temps. Mais tout aussi parce que l'improvisation du premier tenait d'un discours pédagogique indigent tandis que celle du deuxième provenait d'une véritable rencontre entre des personnes. Deux individus

refusent d'entrer dans le monde factice qu'on leur propose. Un troisième décide alors de pénétrer dans leur monde pour voir s'il est valide. Tout parce que le premier n'écoute que lui-même, tandis que le deuxième s'ouvre à la diversité du vivant qui réclame créativité et évolution perpétuelle. La « mauvaise copie » ne rend pas vaine l'idée que l'éducation est un bien appartenant à tous mais plus que tout, un bien se construisant par tous, sans que quiconque ne puisse s'en déclarer le spécialiste ou le garant exclusif. La fabrication intentionnelle de mauvaises copies révèle des mondes qui étaient restés jusqu'à présent cachés, peut-être aux yeux des élèves mais sûrement aux yeux de leurs professeurs.



Tel un carnaval travestissant le code des convenances sociales le temps de quelques jours, les mauvaises copies font offices de miroirs grossissant, déformant tous les enjeux masqués de la bonne copie. La « mauvaise copie » va les rendre visibles en rappelant qu'une copie est un lieu spécifique, un espace où se travaille une posture, un geste et où se déconstruisent d'autres gestes.

La copie est d'abord un objet physique, un espace dans l'espace propre de la classe. Forme rectangulaire, à deux dimensions, dans une forme cubique à trois dimensions, la classe, les « mauvaises copies » des élèves n'auront de cesse de rappeler que la copie possède également une troisième dimension que l'institution scolaire tient pour négligeable. Bon nombre de copies seront mises en boule puis dépliées voire repassées de l'aveu même d'un élève, rognées aux coins et déchirées.

Les boursoufflures des « mauvaises copies » sont autant de rappels à un corps qui ne trouve pas sa place dans une copie institutionnelle. C'est bien cette troisième dimension niée qui permet à la copie institutionnelle de se rattacher à l'espace de la classe. La copie, lorsqu'elle est emportée à la maison, représente la classe en miniature avec ses règles et ses codes. Tout doit y être rangé, à l'image de la classe, chacun doit être nommé et visible. Dans une copie institutionnelle on trouvera le nom, la classe, la date. Véritable document administratif, la copie, à ce titre, est l'égal d'un formulaire quelconque. Avant d'entrer dans un lieu qui le dépersonnalise, l'élève doit s'identifier pour ne pas être perdu. C'est bien cette identité là, précise, connue, froide, administrative, anonyme que les « mauvaises copies » tente de briser en n'offrant aucun nom, aucune indication sur la classe. Une « mauvaise copie » allant même jusqu'à préciser que le nom inscrit en son dos ne fait pas partie de la « mauvaise copie ».

Tout est fait pour que l'élève disparaisse. Où se situe-t-il finalement ? À bien y réfléchir, il ne se trouve nulle part. La copie institutionnelle est une présence qui demande l'absence de l'élève. La copie permet à l'institution d'être présente lorsque l'élève n'est plus à l'école. La copie est le prolongement du corps absent de l'élève. La façon dont se déroule un devoir en classe est significatif de cette situation. Le silence doit régner, les corps doivent être immobiles. Le paroxysme étant atteint lors des examens, l'élève n'est plus qu'un numéro.

Absence des corps qui justifie et permet une présence désirée par l'institution, celle des esprits. La copie institutionnelle se veut le réceptacle de la pensée avec en point de mire la copie parfaite, celle où l'esprit de l'élève s'est emparée du sujet et l'a fait sien. L'arrivée de l'esprit ne peut se faire que par une dépersonnalisation du corps qui

entre dans le travail de l'écriture. C'est par elle, l'écriture, que la copie institutionnelle va tenter d'éliminer le corps. Les « mauvaises copies » n'auront de cesse de le rappeler.

Tags et ratures grossières et ostentatoires seront surreprésentés dans les « mauvaises copies ». Ceux-ci sont bien l'affirmation d'une présence dans un temps et dans un lieu. Leur planéité n'efface pas la présence du corps de ceux qui les ont inscrits. Au contraire, tout est fait pour rappeler, pour évoquer un corps, une présence, une vie. De la multiplicité des lieux où on le trouve, à la variété des supports, le tag est un rappel de celui qui écrit et non la mise en avant du message. D'ailleurs, le tag est pour la plupart du temps illisible au profane. Le tag est une écriture à deux dimensions qui se fond dans une troisième, qui s'imhibe dans les espaces. Il exhibe ainsi la troisième dimension du support sur lequel il s'inscrit, mur nu des entrées de gare, cages d'escaliers, etc. En exhibant sa bidimensionalité, le tag met à jour la tridimensionalité de son scripteur, de son corps en somme.

De façon plus discrète, la « mauvaise copie » évoque une autre dimension de la copie institutionnelle. Aucune copie n'est datée comme peut l'être une copie habituelle. Le temps est donc nié. L'absence de datation révèle des enjeux plus profondément inscrits en elle et donc plus difficilement décelables.

La copie d'un point de vue temporel reprend les traits du rite de passage d'un état à un autre. Le rite de passage est un temps dans un lieu. Celui qui l'effectue ne sera plus jamais comme il était avant le rite. La copie institutionnelle s'inscrit dans cette logique rituelle, à la seule différence près qu'elle entretient un rite déritualisé, d'un rite sans substance pour bon nombre d'élèves.

Tout dans son arrangement pourtant rappelle le rite. Le professeur donne une date pour rendre le travail, date qu'il inscrit dans le cahier de texte. Date qui vient chapeauter une série de cours au bout desquels un élève est censé savoir. Le devoir marque donc le moment où l'élève va passer d'un état à un autre, de l'ignorant au savant, certifié par une autorité supérieure.

La présentation même de la copie institutionnelle vient rappeler cette obligation de jugement. Les mauvaises copies s'amuseront à occuper ou à supprimer purement et simplement marges et en-têtes destinées aux commentaires professoraux.

C'est surtout dans la répétition des copies tout au long d'une scolarité qui déritualise le rite. Elle transforme la copie institutionnelle en une série de mini-rites avant le grand rite de passage de l'examen final. On peut s'expliquer, ainsi, les raisons pour lesquelles un certain nombre d'élèves rendent toujours leurs devoirs à temps et pas d'autres, alors que ce sont ces mêmes élèves que l'on va voir s'affoler et réviser dans la hâte peu de temps avant un examen final. Pour les premiers, ces mini-rites font sens et s'inscrivent dans une temporalité longue qui s'épanouit lors de l'examen. Pour les autres, ils ne font pas sens. Seul l'examen final revêt encore un peu les traits d'un rite. Mais il est malheureusement trop tard pour réviser.

Reste à aborder le point qui me paraît le plus important dans la fabrication des mauvaises copies. Dès réception d'un nombre suffisant de mauvaises copies, et après observation, les élèves et moi-même avons remarqué que certaines d'entre elles paraissaient plus mauvaises copies que d'autres. Bizarrement, les plus mauvaises « mauvaises copies » étaient le fait d'élèves qualifiés de scolaire, d'enfants sages, calmes. Les bonnes « mauvaises copies » provenaient indifféremment d'élèves scolairement bons ou mauvais.



J'ai réparti les élèves en groupes avec quelques bonnes et mauvaises copies entre leurs mains et leur ai demandé d'essayer de trouver les raisons pour lesquelles certaines paraissaient bonnes et d'autres non.

Rapidement, le critère d'authenticité, de naturel apparaissait. Une bonne « mauvaise copie » est une copie qui paraît vraie, qui semble être réellement une véritable « mauvaise copie ». Celles qui paraissaient ratées étaient celles qui contenaient des coups de crayons bleu turquoise ou roses placés au hasard et complètement irréalistes ou celles dont les coins avaient été brûlés ou cillés encore où se trouvait un chewing-gum collé. Les élèves et moi-même venions sans doute de découvrir le trait central de la copie institutionnelle. Une copie institutionnelle, en plus d'être un lieu, en plus d'être un temps est aussi et avant tout une valeur. La valeur de l'authenticité. Même si elle est un mensonge intellectuel, elle doit paraître vraie. Les idées qui y sont défendues doivent donner l'illusion que son auteur y croie, qu'elles sont de lui alors que tout est fabriqué pour une mise en scène sociale. La copie est une scène de théâtre tout comme la classe mais une scène où la représentation a valeur de réalité. La copie est le lieu par excellence de la fabrication du naturel, valeur du naturel fabriqué ardemment défendue et utilisée par une grande bourgeoisie qui en a hérité de l'aristocratie.

Dans les rouages de cette fabrication masquée, presque refoulée se glisse une valeur essentielle du monde scolaire, l'excellence, le don inné par nature. Cette excellence touche certains élèves, comme la grâce de Dieu. Certains l'ont et l'auront toujours et d'autres ne l'ont pas et ne l'auront jamais. Alors à quoi bon s'échiner à partager, à découvrir tous ensemble le savoir, la connaissance et l'autre alors que les dés sont jetés et depuis longtemps, depuis la naissance.

La question de l'évaluation (par une note notamment) de ce travail s'est posée lorsqu'il a touché à sa fin. Les élèves ont répondu qu'ils ne souhaitaient pas le noter. Certains ont justifié leur refus par la nature du travail. Il était hybride, sans critères définissables pour une notation. Il n'y avait effectivement aucun critère traditionnel. Comment évaluer l'apprentissage d'une valeur culturelle lorsqu'elle est découverte ?²

J'aime à croire que si les élèves ont refusé d'évaluer (que j'évalue par la notation) ce travail, c'est bien parce que nous avions, eux et moi, réellement appris quelque chose de nouveau. Nous avons créé ensemble un véritable acte éducatif dans lequel les uns et les autres sont entrés

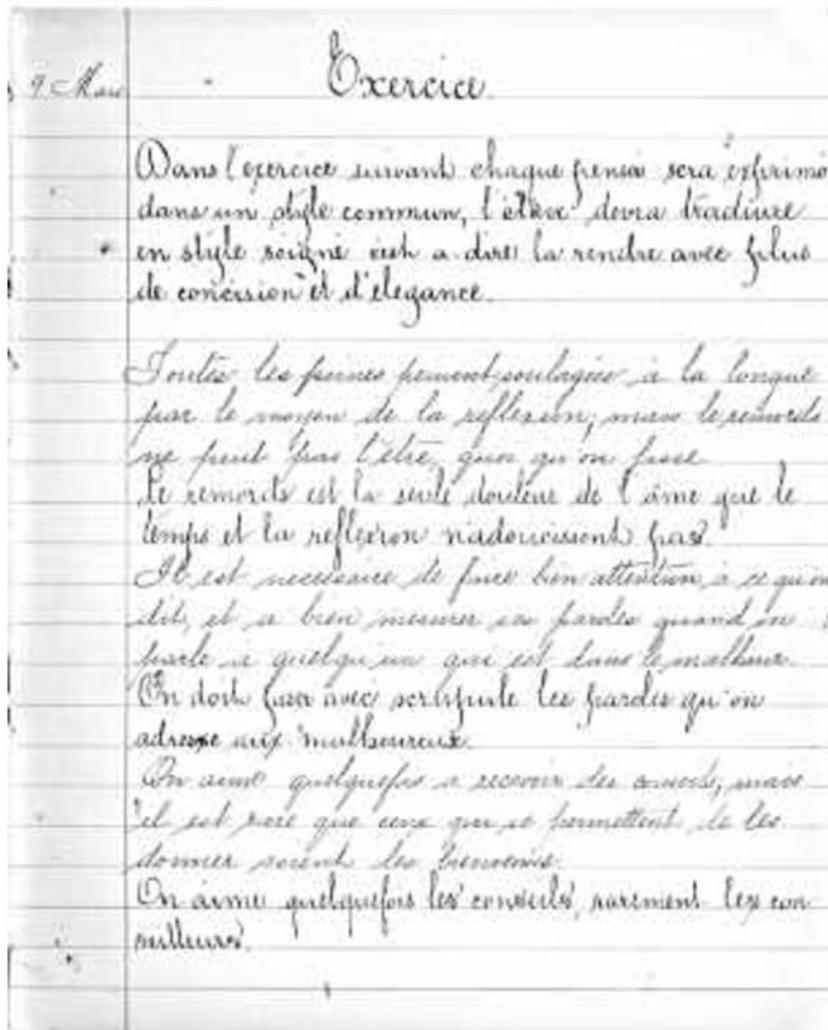
2 - La seule suite donnée à ce travail a été la tentative d'exposer les travaux. Exposition qui n'a pu avoir lieu bien que des élèves aient commencé à encadrer leur travail.

avec ce qu'ils possédaient et sont ressortis avec ce qui les intéressaient. Ce travail autour de la mauvaise copie a été un perpétuel va-et-vient entre moi et les élèves, entre les élèves eux-mêmes. Il n'existait plus de hiérarchie pédagogique entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. Chacun apportait sa pierre et construisait les fondations du savoir à l'aide de la pierre des autres. J'ai d'autant plus apprécié ces moments que répétant cet exercice au fil des années j'ai constaté que sa formalisation amoindrissait son intérêt pédagogique. L'échange et la réflexion se diluaient dans un exercice devenu plus convenu. J'ai donc fini par ne plus le faire.

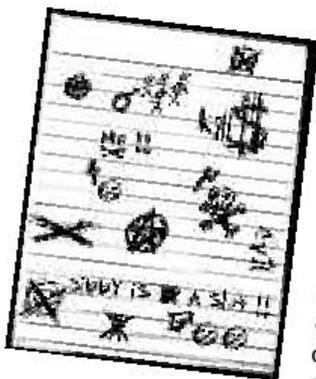
Quelque chose a bougé cependant cette année-là. Il y a cet élève qui s'est mis pour un temps à présenter des copies mieux présentées dans la forme et plus structurées. Il y a aussi cet autre qui d'une semaine sur l'autre n'a plus fait d'erreurs d'orthographe. Il y a encore une autre élève qui s'est montré plus à l'aise et plus libre dans les textes qu'elles produisait. Et celui qui s'exprimait plus librement, s'extirpant de sa pudeur malade. Et aussi, un dernier qui avait refusé de faire la mauvaise copie mais qui m'a ramené en échange ses cahiers de musique et d'histoire-géo, véritables œuvres d'art de « détritiques scolaires ». Et enfin celle qui a commencé à mieux articuler ses histoires et son argumentation.

Puis, il y a les autres dont je n'ai pas pu ou pas su observer les changements. Peut-être n'ont-ils pas changé. Peut-être l'ont-ils gardé pour eux. Qui sait, je ne dois pas être maître de leur évolution et des chemins qu'ils empruntent. Fuir la volonté de puissance pour que la liberté et l'égalité puisse se construire. Je peux juste leur proposer des traces au gré de leur évolution et rêver aux possibles syndicaux qu'ils m'ont ouverts. ■

Yoann DEBUYS
CNT éducation 59/62



l'heure des comptes



Adeline n'a pas dit non : ses parents, aguichés par les affiches du métro, l'emmèneront donc demain à Vaux-le-Vicomte. On se contentera juste, en guise de compromis, d'un trajet pas trop matinal : train Gare de

Lyon, navette à partir de Melun, et, franchement, le château vaut... le coup. Contrairement à Versailles ou aux châteaux de la Loire, les coulisses ne sont pas négligées : magnifique charpente replacées dans la tradition du travail collectif, cuisines de Vatel et du peuple de serviteurs qui s'échinaient à ce que la marée fût prête en temps, en heure et en qualité.

Durant le retour, Adeline prépare déjà la journée du lendemain, avec une copine cette fois : boultiques (on n'achète rien) et pâtisserie (on craque et on croque un peu), petit tour dans une librairie pour ne pas louper le dernier *Harry Potter* (plus quelques Garfield) et on termine au cinéma.

Il y a aussi des jours où Adeline paresse chez elle, durant cette période de vacances. Mais de telles journées de balade ne sont pas exceptionnelles. Bouger un peu, voir de belles choses, lire... c'est naturel.

Naturel, culturel, et interdit au plus grand nombre des copines du collège ZEP d'Adeline. Tout est là pour leur en retirer l'envie : le « chewing-gum des yeux », le manque d'habitude, la crainte de ne pas être à sa place, l'ignorance du comment (les transports, les horaires)... et le coût. Près de 200 euros pour ces deux journées, les parents d'Adeline trouvent ça déjà cher, pour beaucoup c'est impensable.

Culture rime avec injustice. ■

J.-P. F.

Culture physique occidentale et domination

Ce qu'on appelle culture est en fait une manière particulière de s'adapter aux conditions matérielles de la vie telles que les trouve un groupe humain donné. Ainsi la culture est-elle toujours particulière et contingente. Et la culture scolaire ne fait pas exception..

Dans nul autre lieu social n'existe cette manière de vivre ensemble. Ou sinon par la diffusion du modèle scolaire hors de ses murs. Il existe de multiples facteurs qui donnent forme à cette culture, et d'autres y ont consacré des livres entiers. Ce que je veux dire ici se base sur deux idées essentielles :

La première n'est en fait qu'un avertissement, mais traverse toutes mes réflexions. Je garde à l'esprit que si je me considère révolutionnaire, c'est que je vois ce monde comme injuste et que je veux participer à sa transformation. Pour cette raison, bien que je sois comme tout le monde, bien obligé de m'y adapter, les propositions que je pourrais faire ne visent pas à sauvegarder l'institution scolaire, à la rendre meilleure. Bien au contraire. Mais je ne veux pas non plus perdre de vue le fait que l'instruction publique a permis peu à peu d'éloigner les enfants de l'enfer capitaliste de l'usine du XIX^e siècle. Pas toujours de l'épuisement dans les champs. Mais si je me garderai de démolir aveuglément un « abri », je m'en voudrais de défendre un autre lieu d'oppression. Car l'école a été aussi, et reste trop souvent, un lieu de souffrance, dont le corps témoigne. Et cela m'amène à la deuxième idée.

Ma conviction est que ce que nous dénommons « corps » n'est pas une « chose » dans laquelle nous sommes enfermés, qui serait un obstacle autant qu'un instrument pour vivre dans ce monde. Je suis mon corps. Mon corps c'est moi. Et il est marqué par les normes sociales. (Le Breton) Et je suis conscient en disant cela de ne pas énoncer une idée universelle. C'est pourtant la seule qui me permette de vivre avec moi, puis avec les autres, et non pas contre. Ou alors tout contre...

À l'articulation de ces deux idées de base, je débouche sur la nécessité d'un nouveau corps qui puisse résister à l'exploitation, à l'injustice, à l'enfermement (Negri, Hardt). De quoi s'agit-il ? Comme nous disent les anthropo-

logues Godelier et Panoff, que toute « subordination politique, économique et religieuse se marque dans le corps et c'est pour cela que le contrôle des corps et leur appropriation sont un enjeu dans toutes les sociétés. » (Godelier et Panoff, p XIX). Peuples d'Océanie, d'Afrique ou même de l'Europe médiévale, tous développent des pratiques, « un ensemble d'idées, d'images, de symboles, d'émotions et de jugements de valeur qui, dans toute culture, servent non seulement à le penser mais à le contrôler. » (Idem. p XXIV). Ainsi, « l'ordre social est dans les corps parce qu'ils sont socialisés et, par là, prédisposés à accepter le monde social tel qu'il est par une fréquentation longue et continue de celui-ci. » (Champagne et Christin)

Je ne sais pas s'il est bien nécessaire de montrer dans ces colonnes l'enfermement scolaire qui s'exerce sur les enfants qui, dès qu'ils ont franchi le portail, se transforment mystérieusement en élèves. Faut-il parler de cette torture qui consiste à forcer un jeune corps plein de vie à s'asseoir six heures par jour sur une chaise ? À six ans, le tripalium (étymologie du travail) asservit les membres et peu à peu l'esprit du jeune. Avec le développement de l'évaluation en maternelle, on espère étendre ce contrôle aux gamins de trois ans. Devenu insuffisant, le modèle du panoptique (voir *Surveiller et punir* de Foucault) prison à galeries et vitres qui permettent de surveiller d'un point central du bâtiment, ce modèle donc, fait sa place aux techniques modernes de vidéo et contrôle bio-informatisé. Je dirais techniques postmodernes même, en ce que les cartes à puces, documents d'identité, ou identifications biométriques laissent volontiers apparaître un sentiment de liberté, là où l'individu, au contraire, est sommé de marcher droit.

Ou courir droit ? La métaphore du couloir d'athlétisme en est à peine une, puisque celui-ci est bien concret, et qu'il exprime bien qu'avec le sport, il n'est pas question de divaguer, encore moins de faire volte-face. Là aussi, une apparence de liberté (enfin, on va pouvoir se dégourdir les jambes) masque en fait une emprise, une marque (de vêtements aussi) sur l'individu, sur le corps.

Je voudrais faire ici un détour, ou plutôt un retour à la notion de culture. Et plus précisément à la culture occidentale, dite moderne.

Imaginons une montagne. Les anthropologues nous enseignent que toutes les cultures ne la voient pas de manière identique. Je dirais même que leurs représentations sont radicalement différentes, surtout par le fait qu'elles entraînent des pratiques, et même des interventions incompatibles. Pour les peuples de l'Himalaya, la montagne est un lieu vivant, un être qu'il faut respecter car essentiel à leur vie. On y vit lentement, et toute sa vie. De nombreuses sociétés ont sacralisé les montagnes. On pense en effet que les montagnes soutiennent le monde. On s'y rend en pèlerinage, et bien souvent, on tourne



autour. En Chine, les montagnes ont un double aspect, éthéré, tourné vers les cieux, et sombre, donnant accès, par leurs ouvertures, aux mondes d'en dessous. C'est que parfois, on s'y jette dans les précipices pour rejoindre immédiatement les dieux et les parents décédés. Prenez garde qu'il ne s'agit pas là d'un geste désespéré ! (Goossaert) Tout-à-coup déboule l'alpiniste occidental ! Équipé du matériel technologique propre à son monde, il ne fait que passer et son but est simple : vaincre la montagne. Certains, sportivement performants (ceci est un pléonasme volontaire !) ne sont là que pour « aligner » un nombre record de « huit mille » en référence à l'altitude de ces géants. Normal, le sport n'est que mesure, rendement et record. Sa trace consistera en déchets, et un peu d'argent trébuchant pour les porteurs indigènes. La société Sherpa, avant cela, n'en éprouvait pas le besoin de possession. La culture corporelle occidentale à l'assaut du monde. Le caractère belliqueux de cette expression ne figure pas ici par hasard.



Mais plutôt que de jeter la pierre (le rocher ?) à notre alpiniste conquérant, reconnaissons qu'il ne fait là que se soumettre à un programme rédigé il y a plusieurs siècles déjà par nos philosophes modernes, dont Descartes n'est pas le moindre : la modernité consistera à soumettre la nature, ou ne sera pas. Notre nature corporelle ne fera pas exception.

Comme l'une des fonctions de l'école est de socialiser les enfants qu'on lui a « confiés » (comme on « confie » ses économies à une banque ?), toute une armée de contrôleurs hiérarchiques veillera à ce que ce beau programme soit « incorporé » dès le plus jeune âge. Discipline, rangs, coups de sifflets, mais aussi chronomètre, notes, classement, uniformes sportifs. Bannir la mollesse, les rondeurs, le repos ou la flemme. C'était vrai pour la gymnastique de grand-papa, l'Éducation Physique et Sportive a repris à son compte cette tâche. Les discours de Coubertin ont toujours exalté cette éducation sportive qui permet de forger des âmes guerrières et conquérantes, des hommes durs et sauvages. Les faibles n'y ont pas leur place. Certes, pour garder les élèves sous cette coupe, il a bien fallu aménager et adoucir cette pratique (en jargon professionnel, on dit « didactiser »). Mais je considère que s'aligne dans cet ordre de culture, toute éducation (j'ai déjà écrit que toute éducation est physique) s'appuyant sur la mesure, le rendement (ou « progrès » exigé), et par suite, le jugement de valeur et le classement.

On sait qu'éduquer, si l'on prend l'étymologie, signifie « conduire hors ». Tout ce qui peut conduire hors de la compétition, de la domination, sur les chemins liés du plaisir et de la persévérance, de l'attention à soi, et qui nous entraîne tout entier, du rapport aux autres dans le geste et l'intention, tout cela est bon à construire. Hors de, hors d'eux.

Ceux qui admettront certaines des idées avancées ici pourront éventuellement chercher leurs propres réponses vers une révolution éducative et sociale. J'en ai, mais elles ne valent que par le contexte humain où je me situe (c'est le cas de toute proposition pédagogique honnête, je pense). J'estime que les idées émises ci-dessus en sont les grandes lignes.

Quant à ceux qui ressentent un désaccord plus ou moins profond, on peut souhaiter que leurs réflexions, même destructrices, nous pousseront à trouver d'autres chemins de liberté. ■

Alberto
CNT STE 75

Deux expériences, une citation

L'escalade, sur mur ou en montagne, est affaire de calcul et d'équilibre. Il faut aller contre le réflexe ordinaire, qui est de tirer sur les bras, et pousser avec les jambes, pas toujours dans la direction « évidente ». Comme en géométrie, il faut multiplier les points de vue qui permettent d'enchaîner, de sortir d'une impasse.

Ça ne s'invente pas, mais ça se travaille. Il est bon qu'un partenaire vous indique, mais pas trop, une possibilité, une ouverture, sans donner tout l'enchaînement à trouver. Pour que ces conseils soient entendus, il faut qu'ils soient dits dans la précision, sans colère ni impatience. Sur le mur où j'ai fait mes premiers pas, les plus avancés étaient ceux qui en installaient le moins. En montagne, gros effort d'adaptation pour les guides, paysans bourrus mués en artisans du presque rien. Grâce à ces partenaires ou professionnels patients, je continue à l'occasion (rare) de grimper... et d'imaginer devant quel que lieu vertical qui soit le chemin pour atteindre le sommet.

L'aïkido est un art martial non guerrier, sublimation esthétique des codes de combat japonais. Je m'y suis mis pour être plus souple (la cinquantaine venue, il était temps !) et y ai découvert non seulement que j'étais beaucoup plus raide que je ne me l'imaginai, mais que j'étais frappé de plusieurs handicaps comme de ne pas reconnaître ma droite de ma gauche par exemple... Malgré ces circonstances peu aidantes, chez les partenaires plus expérimentés, j'ai rencontré un peu d'irritation mais rarement du mépris. Cela m'a évité à mon tour ce ton gentiment protecteur et rapidement agacé que l'on prend si facilement vis à vis de ceux qui entament la première séance, et plus généralement de ceux qui débutent dans toutes les activités humaines. Et à comprendre que la « faiblesse » de l'autre n'est pas une attaque contre soi (une insolence, un refus de comprendre, une imbécillité condamnable, une mise à l'écart méchante car volontaire) mais un appel implicite au partenaire à être patient et plus clair.

Ajoutons qu'il n'y a pas de compétition dans ces deux disciplines (marginale en escalade).

Impossible de ne pas opposer ces pratiques avec celles de nos établissements scolaires, où triomphent, des deux côtés (profs et élèves) plainte et ressentiment ; peut-être parce qu'il y a deux côtés opposés, en tout cas parce que le mépris et l'incompréhension de l'incompréhension font partie des règles implicites. Non par mauvais vouloir, mais parce qu'une machine à éliminer par étapes les « mauvais » pour renforcer les « bons » dans leur sentiment de supériorité (qui leur permettra de dominer socialement) génère ce type d'attitudes.

Sören Kierkegaard : « Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer par là, justement là. Celui qui ne sait pas faire cela, se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres. Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui ; mais d'abord comprendre ce qu'il comprend. Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois capable et plus savant que lui. » ■

J-P. F.

Bibliographie

- Goossaert Vincent, *Dans les temples de la Chine*, Albin Michel, Paris, 2000, p.125.
- Le Breton David, *Anthropologie du corps et modernité*, PUF, Quadrige, Paris, 1992.
- Mauss Marcel, *Les techniques du corps*, in *Sociologie et anthropologie*, PUF Quadrige, Paris, 1997.
- Hardt Michael ; NEGRI Antonio, *Empire*, Exilis, 2000.
- Champagne Patrick, Christin Olivier, *Mouvements d'une pensée*, Pierre Bourdieu, Bordes, Paris, 2004.
- Godelier Maurice, Panoff Michel, *La Production du corps*, Paris.

L'inculture des profs

Maîtrise une force exceptionnelle!

PROFESSEUR ALI BABA

SÉRIEUX AMOUREOLOGUE HÉRÉDITAIRE

Vous aide à maîtriser totalement l'homme ou la femme que vous aimez. Ceux qui veulent un résultat passent sans tarder à mon domicile. N'hésitez donc plus à contacter l'homme qui a consacré sa vie au service des autres avec son don surnaturel. Vous serez convaincus par l'exactitude de ses révélations pour tous vos problèmes: Consultation Grande Voyance Venue du plus grand centre de la médiumité Africain. La Puissance sexuelle. Euxem du sexe pour avoir de la force en amour. Maladies inconnues ou chroniques. Difficultés familiales. Impuissance ou faiblesse sexuelle. Couple en déséquilibre. Vie renforcée. Fascination sexuelle. Protection sûre, efficace et définitive. Mariage durable. Fidélité renforcée. Timidité. Spécialiste du retour de l'être aimé, même les cas les plus désespérés.

Première consultation gratuit

On sait (enquête sur les consommations culturelles) que les profs ne lisent guère plus que la moyenne, en tout cas pas plus que le milieu social (middle middle class) auxquels ils appartiennent.

Cela peut sembler paradoxal voire choquant (ceux qui imposent la lecture ne la pratiquent pas pour eux-mêmes). Laissons l'aspect choquant de côté, et tâchons de voir le paradoxe. Un paradoxe fait réfléchir.

Les pratiques de lecture sont en effet marquées par l'utilitaire : on lit parce que c'est obligé (à l'école et jusqu'aux concours). En dehors de cet utilitaire, l'enseignant moyen ne voit pas à quoi lui sert la lecture du *Château* ou du *Voyage*, de Freud ou d'un bon sociologue, ou, en sciences, de Lévy-Leblond ou de Hawkins ; comme passe-temps, il y a plus rigolo.

Si Kafka vous plonge dans une appréhension-fascination du monde de la domination bureaucratique, si Céline décrit la guerre, le colonialisme avec une telle efficacité haineuse (dommage que sa haine soit allée ensuite à tout le genre humain), alors les lendemains de lecture sont différents : difficiles et précieux à la fois. La lecture est un appel à être plus sensible : à une couleur, un son, une situation, un sentiment.

Mais cet appel est dérangent. Aime-t-on être bousculé, même pour devenir plus humain ?

Il n'y a pas de raisons que les profs soient plus cultivés que d'autres, car, comme la grande masse des soumis, ils essaient de se protéger. On ne peut pas leur reprocher, car le monde est dur. Chacun a la même attitude, et les fous de la révolution et/ou de l'éducation n'échappent pas à la règle. Souvent les dogmes révolutionnaires servent de carapace à ceux qui veulent se construire une identité de « petit homme » à l'abri des turbulences du monde et de soi-même.

C'est vraiment dur de lire ; même dans les situations douces de nos pays protégés, on risque beaucoup à la prise d'un poème, à l'entrée en roman, aux rochers philosophiques : sa peau intérieure (il en serait de même avec les arts plastiques ou la danse). Lisons et faisons lire, sans mépris pour les timides. Ils ont leur raison d'avoir peur, lire n'est pas innocent. ■

J-P. F.

La culture des méprisants



« Il faut laisser ces inconsolables de la culture académique croire à un art supérieur qui n'aurait rien à voir avec la vie courante et qui ne devrait en aucun cas donner matière à comparaison avec des modes d'expression populaires, voire la publicité. Si « défaite de la pensée » il y a, elle a plutôt son origine dans la défense de cette sorte de hiérarchie, battue en brèche par tout ce qui a illuminé la vie sensible depuis plus d'un siècle. Des « peintures idiotes » vantées par Rimbaud à l'utilisation des réclames par les surréalistes, en passant par

Apollinaire et ses collages de conversation en bribes dans Lundi rue Christine ou les cubistes avec leurs inclusions de morceaux de journaux ou d'emballage, nous savons combien la poésie s'est nourrie de la rue. Mais sans oublier que ce qui y a été trouvé a toujours fait l'objet d'une transmutation, ne serait-ce qu'en étant retiré du circuit de l'usage pour acquérir un tout autre sens, dans un tout autre espace. » ■

Annie Le Brun

Du trop de réalité, 2000

Comment définir « n'autre culture » syndicale ?

On peut toujours se référer aux « anciens », aux figures militantes du passé qui ont balisé les chemins de l'histoire de notre mouvement... « *Nous sommes des révoltés de toutes les heures, des hommes vraiment sans Dieu, sans maître, sans patrie, les ennemis irréconciliables de tout despotisme moral ou matériel, individuel ou collectif, c'est à dire des lois et des dictatures (y compris celle du prolétariat) et les amants passionnés de la culture de soi-même.* » (Fernand Pelloutier). On peut également observer aujourd'hui ce qui reste du mouvement syndical français... On peut enfin s'intéresser à la vie de notre organisation, non pas tant comme « modèle » mais comme révélateur d'un certain nombre de réalités du moment...

Pour toute une génération, et malheureusement encore pour celles qui suivront, la représentation du monde syndical a déjà largement dépassé le stade du rejet pour entrer dans une indifférence et une ignorance proche du mépris. Le syndicalisme est devenu une réalité aussi mystérieuse qu'incompréhensible, une autre planète... Que la grande majorité des militants de la CNT, et à plus forte raison les plus jeunes, n'aient pas rejoint cette organisation sur des bases syndicales en dit long mais explique aussi en partie ce qui nous distingue des autres confédérations. Sans aucun triomphalisme, le gouffre générationnel, mais également culturel, qui sépare les cortège syndicaux « traditionnels » de ceux de la CNT est un révélateur parmi d'autres des problématiques et des enjeux de la définition de la culture syndicale.

Paradoxalement, cette contradiction entre une organisation qui affirme avec force son caractère syndical et sa sphère « d'influence » qui manifeste au mieux un désintérêt, au pire un rejet, pour l'action syndicale permet finalement de comprendre en creux en quoi consiste cette culture bien singulière. Cette fracture entre les générations démontre en tout premier lieu que cette culture n'est pas acquise une fois pour toute. Mobile, mouvante, à la fois en marge et en même temps soumise malgré elle aux influences de la société qui l'entoure, elle ne peut être figée dans une interprétation définitive. Car la culture syndicale dépasse le simple cadre du syndicalisme : l'histoire (la Commune, les soviets, l'Espagne de 36, les conseils ouvriers...) autant que l'actualité (que l'on pense à la situation en Argentine) témoignent de cette pérennité, quel que soit le nom donné à ces formes d'organisation collectives. Mais dans le même temps le syndicalisme ne peut se réduire à la notion de mouvement social ou de lutte collective. C'est cela, bien sûr, mais en même temps c'est aussi autre chose. Le défi donc de cette culture c'est de répondre à la fois aux attentes d'une époque et de rester un contre-modèle, une contre-société en acte.

Le syndicalisme s'est construit dès sa création comme la synthèse d'un ensemble de pratiques portant en elles-mêmes la pertinence des espoirs placés dans un autre futur : à la fois organe de résistance, « *de défense [des intérêts] matériels et moraux* » et « *embryon* » de la société à venir, comme le stipulent les statuts de la CNT mais comme le précisait aussi la *Charte d'Amiens*. Ses valeurs, portées avec fierté, sont aux antipodes de celles relayées par la société et le discours dominant. Entrer dans l'action syndicale, c'est déjà en quelque sorte changer de monde,



à défaut de changer le monde. C'est faire l'expérience concrète de pratiques opposées à celles qu'on nous érige en modèle : la coopération contre la compétition, la force du collectif contre la débrouille individuelle, la solidarité contre l'arrivisme et l'égoïsme. Fut un temps où ces valeurs étaient sensées être une donnée « innée » et éternelle pour une certaine partie de la population baptisée prolétariat. Son adhésion au syndicalisme coulait de source. Aujourd'hui, triomphe de la culture « de masse », les valeurs dominantes, les valeurs qui font le jeu de la classe dominante, sont bien un des rares biens à être partagés équitablement entre toutes les couches de la population.

Malheureusement le syndicalisme fonctionne encore trop souvent aujourd'hui sur ce mythe de l'évidence de l'action syndicale : se syndiquer doit être un « réflexe » (« *les non-syndiqués sont des radins* », dit un dirigeant de la FSU !), la grève un « mot d'ordre », un automatisme (déclenché du sommet par quelques permanents aux agendas surchargés), la négociation entre dirigeants syndicaux et patrons une règle éternelle, la compétition syndicale en période électorale l'apogée de la lutte des classes (et non un spectacle navrant de divisions stériles...). Une conséquence immédiate et pratique, parmi d'autres, est que ces organisations traditionnelles ne peuvent et ne veulent reconnaître aucune légitimité à des Ag de grévistes puisque c'est toujours « le » syndicat qui doit décider (motion du SNES adoptée en congrès...). Quelle image finalement véhicule cette culture ? à défaut de la grève c'est la mobilisation qui est « générale » pour les « bataillons » syndicaux précédés par le « carré de tête » des « chefs » syndicaux dirigeant leurs « troupes »... le tout dans une ambiance de kermesse avec ballons colorés et odeurs de merguez.

C'est qu'en chemin, les dirigeants syndicaux ont peut-être oublié qu'une culture, ça se construit, ça vit et ça meurt. Quelle modeste leçon tirée de l'expérience de la renaissance de la CNT ? Simple que cette culture, si elle peut se perdre peut également s'apprendre ou se réapprendre. Non pas tant dans l'austérité des sessions de formation sur « l'histoire de l'anarchosyndicalisme » mais dans la pratique quotidienne, dans une autre façon d'aborder son rapport aux autres, d'aborder son travail, sa relation avec soi et le monde. Le syndicat, c'est avant tout une pédagogie. Pédagogie terre à terre, où l'on apprend à utiliser un ordinateur pour taper un tract ou maquetter un bulletin, à rédiger pour convaincre l'autre, pour rendre des comptes, à prendre la parole en réunion, à aller, le soir, se

réunir plutôt que de rester devant sa télé... Une pédagogie polytechnique, mais aussi exigeante, où parfois le sort d'un mouvement ou d'une lutte dépend de la rigueur d'un camarade, et où inversement il faut savoir se reposer aussi sur les autres pour faire aboutir ses revendications. Une pédagogie où la culture de soi et la culture collective sont imbriquées et indissociables dans un effort continu pour s'élever et s'émanciper, non pour soi mais pour ses semblables. Une culture du « *refus de parvenir* » selon l'heureuse expression d'Albert Thierry. Une culture qui pourrait viser l'universel, si l'univers n'était pas aussi peuplé de salauds.

Cette culture, plus qu'un corpus limité de connaissances et de savoirs, de compétences ou de références, se définit comme une éducation, un apprentissage. Une éducation à un autre mode de fonctionnement, à d'autres valeurs. Un mouvement ininterrompu alimenté par les nécessités individuelles et collectives, par les impératifs de l'action et les évolutions du réel. Pas une réunion, pas une lutte, n'est identique à la précédente. Le temps des combats en kit, prêt-à-l'emploi est révolu, si jamais il a existé.

Éducation et action... car, comme le disait Célestin Freinet : « *Il n'y a pas de culture de la domination sans culture de la soumission* ». Le syndicat serait cette culture de l'émancipation. Une culture qui ne peut finalement s'expliquer mais doit se partager. Sans angélisme non plus, car dans cette culture qui se refuse à « poser », certains ne s'en privent pas, dans cette éducation qui s'interdit d'écraser l'autre, quelques uns s'y essaient, non pas donc une utopie pour « sur-homme » ou « sur-femme » mais la folle ambition de vouloir mettre en pratique ses rêves dès aujourd'hui pour avoir à portée de main un autre futur... ■

Grégory Chabat
CNT éducation Mantois

Cher "Ché" l'erreur

Le 5 mars 1960, Korda, photographe cubain, prenait la fameuse photo du Che qui allait faire le tour du monde et concurrencer les pieuses représentations du Christ.

Les manifestations, en marge d'une forme d'action, sont le reflet d'un quotidien. dans lequel on peut aussi bien rencontrer un voisin, manger un sandwich, traverser hors des passages piétons, crier sa colère, échanger ou s'interroger...

1^{er} mai 2004, place de la République, en attendant que le cortège s'ébranle, un militant patiente, une revue en main et semble interrogateur. Son interrogation porte-elle sur sa lecture, sur la manière de tenir son drapeau, sur les discussions qui fussent autour de lui ? Est-il agacé du retard de départ de la manifestation. Arrivé à 14 h 30, il ne partira avec le cortège que vers 16 h. Ou bien est-il courroucé d'avoir oublié les tracts qu'il devait diffuser ?

Autour de lui, la vie continue et les groupes discutent, fument, boivent de la bière et ne semblent pas prêter attention à ce militant ni au paradoxe qu'il affiche sur son t-shirt.

Une certaine culture (?) syndicale troquerait-elle, dans une certaine indifférence, ses icônes politiques pour des symboles néo-christiques ? ■

Le Cri du Lycéon



« Voit-on plus de barbouillage au caquet des harengères qu'aux disputes publiques des hommes de cette profession ? J'aimerais mieux que mon fils apprint aux tavernes à parler, qu'aux ecoles de la parlerie (...) J'ayme et honore le scavoir autant que ceux qui l'ont ; et, en son vray usage, c'est le plus noble et puissant acquist des hommes. Mais en ceux là (et il en est un nombre infini de ce genre) qui en establissent leur fondamentale suffisance et valeur, qui se rapportent de leur entendement à leur mémoire, " qui se cachent sous l'ombre d'autrui ", et ne peuvent rien que par livre, je le hay, si j'ose dire, un peu plus que la bestise. »

Montaigne, *Essais*, livre III chapitre VIII.



Jalons

Un léger décalage ? C'est vrai, les textes qui suivent, tout comme la citation qui précède, ne paraissent pas s'insérer d'emblée dans la problématique de ce numéro. Et pourtant : des voix reconnues quoique contestataires (ou reconnues parce que contestataires, les conformistes vieillissent mal dans l'histoire des idées) peuvent nous aider à penser la culture, même si ce n'était pas leur dessein. L'objectif d'un Illich ou d'un Zinn dépassait le cadre que nous nous sommes fixés. Il n'empêche que leurs réflexions demeurent pour nous sinon des références, du moins des jalons.



Albert Thierry

et le refus de parvenir

Albert Thierry voulait faire du syndicalisme un foyer ; il désirait donner à l'action du mouvement ouvrier pour idéal d'être une École pouvant former des hommes « *fiers et libres* ». Et de tous les militants de ces années-là, il a su le plus délicatement exprimer les conditions selon lesquelles le mouvement ouvrier et le syndicalisme pouvaient conduire à une rénovation de la société par la rénovation de l'homme.

Albert Thierry est né à Montargis, le 25 août 1881, et il a été tué au Front, le 26 mai 1915. Il a eu une existence brève et infiniment riche dans sa modestie. Il a été un chevalier, l'apôtre d'une croisade en faveur d'une foi qui inspirait chacun de ses gestes quotidiens. Sa personnalité incarne l'idéal du militant dans sa pureté et dans son entier désintéressement.

Des leçons que nous offre Albert Thierry, la plus importante est contenue dans cette phrase qu'il a écrite en 1914 : « *Le refus de parvenir, voilà ce qu'une vue unique m'a enseigné d'unique.* »

Ce refus de parvenir n'est ni une attitude, ni un renoncement. Il est l'expression spontanée d'une volonté qui répond à l'élan intime de sa nature.

Albert Thierry admirait Fernand Pelloutier, il lisait Georges Sorel ; mais P. J. Proudhon lui apparaissait, ainsi qu'il le disait lui-même, « *comme le plus vivant de nos maîtres* ». [...]

Albert Thierry est d'accord avec Proudhon sur ce thème général : « *Conduire l'homme par la tête et avec la main à la philosophie du travail qui est le triomphe de la liberté* ». [...]

Il pensait qu'il fallait détruire la pédagogie traditionnelle, pour en installer une autre, la vraie. D'instinct, il détestait les programmes, l'émulation factice et toutes ces méthodes abstraites qui ne vont pas droit à l'enfant, à l'adolescent, en cherchant à apprendre « *le chemin de son esprit et de son cœur* ». On doit aider à faire naître en chacun d'entre les enfants l'homme qu'il sera un jour, et pour cela le comprendre ou plutôt deviner dans leur singularité et saisir dans leur complexité les tendances heureuses.

La pédagogie d'Albert Thierry avait le caractère d'être à la fois syndicaliste et individualiste. La vision sociale qui s'y relie est, elle aussi, d'une profonde originalité ; elle est essentiellement éducative : une formation de la personne dans les cadres de l'existence syndicale, formation tout entière dominée par une morale austère. Encore faut-il comprendre le sens de cette expression, car Albert Thierry entend « *satisfaire sagement ou plutôt contenir les aspirations affectives et sexuelles de l'adolescent* ». Ce n'est là qu'une partie de la tâche de la pédagogie secondaire. Albert Thierry pense que l'éducation professionnelle importe, mais il rejette avec Proudhon l'apprentissage officiel.

Il est en faveur d'une éducation professionnelle constituant à la fois une vraie culture, une éducation ouvrière et

une formation de classe. Comme Proudhon, – et comme nous, – il repousse l'opposition entre les travailleurs intellectuels et le travail manuel, et il écrit :

« *La mission d'un enseignement professionnel entre la science et le travail est de rétablir dans le citoyen cette plénitude d'humanité détruite par la spécialisation et la machine... Par l'apprentissage industriel, il faut que la ville devienne pour l'artisan ce que la campagne est, ou fut, pour le paysan ; une seconde nature qui, pensée et action, fasse ou refasse en lui l'homme...* »

Albert Thierry enrichit Proudhon en poussant plus loin l'analyse et en procédant à un classement des branches de la production. Il offre à l'adolescence ouvrière des villes et des campagnes ces types d'apprentissage qu'il caractérise par la cohésion de la science et du métier, de la théorie abstraite et de la pratique industrielle de l'École, de l'Usine et de la Bourse du Travail. N'oublions pas, en effet, ce qu'ont été les Bourses du Travail pendant cette période : des foyers éducateurs pour les militants ouvriers.

Le programme des études sera toujours régional ou local. Albert Thierry tient à la multiplicité des types d'apprentissage, mais il entend que ces différents types conservent un caractère ouvrier. La vertu d'Albert Thierry était une vertu exigeante : il croyait que la morale contient toute la vie et est le centre de la civilisation ouvrière. Il pensait que la foi syndicaliste doit vivre autour d'une passion établie à l'intersection des connaissances et des techniques, au foyer du savoir et du dévouement. Le sentiment animateur de la cité, comme de la vie individuelle, était à ses yeux une synthèse de l'esprit héroïque et de la conscience professionnelle. Les deux puissants facteurs de l'humanité sont le stoïcisme ouvrier de cette élite restant dans le peuple pour servir le peuple et cette mystique du travail où Albert Thierry rejoint Proudhon. ■

Édouard Dolléans

Histoire du mouvement ouvrier,
tome III (de 1921 à nos jours),
Paris, Armand Colin, 1967





Howard Zinn : une histoire populaire des États-Unis

La culture, c'est aussi ce qui nous relie au passé. Et comment ne pas aborder dans ce dossier la question de l'histoire et de sa transmission. Pour ce faire nous avons immédiatement pensé à Howard Zinn et à sa remarquable Histoire populaire des États-Unis (Agone, 2002) qui offre non seulement une autre vision de l'histoire mais également une autre façon d'étudier et de transmettre cette histoire. C'est en vain que nous avons essayé de contacter l'auteur. À défaut d'un texte « original » c'est un extrait de son ouvrage où est exposé son point de vue que nous vous proposons ici, en espérant que cette « reprise », dans l'esprit du combat mené par Zinn pour la réappropriation de notre histoire soit une invitation à se plonger dans la lecture de ce livre.

L'historien ne peut pas ne pas insister sur certains événements au détriment des autres. C'est pour lui aussi naturel que pour le cartographe qui, afin de produire un document utile dans la pratique, doit d'abord aplanir et distordre la forme du globe avant de sélectionner dans la masse impressionnante des données géographiques les éléments indispensables à tel ou tel usage particulier d'une carte.

Je ne discute pas le travail nécessaire de sélection, de simplification et de mise en valeur des faits, aussi incontournable pour l'historien que pour le cartographe. Néanmoins, si la déformation du cartographe est d'ordre technique et répond aux besoins communs de tous ceux qui utilisent des cartes, celle de l'historien est non seulement technique, mais également idéologique. Elle s'inscrit dans un univers où divers intérêts s'affrontent. Ainsi, tout accent mis sur tel ou tel événement sert (que l'historien en soit ou non conscient) des intérêts particuliers d'ordres économique, politique, racial, national ou sexuel.

En outre, au contraire des objectifs techniques du cartographe, les intérêts idéologiques de l'historien sont souvent implicites. En histoire, le travail est présenté comme si tous les lecteurs d'ouvrages historiques partageaient un intérêt commun que l'historien servirait au mieux de ses capacités. Il ne s'agit pas d'une manipulation délibérée : l'historien a été formé dans une société où l'enseignement et le savoir sont présentés comme des notions techniques par excellence et non comme des outils de lutte entre classes sociales, races ou nations.

Mettre l'accent sur l'héroïsme de Christophe Colomb et de ses successeurs en tant que navigateurs et découvreurs, en évoquant en passant le génocide qu'ils ont perpétré, n'est pas une nécessité technique mais un choix idéologique. Et ce choix sert involontairement à justifier ce qui a été fait.

Je ne prétends pas qu'il faille, en faisant l'histoire, accuser, juger et condamner Christophe Colomb par contumace. Il est trop tard pour cette leçon de morale, aussi scolaire qu'inutile. Ce qu'il faut en revanche condamner, c'est la facilité avec laquelle on assume ces atrocités comme étant le prix, certes regrettable mais nécessaire, à payer pour assurer le progrès de l'humanité : Hiroshima et le Vietnam pour sauver la civilisation occidentale, Kronstadt et la Hongrie pour sauver le socialisme, la prolifération nucléaire pour sauver tout le monde. Nous avons appris à fondre ces atrocités dans la masse des faits

comme nous enfouissons dans le sol nos containers de déchets radioactifs. Bref, nous avons appris à leur accorder exactement autant de place que celle qu'ils occupent dans les cours et les manuels d'histoire prescrits et écrits par les professeurs. Appliqué avec une apparente objectivité par les universitaires, ce relativisme moral nous paraît plus acceptable que s'il l'était par des politiciens au cours de conférences de presse. C'est pourquoi il est d'autant plus dangereux.

Le traitement des héros (Colomb) comme celui de leurs victimes (les Arawaks), ainsi que l'acceptation tranquille de l'idée selon laquelle la conquête et le meurtre vont dans le sens du progrès humain, ne sont que des aspects particuliers de cette approche particulière de l'histoire, à travers laquelle le passé nous est transmis exclusivement du point de vue des gouvernants, des conquérants, des diplomates et des dirigeants. Comme si, à l'image de Christophe Colomb, ils méritaient une admiration universelle, ou comme si les Pères Fondateurs, ou Jackson, Lincoln, Wilson, Roosevelt, Kennedy et autres éminents membres du Congrès et juges célèbres de la Cour suprême incarnaient réellement la nation tout entière ; comme s'il existait réellement une entité appelée « États-Unis ». Une nation, certes sujette à des conflits et querelles occasionnels, mais qui n'en constituerait pas moins, au fond, un groupe d'individus partageant des intérêts communs. Cet « intérêt national », censé exister réellement et s'incarner aussi bien dans la Constitution, l'expansion territoriale, les lois votées par le Congrès, les décisions des cours de justice, que dans le développement du capitalisme et la culture de l'éducation et des médias de masse. « *L'histoire est la mémoire des États* », écrivait Henry Kissinger dans *A World Restored*, son premier livre, dans lequel il s'attachait à faire l'histoire du vingtième siècle européen du point de vue des dirigeants autrichiens et britanniques tout en passant à la trappe les millions d'individus qui avaient eu à souffrir de leurs politiques. Selon lui, la « paix » qui caractérisait l'Europe avant la Révolution française fut « restaurée » par l'activité diplomatique d'une poignée de dirigeants nationaux. Pourtant, pour les ouvriers anglais, les paysans français, les gens de couleur en Asie et en Afrique, les femmes et les enfants partout dans le monde excepté dans les classes sociales les plus favorisées, il s'agissait d'un monde de conquêtes, de violences, de famine et d'exploitation. Un monde plus désintégré que « restauré ».

Le point de vue qui est le mien, en écrivant cette histoire des États Unis, est bien différent : la mémoire des États n'est résolument pas la nôtre. Les nations ne sont pas des communautés et ne l'ont jamais été. L'histoire de n'importe quel pays, présentée comme une histoire de famille, dissimule les plus âpres conflits d'intérêts (qui parfois éclatent au grand jour et sont le plus souvent réprimés) entre les conquérants et les populations soumises, les maîtres et les esclaves, les capitalistes et les travailleurs, les dominants et les dominés, qu'ils le soient pour des raisons de race ou de sexe. Dans un monde aussi conflictuel, où victimes et bourreaux s'affrontent, il est, comme le disait Albert Camus, du devoir des intellectuels de ne pas se ranger aux côtés des bourreaux.

Ainsi, puisque le choix de certains événements et l'importance qui leur est accordée signalent inévitablement le parti pris de l'historien, je préfère tenter de dire l'histoire de la découverte de l'Amérique du point de vue des Arawaks, l'histoire de la Constitution du point de vue des esclaves, celle d'Andrew Jackson vue par les Cherokees, la guerre de Sécession par les Irlandais de New York, celle contre le Mexique par les déserteurs de l'armée de Scott, l'essor industriel à travers le regard d'une jeune femme des ateliers textiles de Lowell, la guerre hispano-américaine à travers celui des Cubains, la conquête des Philippines telle qu'en témoignent les soldats noirs de Luson, l'Âge d'or par les fermiers du Sud, la Première Guerre mondiale par les socialistes et la suivante par les pacifistes, le New Deal par les Noirs de Harlem, l'impérialisme américain de l'après-guerre par les péons d'Amérique latine, etc. Tout cela, bien sûr, si tant est que quiconque et quels que soient les efforts qu'il y consacre puisse effectivement « voir » l'histoire en épousant le point de vue des autres.

Il n'est pas dans mon propos de me lamenter sur les victimes et de stigmatiser les bourreaux. Les larmes et la colère, lorsqu'elles ont pour objet les événements du passé, ne peuvent que nuire à la combativité qu'exige le présent. En outre, les frontières ne sont pas toujours clairement délimitées. Sur le long terme, l'opresseur est aussi une victime. Sur le court terme (et jusqu'ici, semble-t-il, l'histoire de l'humanité n'a jamais été qu'une question de court terme), les victimes elles-mêmes, exaspérées et inspirées par la culture qui les opprime, se retournent contre d'autres victimes.

C'est pourquoi, étant donné la complexité du problème, ce livre se montrera radicalement sceptique à l'égard des gouvernements et de leurs tentatives de piéger, par le biais de la culture et de la politique, les gens ordinaires dans la gigantesque toile de la « communauté nationale » censée tendre à la satisfaction des intérêts communs. J'essaierai, en outre, de ne pas minimiser les violences que les victimes se font subir les unes aux autres, embarquées comme elles le sont dans la grande galère du système.

Si je ne souhaite pas les idéaliser, je me souviens néanmoins (le paraphrasant un peu brutalement) d'un propos que j'ai lu quelque part : *« La plainte du pauvre n'est pas toujours juste, mais si vous ne l'entendez pas vous ne saurez jamais ce qu'est vraiment la justice. »*

Je n'entends pas inventer des victoires au bénéfice des mouvements populaires. Cependant, si écrire l'histoire se réduisait à dresser la liste des échecs passés, l'historien ne serait plus que le collaborateur d'un cycle infini de défaites. Une histoire qui se veut créative et souhaite envisager un futur possible sans pour autant trahir le passé devrait, selon moi, ouvrir de nouvelles possibilités en exhumant ces épisodes du passé laissés dans l'ombre et au cours desquels, même si ce fut trop brièvement, les individus ont su faire preuve de leur capacité à résister, à s'unir et parfois même à l'emporter. Je suppose ou j'espère que notre avenir sera plus à l'image de ces brefs moments de solidarité qu'à celle des guerres interminables.

Voilà, en toute honnêteté, ce que sera mon approche de l'histoire des États Unis. Le lecteur devait la connaître avant de poursuivre sa lecture. ■

Howard Zinn

Une histoire populaire des États-Unis – de 1492 à nos jours,
Agone (Marseille), 2002, pp. 13-16.





« Une société sans école » ?

« Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. » Ivan Illich, *Une société sans école*.

Ouvrir cette nouvelle rubrique de *N'AUTRE école* consacrée à la (re)découverte de « classiques » de la pédagogie avec le texte d'Ivan Illich *Une société sans école* serait-il une gageure ? Tombée dans un oubli aussi soudain que total, cette œuvre paraît si datée et si marquée par son époque qu'une lecture actuelle semble impensable. Pourtant, par bien des aspects, cette pensée originale et radicale éclaire encore les débats qui agitent le système éducatif. Trente ans après la sortie d'*Une société sans école*, débarrassée des contresens et des analyses superficielles, la pensée d'Illich continue d'offrir des pistes à explorer et pourrait n'avoir rien perdu de sa portée révolutionnaire.

L'institution scolaire

Le risque avec les fausses idées simples c'est d'être perçues comme des idées simplistes. C'est le sort réservé au texte d'Illich. D'autant que le titre de l'édition française – sans conteste provoquant et percutant – a assuré un certain succès à l'ouvrage au détriment d'une lecture moins caricaturale qu'inspirait son titre original *Deschooling Society* (« Déscolarisons la société »).

Ce texte, fruit d'un bouillonnant travail au sein du Cidoc¹, doit être replacé dans le cadre plus large de la réflexion d'Illich sur les impasses du développement des sociétés industrielles. Publié en 1971, il s'insère dans une série d'œuvres – *Libérer l'avenir* (1971), *La Convivialité* (1973), *Énergie et équité* (1975) et *Némésis médicale* (1975) – où l'auteur analyse les unes après les autres les différentes institutions (école, travail, médecine, transports...) qui façonnent la société de consommation tels « des outils de conditionnement puissants et efficaces – qui produiront en série une main d'œuvre spécialisée, des consommateurs dociles, des usagers résignés » (*La convivialité*). S'y dessine une théorie des institutions modernes qui tend à démontrer que « passé un certain seuil, l'outil, de serviteur devient despote. Passé un certain seuil, la société devient une école, un hôpital, une prison. Alors commence le grand enferme-

ment. » (*La convivialité*). Toute institution devient alors « contre-productive » et ne vise plus que sa propre conservation, y compris au détriment des services qu'elle prétend assurer. Illich parle d'« institutionnalisation » des valeurs, puisque les besoins fondamentaux (l'éducation, la santé, la sécurité...) sont confondus avec les services institutionnalisés (l'école, l'hôpital, la police...) qui les détournent profit de leur emprise totalitaire : « Santé, instruction, dignité humaine, indépendance, effort créateur, tout dépend alors du bon fonctionnement des institutions qui prétendent servir ces fins, et toute amélioration ne se conçoit plus que par l'allocation de crédits supplémentaires aux hôpitaux, aux écoles, et à tous les organismes intéressés... »

L'école contre l'éducation

Pour Illich, l'école est à cet égard le paradigme de l'institution fourvoyée, peut-être la plus sournoise et la plus menaçante de toutes : « Nous sommes tous prisonniers du système scolaire, si bien qu'une croyance superstitieuse nous aveugle, nous persuade que le savoir n'a de valeur que s'il nous est imposé, puis nous l'imposerons à d'autres – production et reproduction du savoir. » Pourtant les signes de la rupture entre scolarisation et éducation sont nombreux, même si l'art du système consiste à en masquer l'évidence. En premier lieu, en dépit de ses prétentions universelles, le modèle de scolarisation obligatoire est incapable de s'imposer à l'échelle de la planète. La démocratisation de l'enseignement, si fragile dans les pays occidentaux, reste une chimère pour la plupart des sociétés. Les chiffres évoqués par Illich sont sans appel : un diplômé américain a bénéficié d'une éducation dont le coût représente 5 fois le revenu d'une vie entière d'un travailleur d'un pays pauvre. L'éducation d'un étudiant latino-américain coûte à l'État 150 fois plus que celle de ses concitoyens de revenu moyen. Bien qu'en apparence généreux, le projet de vouloir étendre de façon systématique ce système onéreux et élitiste est aussi utopique qu'irresponsable.

1 – « Poursuivant sa démarche en matière de développement et de renforcement des relations interculturelles, Illich fonda, en 1961, le Centre interculturel de documentation (CIDOC) à Cuemavaca (Mexique). Le CIDOC, conçu au départ pour former des missionnaires américains travaillant en Amérique latine, se transforma, au fil du temps, en un centre para-universitaire où, par ailleurs, étaient mises en pratique les idées d'Illich sur une éducation déscolarisée. [...] C'est de cette époque que datent les fameux débats passionnés entre Paolo Freire et Ivan Illich sur l'éducation, la scolarisation et la conscientisation ainsi que les dialogues entre Illich et d'autres spécialistes de l'éducation, tous préoccupés de trouver des moyens éducatifs permettant de transformer chaque moment de la vie en une occasion d'apprendre, et ce, généralement, en dehors du système scolaire. » Marcela Gajardo *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 733-743.

D'autre part, tout indique que l'inefficacité de l'école ne décline pas en proportion de l'élévation, même significative, des crédits qui lui sont attribués. Là encore, l'exemple des pays riches démontre que la massification n'assure pas une répartition égalitaire des savoirs et de la culture.

Mais surtout, toute « démocratisation » de l'école tend moins à faire reculer l'ignorance qu'à accentuer les inégalités et renforcer son pouvoir normatif sur la société. Car si les riches en viennent malgré tout à redistribuer les surplus des crédits qu'ils ont extorqués aux pauvres, ce n'est que pour leur permettre de sortir du système en ayant intériorisé leur échec et en adhérant aux lois scolaires qui font du diplôme l'étalon de toute réussite sociale.

Pourtant, du Nord au Sud, un seul discours émerge : « *il faut toujours plus d'école !* » Si celle-ci peut se vanter d'une réussite c'est bien d'avoir convaincu ceux qui n'y ont jamais mis les pieds de son impérieuse nécessité. C'est que malgré cette inefficacité patente, l'école est devenue en quelques années une nouvelle Église : « *L'école est devenue la religion mondiale d'un prolétariat modernisé et elle offre ses vaines promesses de salut aux pauvres de l'ère technologique. L'État-Nation a adopté cette religion, enrôlant tous les citoyens et les forçant à participer à ses programmes gradués d'enseignement sanctionnés par des diplômes* ».

L'école de la consommation

Comme toute religion, l'école alimente une série de mythes qui assoient son emprise et masquent sa véritable fonction. En confondant fréquentation scolaire et apprentissage, en donnant une valeur à cette fréquentation, valeur mesurable et mesurée par les grades et diplômes, l'école tourne le dos au véritable apprentissage. En alimentant et en entretenant la confusion entre la consommation de l'instruction et le véritable savoir, elle nous éloigne de la connaissance et de l'épanouissement. Formaté par les programmes et les certifications, le savoir devient une chose quantifiable, une marchandise. L'école est devenue une officine qui vend des programmes et où un distributeur-enseignant livre un produit fini aux consommateurs-élèves auxquels la seule véritable chose que l'on enseigne est d'« *adapter leurs désirs aux valeurs commercialisables* ». C'est à la même époque que Paolo Freire, contemporain d'Illich, parlera d'une conception « bancaire » du savoir. Institution de consommation, l'école est également institution productrice qui fabrique l'adhésion à une ordre économique, une institution qui apprend que « *l'accroissement des capacités cognitives passent par la consommation de services revêtant une forme industrielle, planifiée, professionnelle* », pour qui « *l'apprentissage est une chose plus qu'une activité. Une chose qui peut être accumulée et mesurée et qui permet aussi de mesurer la productivité de l'individu dans la société. Autrement dit, sa valeur sociale...* »

Vraies et fausses ruptures

« *Le système scolaire obligatoire représente finalement pour la plupart des hommes une entrave au droit à l'instruction* » telle est selon Illich la conclusion à laquelle l'analyse du phénomène scolaire doit nous conduire. La question de comment libérer le savoir ne saurait donc emprunter les chemins de la réforme pédagogique, même « radicale ». Toute tentative pour démocratiser cette institution de l'intérieur est vouée à l'échec. Seule une révolution éducative, renversant le système éducatif institutionnel peut espérer « *déscolariser* » la société.

Quatre idées forces structurent l'analyse d'Illich :

- la scolarisation universelle, même inspirée de principes alternatifs n'est et ne sera jamais viable ;
- la révolution éducative n'est affaire ni de nouveaux outils, ni de nouveaux rapports enseignants-enseignés, ni de nouvelles méthodes ;

- face au gavage institutionnel il convient d'opposer l'apprentissage en réseaux permettant non seulement d'apprendre mais aussi de partager, d'éveiller la curiosité tout au long de la vie ;

- ce n'est pas seulement l'école qu'il faut déscolariser mais la société dans son ensemble.

Quel projet éducatif ?

« *Le but qu'il faut poursuivre, qui est réalisable, c'est d'assurer à tous des possibilités éducatives égales. Confondre cet objectif et la scolarité obligatoire, c'est confondre le salut et l'Église.* » On devine aisément qu'Illich n'est pas homme à se satisfaire d'un simple constat. Les pistes qu'il propose pour « *déscolariser* » l'école apparaissent dès les premières pages de son livre. L'école, rappelle Illich, a une histoire. Cette institution aujourd'hui incontournable n'a pas toujours existé. En monopolisant la diffusion du savoir elle s'est également efforcée de disqualifier toute alternative, et en premier lieu les réseaux traditionnels d'éducation populaire : « *Ni dans le Nord, ni dans le Sud, les écoles n'assurent l'égalité. Au contraire, leur existence suffit à décourager les pauvres, à les rendre incapables de prendre en main leur propre éducation. Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation, parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger* ». « *Déscolariser l'école* » signifie en premier lieu battre en brèche son monopole sur le savoir et sa diffusion. Comme dit le dicton africain « *Il faut un village pour éduquer un enfant.* » Replacer l'échange et le partage des connaissances au centre de la vie sociale, et inversement, en partant des besoins fondamentaux et des méthodes évidentes d'apprentissage voilà le projet de « *déscolarisation* » dont Illich dresse le programme : « *Un véritable système éducatif devrait se proposer trois objectifs. À tous ceux qui veulent apprendre, il faut donner accès aux ressources existantes, et ce à n'importe quelle époque de leur existence. Il faut ensuite que ceux qui désirent partager leurs connaissances puissent rencontrer toute autre personne qui souhaite les acquérir. Enfin, il s'agit de permettre aux porteurs d'idées nouvelles, à ceux qui veulent affronter l'opinion publique, de se faire entendre.* » À travers des réseaux d'échanges de savoir, des lieux de rencontre, des organismes dont le seul but est de mettre en relation les individus et de référencer les compétences des uns et des autres, Illich soumet au lecteur les lignes directrices d'une éducation libérée, autogérée, économique et qu'il assure efficace et respectueuse des inclinaisons naturelles de l'homme pour l'apprentissage.

Mise en perspective

Bien qu'empruntant des chemins différents, Illich renoue avec un certain nombre des aspirations culturelles et éducatives du mouvement syndical ouvrier. Bourses du travail, cours syndicaux, création d'espaces de convivialité en dehors des sphères institutionnelles, expérience de mutualisation des connaissances et de tutorat... autant de réponses apportées par le mouvement anti-autoritaire à une même méfiance vis à vis de l'école officielle et de sa prétention au monopole sur les esprits et le savoir. Mais surtout, Illich ne cache pas ses références aux modes traditionnelles de transmission du savoir. Observateur avisé des cultures du Tiers-Monde, il pressent que des alternatives éducatives sont possibles. De nombreuses ONG à travers le monde, tirant les leçons de leur échec à favoriser le retour des jeunes à l'école, tentent d'organiser, dans les lieux de vie ordinaire des enfants, des solidarités, des dispositifs d'aide à l'autonomie. L'éducation aux valeurs passe alors par l'action sur les conditions de vie ordinaire.

Enfin, la description des réseaux illichiens évoque forcément le développement d'internet. Au-delà de toute fascina-

tion naïve pour cet outil, il convient cependant de noter qu'il témoigne d'une soif d'échange et de communication en marge des systèmes institutionnels établis.

Les thèses d'Illich, souvent considérée comme utopiques, s'avèreraient-elles finalement des alternatives réalistes ?

Actualité d'Illich

Il a fallu l'annonce du décès d'Illich, en 2002, pour que quelques articles saluent la mémoire de ce penseur original. Depuis, plus rien... Il est vrai que le nom d'Illich reste attaché à une critique sans concession de l'école qui n'est plus en vogue aujourd'hui, ni dans les milieux de gauche et ni même à l'extrême gauche. C'est pourtant cet aspect critique du discours sur l'école qui aujourd'hui nous fait défaut. Alors que le champ du débat s'est rétréci autour de la question de la privatisation du système éducatif, opposant binairement école d'Etat et école privée, Illich nous rappelle que la réalité nous renvoie à une toute autre division. Paradoxalement, s'il est un camp qui a mieux su digérer les thèses d'Illich, c'est l'idéologie libérale. Nombre de ces attaques contre l'institution et sa bureaucratie inefficace et coûteuse sont brandies à présent pour « casser » l'école publique. Contrairement aux fantasmes de ses détracteurs qui en font à la fois le prophète du pédagogisme et l'ange noir du libéralisme, Illich ne se fait aucune illusion sur l'intégration des nouvelles technologies ou les nouvelles méthodes de « management » de l'école. Il n'y décèle qu'un perfectionnement redoutable des mécanismes qu'il combat². Par sa critique sans appel de la société marchande, sa dénonciation du mythe du progrès, son adhésion aux théories de la « décroissance », Illich ne peut être soupçonné de collusion même rétroactive avec les pouvoirs financiers, « ce serait une erreur de croire que l'instauration d'un marché ouvert du savoir représenterait une solution opposée à celle d'aujourd'hui », rappelle-t-il aux apôtres du marché.

Mais la pensée d'Illich constitue tout autant une réfutation des thèses des défenseurs de l'école publique. Hâtivement rangé dans le camp des penseurs « altermondialistes », il s'en distingue néanmoins par une condamnation explicite du modèle social de l'état. Dénoncer ces services « contraires aux intérêts du public » en se plaçant du point de vue des opprimés, c'est selon lui la seule solution pour ne pas défendre au bout du compte les intérêts d'une classe dominante. Son analyse de la marchandisation du savoir, ce nouveau slogan anti-libéral, le conduit à renvoyer dos à dos le système privé et le système public. C'est l'école même, par sa structure, son idéologie, son fonctionnement, qui a transformé la connaissance et l'éducation en marchandise : « éduquer pour une société de consommation revient à former des consommateurs »... Qu'importe les commanditaires, les révolutionnaires n'ont pas à défendre les intérêts d'une classe bureaucratique dont le seul but est de maintenir et de vendre un système économique : « L'école est l'agence de publicité qui nous fait croire que nous avons besoin de la société telle qu'elle est ».

Assurément il faut relire aujourd'hui Illich, passer outre certaines envolées et affirmations datées, certains jugements abruptes, certains dérapages du raisonnement (sur le « complot obscur » de l'école en particulier), dépasser les résidus de discours religieux³, une certaine complaisance dans l'érudition, pour faire de ce texte un outil au service de l'action éducative et de l'émancipation sociale. ■

Grégory Chabat
CNT éducation du Mantois

Ivan Illich, révolution et contradictions

Né à Vienne en 1926, Ivan Illich s'est éteint le 2 décembre 2002 à Brême. Entre ces deux dates défille une vie faite de convictions, de réflexions, de combats mais aussi de contradictions.

On peut s'interroger en effet sur les raisons qui conduisent un jeune et brillant prêtre catholique, repéré par le Vatican, à abandonner le sacerdoce pour rejoindre les rangs des révolutionnaires tiers-mondistes... Est-ce la fréquentation d'une paroisse portoricaine à New York ? La formation des prêtres américains qu'il est chargé de familiariser à la culture latino-américaine au sein de l'Université catholique de Porto Rico ? Sa traversée, à pied, du continent sud américain ? La création du Center for Intercultural Documentation (CIDOC) à Cuernavaca, Mexico, où les séminaires qu'il dirige sont l'occasion de violentes attaques contre l'Église catholique ?

Quelle que soit la réponse, il est clair que cette critique de l'Église, comparée à une entreprise mercantile intéressée en premier lieu par sa propre conservation, est le détonateur d'une virulente remise en cause de toute institution, et en premier lieu de l'école. Illich sécularise le centre en 1968 et abandonne le sacerdoce en 1969. C'est d'ailleurs dans ces années que sa production est la plus intense et la plus subversive, portée par la vague de contestation née de l'après 68. Tout au long des années 70, il passe au crible de sa pensée rebelle les différentes institutions.

Le reflux des idées révolutionnaires, le triomphe du libéralisme mais aussi les reniements de ses anciens supporters (en particulier les animateurs de la « deuxième gauche » en France) explique l'oubli dans lequel tombe Illich. Il n'en continue pas moins d'enseigner au Mexique mais également en Allemagne.

Avant qu'il ne disparaisse en 2002, ses idées sont remises au goût du jour par le mouvement altermondialiste. Mais l'audace d'Illich cadre mal avec la frilosité des dirigeants auto-proclamés de ce mouvement. Finalement en France, au-delà des hommages de circonstances qui accompagnèrent sa disparition, si l'on veut lire des références à son œuvre, il faut se contenter des textes de ses détracteurs...



Bibliographie en français

- Libérer l'avenir*, Seuil, 1971
Une société sans école, Seuil 1971
La convivialité, Seuil, 1973
Énergie et équité, Seuil, 1973
Némésis Médicale, Seuil 1975
Le chômage créateur, Seuil, 1977
Le travail fantôme, Seuil, 1981
Le genre vernaculaire, Seuil, 1983
H2O. Les eaux de l'oubli, Lieu commun, 1988.
Du lisible au visible : la naissance du texte. Un commentaire du Didascalion de Hugues de Saint-Victor. (traduit par Jacques Mignon), Éditions du Cerf, 1991, 150 p.
La Perte des sens, traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat, Fayard, 2004, 360 pages.
Œuvres complètes, volume 1, préface de Jean Robert et Valentine Borremans, Fayard, 2002. Comprend : *Libérer l'avenir* (1971), *Une société sans école* (1971), *Énergie et équité* (1975), *La Convivialité* (1973) et *Némésis médicale* (1975).

2 – Ainsi il réfute l'idée du chèque « éducatif », chère aux libéraux, loin de libérer l'école, cette pratique ne ferait que renforcer la ségrégation sociale tout en maintenant l'utopie d'une école « éducatrice »

3 – Outre de très nombreuses références religieuses, la pensée d'Illich ne s'est pas toujours affranchie des thèses de l'église catholique. Ainsi sur la question de la place des femmes, dont l'émancipation a exigé le transfert d'une partie de son travail aux institutions, pour échapper au travail non rémunéré, comme c'était le cas dans la famille traditionnelle et dans la société patriarcale.



Ramon Acín. Pédagogue, journaliste et artiste libertaire

Ramón Acín est né le 30 août 1888 à Huesca dans le Haut Aragon. Il fut avant le déclenchement de la guerre civile, en 1936, un des principaux militants anarcho-sindicalistes de cette région à forte implantation libertaire, là où naquirent tant de libertaires conséquents Felipe Alaíz, Francisco Ponzan, Angel Samblancat et Félix Carrasquer. Acín fut également un pédagogue novateur, un écrivain, un chroniqueur talentueux, et un peintre et sculpteur d'avant-garde.

Il adhéra à la CNT en 1913. À partir de là, il fut à plusieurs reprises le délégué des cénétistes de Huesca, lors des congrès de la CNT de 1918 à 1936. Son engagement lors de différents soulèvements sur les terres aragonaises et ses écrits le condamnèrent à plusieurs reprises à l'exil et à la prison. C'est ainsi qu'il vécut à Paris de 1926 à 1931. C'était un militant très réservé sur l'usage de la violence, il avait une vision humaniste et tolérante de l'anarchisme.

Il créa dès 1913 à Barcelone, la revue *La Ira* (la Colère). Son sous-titre était : « *organe d'expression du dégoût et de la colère du peuple* ». Plus tard il participa à la rédaction de nombreuses revues anarchistes en Aragon et en Catalogne : *Floreal*, *El Talió*, *Cultura y acción*, *Lucha social* et *Solidaridad obrera*. Il publia de nombreuses critiques idéologiques, des textes autobiographiques, des articles sur l'art, mais aussi des dessins humoristiques. Il écrivit aussi dans la presse régionale, dans *El Diario* de Huesca notamment.

Sa conception de l'art était indissociable du combat collectif, il côtoya, en Aragon, à Madrid, à Barcelone et en exil à Paris, des personnalités comme Juan Gris, Picasso, García Lorca et Buñuel. Dans son livre *Ramón Acín. Une esthétique anarchiste et d'avant-garde*¹, Sonya Torres Planells écrivait : « *Ce qui caractérise l'œuvre d'Acín, c'est la recherche incessante, le renouveau constant, la radicale liberté dans le traitement des formes et du langage* ».

Ramón Acín a publié plus de quatre-vingts dessins et caricatures contre l'absurdité de la guerre, l'oppression religieuse, la monstruosité de la corrida et tant d'autres thèmes qui le révoltaient. Ses dessins sont épurés, ils ont un trait sûr et simple. Influencé par les surréalistes, il réalisa plusieurs collages et signa plusieurs manifestes artistiques, notamment en 1928 quand il s'opposa aux commémorations officielles de la mort de Goya.

Il réalisa le monument des Pajaritas (cocottes en papier) devenu aujourd'hui l'un des symboles de Huesca. À Madrid, en 1931, il exposa des sculptures expressives en plaques de métal découpées intitulées *la Danseuse* et *le Garrotté* qui connurent un grand succès. Après avoir gagné une grosse somme d'argent à la loterie nationale, il produisit en 1933 le film de Buñuel *Terre sans pain* (*Las Hurdes*).

L'activité de pédagogue de Ramón Acín a débuté, en 1916, à partir de sa nomination comme professeur de dessin à l'École normale de Huesca. C'est dans cet établissement qu'il développa son activité d'enseignant et ceci jusqu'à la fin de ses jours.

Le travail d'éducateur de Acín fut durant vingt années étroitement lié au mouvement libertaire. Pour lui, l'éducation du peuple devait non seulement être un devoir, mais aussi un droit élémentaire, un élément indispensable afin de parvenir à créer les conditions d'une révolution sociale. En tant qu'anarcho-sindicaliste, il avait une inclination particulière pour les bibliothèques, les publications, les écoles et les activités culturelles en général. Il développa une intense activité intellectuelle. Il tint toujours compte de l'élément populaire, il donnait ses leçons à l'école, mais son activité pédagogique s'étendait à tout son environnement humain. Il offrait ses connaissances à tout moment et en tout lieu. Beaucoup de ses disciples se souviennent des leçons du maître dans les lieux les plus divers (à l'école, dans son studio de peintre, au café, dans la rue, etc.). Partant des principes de l'anarchisme, son travail allait dans le sens d'une transformation des individus à travers l'enseignement, avec pour objectif concret l'émancipation économique et sociale, la divulgation de méthodes scientifiques pour générer des préoccupations sociales chez ses élèves.

Le modèle français était une référence pour Acín. Il s'inspirait des expériences d'éducation active et de co-éducation initiées par Paul Robin² à Cempuis. En 1898, avait été créé, en France, un *Comité pour l'enseignement anarchiste*, par opposition avec l'enseignement bourgeois et religieux. Ce comité était animé par Reclus, Ardouin, Tolstoï, Grave et son inspirateur Kropotkine. Le comité défendait un enseignement intégral, rationnel, mixte, respectant des critères de liberté. Pour les intégrants, il était nécessaire de supprimer la discipline qui engendre le mensonge, les programmes annulant l'originalité, l'initiative et la responsabilité, enfin les classements créateurs de rivalités, de jalousies et de haines.

Le positionnement de Acín s'inspirait des travaux de ce comité, il contenait un important élément rationaliste, il

1- *Une esthétique anarchiste et d'avant-garde*, Sonya Torres Planells, éd. Virus, Barcelone.

Cet « essai cinématographique de géographie humaine » provoqua un grand scandale lors de sa sortie. Il fut interdit jusqu'en 1937 par le gouvernement républicain qui lui reprochait de montrer une image misérable de l'Espagne.

2- Né en 1837. Membre un temps de la Première Internationale et toute sa vie sympathisant libertaire, Paul Robin est connu comme l'un des fondateurs de la pédagogie moderne : il a, le premier, mis en pratique, de 1880 à 1894, les principes de l'éducation intégrale sur une assez grande échelle, à l'Orphelinat Prévoist de Cempuis (Oise).

s'agissait également pour lui de continuer le chemin initié par les penseurs « régénérationnistes » espagnols, comme Lucas Mallada et Joaquín Costa³, et les pédagogues de l'École moderne avec à sa tête Francesco Ferrer i Guàrdia. Les idées de l'École moderne étaient inspirées par des théoriciens ou des intellectuels comme Bakounine, Faure, Grave, Maeterlink et Jean Jaurès. Parmi les participants à ce projet nous retrouverons le grand théoricien de l'anarcho-syndicalisme espagnol Anselmo Lorenzo.

La défense de l'indépendance de l'enseignement contre toute influence religieuse supposait un affrontement frontal contre les institutions qui avaient durant des siècles monopolisé le système éducatif religieux et bourgeois, le défenseur des valeurs les plus conservatrices de la société.

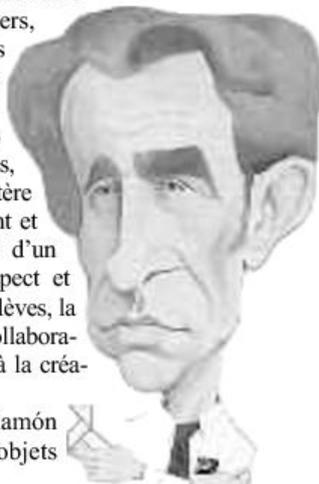
Les principes du « régénérationnisme » en éducation furent exprimés par l'Institut libre d'enseignement (ILE). Cet institut fut fondé en 1876, parmi les intellectuels qui la formèrent figurait Joaquín Costa. La ILE exigeait l'amélioration de la qualité de l'enseignement, des salaires dignes pour les professeurs, la rénovation des programmes et des méthodes (excursions, laboratoires, ateliers, relations interpersonnelles), l'augmentation des budgets pour l'éducation, l'éducation des femmes (généralement très marginalisées), la coopération entre les professeurs et la famille.

Ces programmes eurent beaucoup d'impact sur Ramón Acín. La défense de l'environnement, la tradition agraire et la lutte pour la création de retenue d'eau et de canaux pour l'agriculture faisaient également parti des préoccupations d'Acín. Il reprenait ainsi les programmes de Joaquín Costa abordant la question sociale à travers le renouveau de l'enseignement, le développement des territoires désertiques d'Aragon, la création de routes et de chemins, d'œuvres hydrauliques, d'écoles techniques, d'instituts de prévision, d'investissements dans la recherche scientifique et dans le domaine de la reforestation. Tous ces principes étaient diffusés par Acín dans la presse libertaire et régionale de l'époque.

Ramón Acín ne permit jamais que ses filles eussent une éducation traditionnelle. Katia et Sol Acín ne furent jamais inscrits au collège. C'est leurs parents, tant qu'ils restèrent en vie, qui assurèrent leur éducation, au travers de jeux, de lectures choisies, d'excursions, de projections cinématographiques et de l'expression artistique. Il n'était question que de permettre le libre développement de la personnalité, sans aucune imposition et toujours selon l'intérêt des enfants. Le cinéma et la lecture furent essentiels dans cette formation. Acín détestait les thèmes immoraux et la violence au cinéma. Les films de Tarzan, Buster Keaton, Charlie Chaplin et les dessins animés faisaient partie de cette éducation, de même que des lectures comme *Le Livre de la jungle* de Kipling.

En 1922, il ouvrit une Académie populaire de dessin dans sa propre maison. Lorsqu'il rentrait de l'École normale où il enseignait, il donnait des cours du soir gratuits aux ouvriers, comme le rappelle Luis Buñuel dans sa biographie *Mon dernier soupir*. Selon les témoignages de ces ouvriers qui furent ses élèves, Acín se montrait d'un caractère ouvert, compréhensif, tolérant et très affable, faisant preuve d'un humour intarissable. Le respect et l'amitié reliaient Acín à ses élèves, la preuve est apportée par la collaboration de certains d'entre eux à la création de ses œuvres.

Durant toute sa vie, Ramón Acín collectionna des objets



anciens de toute origine, avec l'intention de créer à Huesca un Musée des métiers au carrefour des arts et des traditions populaires, afin de couvrir les frais pédagogiques de l'école « libre » et maintenir en vie la mémoire et le patrimoine du peuple aragonais.

La participation d'Acín à l'organisation du Premier congrès de techniques d'impression à l'école – congrès d'enseignants organisé dans sa ville de Huesca durant l'été 1932 – démontre le rôle important qu'il joua dans l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques. Un des principaux apports de ce congrès fut de faire pénétrer l'imprimerie dans l'école, technique de Célestin Freinet qui permettait aux élèves d'écrire et d'illustrer ensemble leur propre revue, ce qui les responsabilisait et les préparait à réaliser des travaux en équipe. L'intérêt d'Acín pour les nouvelles techniques appliquées à l'enseignement le conduisit à créer entre 1930 et 1935 un meuble pour dessiner. Ce meuble fut présenté lors d'un cours d'information méthodologique et fut déclaré d'utilité pour l'enseignement et adopté comme modèle par d'autres établissements.

À l'occasion du Second congrès de techniques d'impression à l'école, organisé à nouveau à Huesca en 1935, Ramón Acín écrit un article dans le journal *El Diario* de Huesca. Celui-ci est illustré par une gravure réalisée par un enfant de Plasencia del Monte et intitulée « Charbonniers ». Acín y met en évidence l'importance de la technique Freinet et le travail réalisé par les congressistes : « Confronté à ces enseignants congressistes et leurs méthodes, je suis parvenu à espérer qu'un jour l'intelligence des enfants n'aura plus à se perdre sur les chemins de la bêtise. Un jour viendra, où l'on ne jugera plus de la valeur d'un enfant pour un « h » de plus ou de moins, pour une virgule dans une décimale (...), ou pour un passé plus-que-parfait que tous les gens de grand savoir ont eu un jour le bon goût d'oublié ».

Le 6 août 1936, quelques jours après le début de la guerre civile et le soulèvement fasciste en Aragon, la police fit irruption au domicile de Ramón Acín, à Huesca. Ne trouvant pas le militant cénétiste, les policiers rouèrent de coups sa femme Conchita Monrás jusqu'à la faire hurler de douleur. Acín, qui était caché à l'intérieur de la maison, se livra alors à la police afin de mettre fin au calvaire de sa compagne. C'est ce jour-là que Ramón Acín fut conduit en compagnie de quatre autres cénétistes jusqu'au mur du cimetière de Huesca contre lequel ils furent fusillés. Ce même jour, les fascistes fusillèrent 120 personnes. Conchita Monrás fut arrêtée le 6 août, comme son compagnon. Le 23 août, elle fut fusillée. Ce jour-là 138 personnes furent exécutées à Huesca.

La vie de Ramón Acín et sa lutte pour la liberté sont représentatives d'une partie de l'histoire d'Espagne, celle que beaucoup, au nom de la paix sociale, ont voulu nous faire oublier durant les années de la transition vers la démocratie. Aujourd'hui, en Espagne, grâce aux actions menées par de nombreuses associations pour la récupération de l'histoire, le peuple retrouve cette mémoire qui donne de la force et du sens à notre vie. L'existence de l'anarcho-syndicaliste Ramón Acín est un parcours à travers les terres d'Espagne et à travers une époque marquée par de profonds et sincères idéaux. La mort d'Acín et celle de nombreux compagnons de la CNT en Aragon fut le prélude à un massacre qui laissa les peuples d'Espagne endoloris, désorientés et soumis, comme le souhaitent leurs bourreaux... Mais ni la mort ni le feu ne parvinrent à vaincre l'idéal de Ramón Acín, celui pour lequel lutta tout un peuple solidaire. ■

Daniel Pinós

STE-FAU Paris 3-Sorbonne nouvelle



3- Joaquín Costa, penseur et écrivain. Homme politique aragonais et républicain. Un des grands précurseurs du collectivisme agraire et grand défenseur de la paysannerie aragonaise.

Créateur de l'École moderne. Accusé d'être l'instigateur de l'insurrection de 1909 à Barcelone, il sera fusillé. Sa mort a causé une vive émotion dans le monde entier et entraîné la chute du gouvernement espagnol.

Daniel Pinós est l'auteur de *Ni l'arbre ni la pierre, des combats pour la liberté aux déchirements de l'exil*.

L'odyssée d'une famille libertaire espagnole. Atelier de création libertaire, coll.

« Commune mémoire », 2001, 9,15 euros.

Du côté des livres,

Contre la communication Mario Perniola,
Editions Lignes et Manifestes, 2004. 89 pages. 16 €.

Le texte de Mario Perniola (professeur d'esthétique à l'université de Rome Tor Vergata,) s'ouvre sur une historiette savoureuse : « *Après quatre heures de discussion enflammée, à laquelle participait une vingtaine d'opérateurs culturels de différentes professions et compétences, l'un d'eux s'exclama "Mais de quoi parlons-nous ?" La question ne reçut pas de réponse ; tout le monde la jugea sans intérêt et le débat se poursuivit durant quatre nouvelles heures. Filmé intégralement, le séminaire fut intégré à un cours de new media vendu fort cher en DVD* ». Dépassant l'aspect anecdotique, cette petite histoire introduit à la critique d'une communication qui manifeste aujourd'hui ses effets délétères, déplorables et mystificateurs dans tous les domaines sociaux et dont la plus grande réussite actuelle est sans aucun doute de se présenter sous l'étendard du progressisme démocratique, alors qu'elle épouse parfaitement les contours de l'obscurantisme populiste...



Tout au long des 15 chapitres de la première partie, Mario Perniola met en accusation les médias et leurs effets délétères sur la culture, la politique et l'art, pointe les différences essentielles qui existent entre communication et idéologie ou montre comment la communication déssexualise, en abolissant toute médiation culturelle ou imaginaire, engendrant un appauvrissement culturel et psychique néfaste à la sexualité...

Dans une seconde partie, à la question : « *peut-on s'opposer à l'étreinte reptilienne de la communication?* », Mario Perniola propose une réponse/riposte fondée sur l'esthétique renouvelée des biens symboliques, délivrée de toute idolâtrie du profit immédiat et du succès à tout prix. Celle-ci seulement pourrait selon lui « *fournir les coordonnées théoriques et les instruments conceptuels qui permettent de transformer l'intolérance croissante à l'encontre de la communication médiatique en une stratégie globale de résistance et de lutte.* »

Rappelant par certains aspects la prose et l'usage d'aphorismes chère aux Situationnistes (que Perniola fréquenta, sans être tout à fait en accord avec eux), ce livre est à conseiller avant tout pour la première partie et l'originalité critique exposée. Pour une approche plus politique du capitalisme cognitif, je ne saurais que trop conseiller les publications des groupes *Krisis* ou *Escape* dont le remarqué/remarkable Manifeste contre le travail : *théorie critique du capitalisme néolibéral* ou *Avis aux naufragés* de Rober Kurz regroupant des « *chroniques du capitalisme mondialisé en crise* »... ■

Le Mythe de la bonne guerre Jacques Pauwels.
Editions Aden. 2005 320 pages 21.38 €

En 1967, Michel Sardou signait sa chanson *Les Ricains*, et rendait un vibrant hommage à un « *gars [...] de Géorgie v'nu mourir en Normandie* ». En plein mouvement contre la guerre du Viet Nam il rappelait que si les Ricains n'avaient pas été là « *Vous seriez tous en Germanie / À parler de je ne sais quoi, / À saluer je ne sais qui.* »



Peut-être ignorait-il qu'en 1938, le PDG Henry Ford recevait à la demande personnelle d'Adolf Hitler la décoration de la Grande Croix de l'Aigle, tandis qu'une

photo dédicacée de Ford trônait dans le bureau du Führer à Munich.

Il ne savait pas que IG Farben (Entreprise chimique ayant mis au point le Zyklon B utilisé dans les camps d'extermination) avait enrichi des citoyens américains dont les actifs proviennent de la vente aux nazis de pétrole fourni par des entrepreneurs texans, de produits pétroliers en partie produits par les esclaves des camps d'extermination.

Il n'était pas informé des transactions et des opérations bancaires qu'effectuait Prescott Bush (grand-père de l'actuel résident de la Maison-Blanche) avec un certain Friedrich Flick (ami d'Heinrich Himmler) en finançant Hitler jusqu'à son accession au pouvoir.

On pourrait, bien entendu, offrir *Le Mythe de la bonne guerre* à M. Sardou afin qu'il réécrive son « tube », mais on ne refait pas l'histoire. Le travail de Jacques R. Pauwels (docteur en sciences politiques et en histoire de l'Université de Toronto) ne refait pas non plus l'histoire mais l'analyse et l'expose avec force documents et références. Loin d'être un élément comptable, un pamphlet anti-américain ou une thèse universitaire, *Le Mythe de la bonne guerre* montre une nouvelle fois que le capitalisme n'a pas d'état d'âme lorsqu'il s'agit de générer du profit.

Pour Henry Ford : « *Ni les Alliés, ni l'Axe ne devraient gagner la guerre. Les USA devraient fournir aux deux camps les moyens de continuer à se battre jusqu'à ce que tous deux s'effondrent.* » Comme en écho, Harry Truman, futur président, déclarait que « *si l'Allemagne gagne, nous devons aider la Russie et si la Russie gagne, nous devons aider l'Allemagne, afin qu'il en meure le maximum de chaque côté.* » Ce jeu cynique ne cessa que lorsque l'URSS vainquit Hitler. Alors seulement, les Etats-Unis se précipitèrent pour sauver leurs intérêts en Europe.

Si le mythe des « sauveurs du monde libre » en prend un coup, le livre Jacques Pauwels résonne tristement dans l'actualité des guerres de « l'axe du bien contre le mal ».

Après la publication de *Tuer l'espoir* (Introduction au conflit israélo-palestinien) écrit par Norman G. Finkelstein, les éditions Aden nous donnent matière à alimenter notre réflexion et notre connaissance critique de l'Histoire.

Le reste du catalogue est présenté sur leur site <http://www.aden.be/> ■

Théorie du combat Carl von Clausewitz.
Economica 1998 / 106 pages / 15 € .

L'enjeu des batailles « classiques » était la possession de la terre et de ses richesses, la destruction des forces ennemies pour imposer sa suprématie, qu'elle soit culturelle, religieuse, idéologique ou mercantile. Les batailles capitalistes contemporaines ne sont pas particulièrement différentes. Si elles font encore des hécatombes sur les « champs de batailles » tout en se voulant « chirurgicales », elles se poursuivent au-delà du terrain, « par d'autres moyens ». Appliquant la théorie selon laquelle « *la guerre n'est pas un phénomène indépendant, [mais] la continuation de la politique par d'autres moyens* », les nouveaux généraux de l'économie politique mettent en pratique les éléments de stratégies rédigées par Carl von Clausewitz (général prussien 1780-1831) dans *Théorie du Combat* ou *De la guerre*.



Cette réappropriation des théories de Clausewitz et leurs applications ne sont pas une figure de style. L'économie mondialisée durcit ses « campagnes » et militarise son discours. En France, le Medef « *est disposé à tout faire pour gagner le com-*

brochures et revues

bat de la croissance » alors que les « rescapés de la guerre économique » tentent de « résister ».

Pour Clausewitz, le combat ne relève jamais du pur calcul car le sentiment de haine s'enflamme au plus tard pendant le combat. Il ne peut pas être uniquement l'objet d'un calcul mathématique car les forces morales sont difficilement quantifiables.

Il s'agit d'exploiter au mieux ces forces morales dans la conduite de la guerre car elles décident en dernière instance de la victoire. « *La décomposition du combat en combats individuels* » illustre les limites d'une conception purement mécanique du combat. Il démontre l'impossibilité de diriger les grandes unités par simple commandement ou selon un plan rigide et l'imprévisibilité d'un combat tient aussi bien à l'imperfection humaine qu'aux facteurs matériels – telle l'irrégularité du terrain. Plus le combat dure et plus le hasard et des incidents inconnus se produisent.

Par son écriture délibérément stratégique, la lecture de *Théorie du Combat* est relativement abstraite. Le raisonnement se présente sous forme de 604 propositions logiques qui s'enchaînent sans analyse ni argumentation. Ni essai historique, ni biographie, ce livre est un outil didactique. Au-delà même de la stratégie militaire, la lecture stimule la réflexion sur la stratégie économique contemporaine.

Éditées par « *Economica* » (Bibliothèque stratégique) les théories clausewitzziennes de la tactique sont toujours étudiées à l'*Institut de Stratégie Comparée*, dans les Écoles militaires de Saint-Cyr / Coëtquidan. Elles sont également au programme des grandes écoles de commerce comme HEC (dont acte)...

Ceci ne doit pas nous empêcher de nous y plonger, car si l'on veut mener à bonne fin une lutte, il faut connaître les armes de l'ennemi, et leur emploi, afin de les retourner contre lui ou, pour le moins, de les réduire à l'impuissance. ■

La fessée, questions sur la violence éducative,

Olivier Maurel, La Plage, 2004, 12 €.

Cette réédition nous permet une mise à jour sur la violence ordinaire des parents dans l'éducation des enfants. Inspiré par l'œuvre d'Alice Miller, la psy qui a insisté sur les mauvais traitements à enfant, un panorama sur « *l'état du monde* » dans ce domaine, des argumentaires fouillés, un grand nombre d'informations.

Le tir (si l'on peut dire pour un texte non-violent) est ciblé : il ne s'agit pas des violences sexuelles, qui font la une des médias mais heureusement pas de l'ordinaire familial, ni des violences des enseignants (en voie de disparition dans ce pays, mais courantes dans le monde et longtemps pratiquées ici même malgré leur interdiction) ; il s'agit de la claqué ordinaire, de la menace permanente (« *tu l'as vue, celle-là ?* »), d'un élément banal de la vie familiale – dans les trois quarts des cas.

L'étude est intéressante, et les enseignants oublient trop que les enfants tranquillement battus sont légion dans leurs classes. Leur comportement s'en ressent : est-ce vraiment une figure adulte fiable, cet enseignant qui ne hurle pas et qui ne frappe pas ?

Si l'auteur ouvre également des pistes en direction de la question de l'obéissance, de la punition, l'essentiel de son propos reste concret, et vise à donner des solutions de rechange aux parents énervés qui seraient tentés de reprendre une tradition immémoriale.

Le gros défaut de l'ouvrage est que la fessée explique, selon l'auteur, toutes les violences depuis la nuit des temps. Supprimons-la et le monde sera vivable, a-t-il l'air de dire. On a

déjà tenu le même discours pour la peine de mort, on le tient aujourd'hui dans la critique de la publicité, de l'armée, des violences anti-femmes, de la pollution etc. Il ne s'agit pas de critiquer ces combats – nous-mêmes, dans notre volonté d'égalité sociale, nous simplifions souvent le réel.

Cela dit, un livre utile, qui gagnerait à être massivement lu. À compléter par le site de *Ni claques ni fessées* (www.niclaquesnifessées.org). ■

Les années-collège, le grand malentendu, Nicole Catheline, Véronique Bedin Albin Michel.

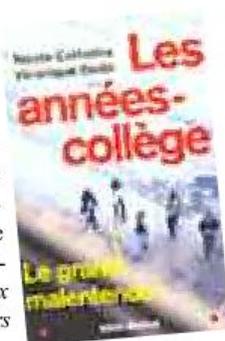
« *Durant les années-collège, les adolescents connaissent un big bang identitaire qui ne se gère ni par le déni, ni par le gavage* ».

Tout le livre, écrit pour un public large, précise ce que la plupart d'entre nous pressentons : la rage qui atteint le prof est souvent dédiée aux parents ; la difficulté à se situer conduit souvent à des interdits de penser en tout cas momentanés ; le passage de la 6^e au collège devrait être mieux préparé et utilisé (cette dernière période de l'enfance devrait être consacrée à renforcer la curiosité) ; la fuite vers le privé est une mauvaise solution ; les concours « *sont inadaptés aux besoins réels des professeurs dans leurs classes* ». Du bon sens de facture « psy », dont on aimerait qu'il soit plus largement partagé en ces temps de pensée réactionnaire.

Un bon sens un peu court toutefois, car il ignore superbement la polarisation sociale : entre les parents de classe moyenne qui liront le livre et ceux des classes populaires, entre les habitus d'une famille de grande banlieue, de province, immigrée ou « de souche », que de différences... ne fût ce que dans le recours ou non au « psy », ou plus généralement à la parole en cas de difficulté. ■

Le défi éducatif – des situations pour réussir, sous la direction de Marie-Christine Toczek et Delphine Martinot, Armand Colin, 22 €.

Les auteurs de cet ouvrage collectif enseignent la psychologie sociale à l'Université. Ils s'adressent aux acteurs de terrain d'une manière très anglo-saxonne : chaque contribution est suivie d'un résumé, chaque auteur est présenté. Le langage est clair, les références universitaires (enquêtes, publications) nombreuses, et l'inspiration est démocratique, optimiste et pragmatique. Tout cela reste « gentil » et très général. On retiendra cependant, en dehors d'un réjouissant « *Autorité et apprentissage : des objectifs mutuellement exclusifs ?* », les travaux sur la gestion des attitudes d'échec des élèves et « *Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire* » (là encore, un peu décevant). ■



CLASSES en LUTTE...

Le bulletin fédéral de la CNT éducation *Classes en Lutte...* vient de passer à une parution mensuelle. Pour le recevoir via internet il suffit de s'inscrire (c'est gratuit !) à :

nautre-ecole@cnt-f.org

Du côté des livres,

Fin du dogme paternel, Michel Tort,
Aubier, 2005, 24 €.

Faut-il se lancer dans la lecture de ce « pavé » qui critique la tentative idéologique de restauration du pouvoir patriarcal par des psychanalystes ? Oui, si l'on s'intéresse à l'emprise lacanienne sur le mouvement psychanalytique. La démolition, menée avec méthode et humour, est très efficace. Le rapprochement des deux sanctifications du Père (Père éternel de l'Église d'un côté, Nom-du-père de l'autre) est convaincante et la récente parution de la lettre de Lacan au pape confirme la thèse de Michel Tort. Plus largement, ceux qui s'intéressent à la manière dont la psychanalyse s'est transformée en appui théorique sans faille aux « institutions éternelles » contre toutes les réformes législatives accordant plus de droits aux femmes (cf. notamment un chapitre sur le nom patronymique « revu » depuis cette année) feront leur miel de cet ouvrage : car depuis deux décennies maintenant, des manuels pour parents aux discussions de salles des profs, qu'est-ce qu'on pas pas lu ou entendu sur « ces enfants sans père qui ne connaissent plus l'autorité » « cette présence masculine manquante dans les établissements », traduction « en clair » de la défense du pater familias – et de l'État – façon Pierre Legendre et consorts (la parole du père qui sépare l'enfant de la mère etc).

Mais Michel Tort ne s'intéresse pas à ces retombées, et il reste dans le débat interne. C'est très clair (un anti-lacanien jargonant, ce serait un comble !), mais il n'y a pas de lien avec le social dans lequel nous nous... débattons. ■

Pratiquer la formation réciproque à l'école, ouvrage collectif sous la direction de Claire Héber-Suffrin, Chronique sociale, 2005, 18,50 euros.

Ce livre nous embarque sur le bateau-école des échanges réciproques de savoirs. Le principe de base est le suivant : chacune, chacun sait quelque chose, chacun, chacune peut transmettre ce qu'il sait. Nous sommes toutes et « tous porteurs de savoir(s) et désireux d'apprendre, lorsque les circonstances sont propices à l'échange. »¹

À l'école un partage se fait entre ceux qui construisent leur enseignement indépendamment des acquis des apprenants et ceux qui partent des acquis, des représentations pour construire les savoirs ; une autre manière de dire ce partage : on apprend du maître ou on apprend en réseau d'échanges ce qui d'ailleurs n'exclut pas, ne bannit pas le cours magistral comme il est explicitement dit dans ce livre mais le replace dans un cadre où il n'empêche pas la pensée. Jacques Pain, dans sa préface, porte, de manière forte, comme Philippe Meirieu dans l'abécédaire des réseaux, la croyance dans la richesse des réseaux d'échanges réciproques de savoirs à l'école, dans leur efficacité pour combattre « l'appauvrissement de la pensée » et pour éveiller « les compétences épistémologiques de l'élève » et nous fait réfléchir sur cette particularité française dans laquelle de nombreux enseignants sont « piégés par leur rôle mythique, laissant la société derrière la porte et s'en tiennent au discours du Maître ».

Toutes les pages de ce livre sont riches d'expériences tant à l'école primaire, qu'au collège, au lycée et dans les formations



initiales et continues. Les auteurs se réclament des pensées de Célestin Freinet, de Pestalozzi, de Comenius, de Korczak ; des frères Oury, de Paulo Freire... J'ai donc choisi de présenter quatre récits mais ils sont tous passionnants et une source d'inspiration pour l'action pour toutes et tous.

Le premier itinéraire est celui de Claire Héber-Suffrin : d'abord institutrice proche de la pédagogie Freinet, elle invente avec Marc Héber-Suffrin l'idée de réseau, et participe à la mise en place de nombreux réseaux ; elle est aussi, entre autres, membre du cercle des pédagogies émancipatrices « pour rendre visibles, analyser et développer des pratiques d'éducation et de transformation sociale inspirées par les travaux de Paulo Freire. »

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs sont donc une philosophie mais aussi un outil pratique : un panneau affiché par un médiateur avec deux colonnes : offres, demandes et un panneau d'organisation des échanges.

Monique Prin présente bien les deux composantes d'une école « autrement », un lieu où les enfants, les jeunes, sont « heureux et créatifs », un lieu où l'on apprend. D'une première expérience d'enfant où elle a pu vivre cette vie de groupe et de création collective d'un CM2 « freinet », jusqu'à la rencontre du groupe Freinet de l'Essonne comme institutrice, elle s'est fait une force de s'appuyer sur les ressources de l'enfant, de la personne. Mue par un désir d'ouverture sur le quartier et sur les autres classes que la sienne, elle a pu dans l'école ouverte Jacques Brel mettre en pratique les principes des réseaux :

Tout le monde sait quelque chose

Tout le monde peut transmettre ce qu'elle, il sait

Tout le monde peut chercher le savoir et apprendre

Et veiller à ce que chaque enfant soit en position de pouvoir transmettre quelque chose, surtout dans la matière où il, elle avait des difficultés.

Elle a participé à plusieurs stages de formation des réseaux avec des enseignants-chercheurs de la maternelle à l'université et travaillé au repérage des savoirs dont les enfants sont porteurs, aux bilans nécessaires pour tout échange à l'école, à l'analyse des étapes pour pratiquer une vraie pédagogie de la réciprocité, à la mise sur pied d'ateliers décloisonnés de cycles en échange de savoirs, d'ateliers d'échanges avec les parents...

Monique parle du conflit socio-cognitif organisé : face à la difficulté inhérente à tout réel apprentissage quel que soit l'âge et la situation de l'individu, découvrir que sur un même savoir, savoir-faire, tout en étant en difficulté par rapport à une question, chacun, chacune en sait malgré tout « un petit peu » et peut le partager. C'est ainsi qu'elle a pu rentrer dans son « devenir accompagnateur-garant des apprentissages »

Nicole Desgropes est maintenant formatrice de professeurs d'école ; jeune institutrice, elle fut principalement formée par les agents spécialisés des écoles maternelles, dont elle a découvert la richesse des savoir-faire vis à vis des jeunes enfants, et par les rencontres avec des professionnels des différentes disciplines artistiques et a ainsi « compris que l'écoute de l'autre, la mise en valeur des personnes, la coopération et non la compétition, la complémentarité des compétences fondaient la cohérence du projet social et humain » auquel elle aspirait. Dans les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, dans leurs universités d'été, dans sa tâche de formatrice elle n'a cessé de travailler selon un principe de parité et de coopération, dans un climat de confiance et d'exigence mutuelle et a pu voir à quel point le regard de chacune, chacun sur l'autre, sur les savoirs est transformé et a pu expérimenter le fait que si l'on supprime des frontières entre les savoirs de l'école et les savoirs, cela peut conduire à faire émerger la richesse de l'hétérogénéité de tout groupe.

Jacqueline Culetto et Françoise Heinrich de leur collège-lycée d'Argentat nous font vivre leurs pratiques aussi bien dans l'établissement qu'en lien avec la formation initiale et continue. Une partie de leur récit s'origine dans la pratique des ateliers d'écriture d'Elisabeth Bing² qu'elles ont réussi à mettre en place

1 – Claire et Marc Héber-Suffrin
Le cercle des savoirs reconnus,
1993 p.7.

2 – E. Bing Et je nageai jusqu'à la page.

brochures et revues

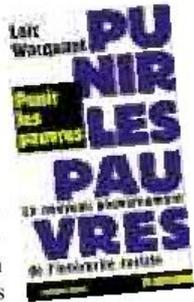
dans leur collège-lycée en aide à tous ces adolescents démunis face à la complexité de l'écriture. Un réseau complexe d'échanges réciproques de savoirs s'est constitué et continue de vivre depuis maintenant 16 ans avec comme principe de base « faire de l'hétérogénéité une richesse par la mise en place d'échanges réciproques de savoirs à l'école. »

Signalons dans la même collection *Échanger des savoirs à l'école, abécédaire pour la réflexion et l'action* (2004) : la philosophie de ce mouvement par mots-clés. ■

Maryvonne Menez-Hallez

Punir les pauvres, Loïc Wacquant, Contre-feux, Agone, 2004, 20 euros.

La question sécuritaire, qui envahit médias, propos de comptoirs, campagnes électorales... et qui n'épargne pas, loin de là, les salles des profs, fait encore trop souvent l'objet d'une critique superficielle où les bons sentiments se mêlent à une vision parfois manichéenne des rapports sociaux à l'œuvre dans nos sociétés en décomposition. Disposer d'un texte de référence, en particulier sur l'histoire et les incidences des nouvelles politiques sociales et pénales importées des États-Unis, tel que se présente l'ouvrage de Loïc Wacquant, était devenu vital pour tous ceux qui veulent comprendre et combattre ce « nouveau gouvernement de l'insé-



curité sociale ». Le passage de l'État charitable (ou social, comme il plaira) à l'État carcéral et pénal est ici minutieusement étudié et décortiqué, tableaux statistiques et témoignages vécus à l'appui. Tout est analysé, jusqu'à l'importation de ce modèle américain dans le vieux continent.

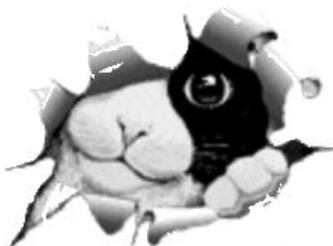
Au-delà des différents entre l'auteur et l'éditeur qui ont suivi la publication de ce livre (et qu'il ne nous appartient pas de trancher *) *Punir les pauvres* est une lecture fondamentale pour comprendre comment notre société est en train de basculer dans un nouvel ordre qui nous réserve un sombre avenir. À moins que... ■

École terrain miné, Carole Diamant, éditions Liana Levi, 12 €

« Suspendus entre deux rives, ils se retrouvent prisonniers d'un no man's land qu'ils ne comprennent pas et qu'ils n'ont pas mieux identifié que moi. Seul surnage le malaise. Un malaise qui les laisse coits, silencieux, sans pouvoir analyser, ni se défendre de cette angoisse aiguë. Ils en sont les vecteurs désarmés. Ils ne l'ont ni engendrée ni vue venir. Nous non plus. » Cette prof de philo dans le 93 écrit un court texte presque douloureux, qu'elle dédie à ses élèves. Ni analyse ni plainte, mais, à partir des impressions, une réflexion sur cette « sécheresse du monde », si sensible au lycée aussi. ■



* Voir le site des éditions Agone : <http://atheles.org/agone/actu.html>



Littérature jeunesse

Le passeur, Loïs Lowry, L'École des Loisirs (Médium), 288 p., 1994. À partir des 13 ans.

Jonas vit dans une société fermée où le chômage et la pauvreté n'existent pas. Les enfants sont élevés de la même façon et on choisit leur avenir pour eux. Les vieillards ainsi que les bébés trop faibles sont éliminés. Personne ne se révolte. Dans la communauté, une seule personne détient véritablement le savoir : c'est le passeur, dépositaire de la mémoire. Lui seul sait comment était le monde avant, quand il y avait des couleurs et des animaux, quand les gens vivaient autrement.

Dans quelques jours, lors d'une grande cérémonie, les enfants âgés de 12 ans se verront attribuer leur futur métier. Qui sera le prochain passeur ?

Ce livre fantastique est paru il y a une dizaine d'années. Mais il fait partie des livres qui marquent. On s'en souvient longtemps après l'avoir lu. Il fait réfléchir sur la société idéale. Est-elle vraiment celle que l'on croit ? Et qu'apportent la culture et la connaissance ? Décidément, un livre non seulement à lire, mais aussi à relire.. ■



Momo, petit prince des Bleuets, Yaël Hassan, Syros (souris sentiments), 116 p., 1999. À partir de 11 ans.



C'est l'été et Momo s'ennuie dans sa cité des Bleuets car aimerait bien aller à l'école tous les jours. Mais deux événements vont bouleverser ses vacances d'été. D'abord, il s'inscrit à la bibliothèque et décide d'emprunter dans l'ordre les livres conseillés par son institutrice. Momo a perdu la liste, mais cela ne fait rien puisqu'il la connaît par cœur. Et il va dévorer les livres empruntés : *Le Petit Prince*, *Vendredi ou la Vie sauvage...* Ensuite, en cherchant un banc pour lire tranquillement, Momo fait la connaissance de M. Edouard, un instituteur à la retraite qui va le surnommer « petit prince des Bleuets » en référence au livre de St Exupéry et à la cité où habite Momo. C'est le début d'une grande amitié.

Comme dans tous ses romans, Yaël Hassan sait faire passer l'émotion. Momo est heureux quand il s'inscrit à la bibliothèque. Il soupire de bonheur quand il arrive à la fin du *Petit Prince*. Il pleure quand sa sœur lui offre son premier livre.

Il n'y a pas de doute : ce roman donne envie de lire !. ■

Gros plan sur...



Lettre à un jeune professeur – Pourquoi enseigner aujourd'hui, Philippe Meirieu, éditions ESF, 2005, 96 p., 9,90 €.

« Enseigner, c'est organiser la confrontation avec les savoirs et fournir les aides pour se les approprier » « Le dernier ouvrage de Philippe Meirieu (...) prend un peu un caractère « testamentaire » (...) ». Oufff! »

Ce commentaire lu sur un site de discussion m'a fait sursauter... J'en ai déduit qu'il fallait que je me procure au plus vite ce « testament »

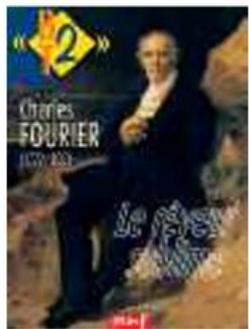
J'établis une distinction entre l'auteur du rapport sur les lycées et celui qui depuis de nombreuses années se prend à penser pédagogie... Le premier m'a déçu, le deuxième m'intéresse car si je n'approuve pas toutes ses analyses, sa défense de la « pédagogie moderne » ne peut qu'attirer ma sympathie.

J'avoue ma perplexité devant cette opposition frontale entre les dénonciateurs de l'école menacée et tous ceux qui veulent changer l'école... J'éprouve d'ailleurs un malin plaisir à me trouver entre deux feux ! Si pour moi l'appauvrissement des contenus est une réalité, la critique du « pédagogisme » ne me semble pas de bon aloi ou du moins pavée d'ambiguïté !

On peut tout à la fois, et c'est mon avis, se prononcer contre la réduction du nombre d'heures consacré à la lecture en primaire tout en pratiquant une pédagogie non frontale, interdisciplinaire, permettant aux enfants d'être des acteurs de leurs savoirs...

Mais venons en à la lettre ouverte de Philippe Meirieu...

L'auteur considère que tous les enseignants, quel que soit le niveau enseigné ou la discipline se trouvent confrontés aux mêmes interrogations sur le métier. « Dans tous les cas, le professeur doit, à la fois, permettre à chaque élève de se confronter à un savoir qui le dépasse et lui fournir l'aide nécessaire pour se l'approprier ; il doit en même temps, solliciter l'engagement de la personne et mettre à sa disposition les ressources sans lesquelles elle ne pourra réussir dans ses apprentissages ». Il ne s'agit pas dans le cadre du débat indirect que l'auteur poursuit avec les dénonciateurs du « niveau qui baisse » de proposer de réduire les savoirs ou de les adapter mais de se donner les moyens pour rendre ces savoirs accessibles...



Charles Fourier, le rêveur sublime, PEFM, 2005, 65 p., 7 €.

Charles Fourier n'a pas sa place parmi les auteurs sélectionnés pour faire l'objet d'une étude suivie en cours de philosophie. Une scolarité entière peut donc s'accomplir sans jamais avoir entendu parler de cet utopiste. Besançon (aujourd'hui municipalité socialiste) où il naquit en 1772, semble même l'avoir oublié et la ville se targue bien plus d'avoir vu naître Victor Hugo qui n'y resta que quelques mois.

L'incroyable fantaisie dont fit preuve cet inventeur social, ce poète appartenant au grand mouvement des penseurs socialistes du XIX^e siècle conduisit certains à le taxer de fou et ils se débarrassèrent ainsi d'une remise en question qu'ils jugeaient trop difficile sur des questions décisives comme : l'économie, le mariage, la femme, le rôle de l'éducation.

L'utopie suscite de nos jours la méfiance, comme l'a montré en 2000 l'exposition organisée à la Bibliothèque Nationale de France, comme si la réalisation de l'utopie n'avait d'autre issue que la terreur. Mais faut-il vraiment admettre qu'il n'existe d'autre voie que le modèle capitaliste qui serait définitivement triomphant ?

« Fourier on s'est moqué mais il faudra bien qu'on tâte un jour bon gré mal gré de ton remède » écrivait André Breton dans son *Ode*.

Loin des utopies totalitaires, Fourier, conçoit une société meilleure où est accordée une place centrale au développement passionnel de l'individu ; et contrairement au modèle capitaliste, où l'individu ne peut pas développer tout son être dans la

Quand Philippe Meirieu propose de prendre appui sur les centres d'intérêts des élèves, il convainc à moitié ses interlocuteurs notamment tous ceux qui pensent qu'il ne faut pas s'adapter aux goûts du jour mais faire découvrir et connaître les humanités... Le débat lancé mériterait qu'un véritable échange sans tabous ni interprétations puisse s'enclencher entre la société des agrégés, tancée – souvent à juste titre – dans ce livre et les animateurs des *Cahiers pédagogiques*... d'autres courants pédagogiques auraient sans doute aussi leur mot à dire dans ce débat (mouvement Freinet, GFEN...)

Naturellement ce petit livre peut indisposer nombre de lecteurs très critiques envers les différentes réformes successives que les gouvernements ont imposées... Certes... Mais d'abord l'auteur ne défend pas inconditionnellement toutes les politiques et certaines qu'il vante peuvent indisposer certains adeptes de la pédagogie moderne...

Prenons par exemple, l'obligation faite pour tous les établissements de bâtir un projet pédagogique... Ne s'agit-il pas là d'un « bidule administratif » ou d'une machine infernale risquant de conduire à une concurrence effrénée entre établissements... 15 ans après la loi d'orientation de Lionel Jospin, les craintes exprimées par certains enseignants syndicalistes et militants pédagogiques (et non « pédagogistes ») sont devenues une triste réalité, risque de dangers....

Le livre de Philippe Meirieu m'a intéressé et interpellé, j'y ai retrouvé là un auteur d'ouvrages pédagogiques qui est à la fois un penseur, un praticien et un militant de l'enfance... Il entre dans le vif du sujet, au centre du débat actuel, bousculant les certitudes tout en suscitant des interrogations. On sent chez Philippe Meirieu la passion d'enseigner et le désir de transmettre qu'il cherche à faire partager à la génération montante... ■

Jean-François Chalot
UFAL 29

compétition qui n'entraîne que mépris et jalousie, où chacun se trouve toujours seul contre les autres, Fourier défend une autre option : l'association, où l'esprit de coopération fait que chacun devient lui-même au contact et par l'aide des autres. Ainsi l'éducation – comme le rappelait Simone Debut dans les lignes de cette revue en automne 2004* – joue un rôle privilégié dans le développement de l'individu. C'est dès l'enfance que l'on doit discerner les possibles de l'âme et du corps grâce à l'attention portée à chacun.

Dans le contexte actuel, il m'a donc semblé tout particulièrement important de faire connaître Fourier, grâce à l'écriture de la BT2 *Charles Fourier, le rêveur sublime* aux éditions PEFM (Presse et Éditions du Mouvement Freinet). Fourier contribue encore aujourd'hui à proposer un refus du monde tel qu'il va, il offre une autre possibilité que le fatalisme : l'énergie et le sens de l'existence que peut donner l'espoir d'un monde meilleur. ■

Laurence Bouchet



* Simone Debut, *Charles Fourier et l'éducation*, N'AUTRE école n°6 et 7.

Histoire de la littérature prolétarienne en France,
Michel Ragon, Albin Michel, 1974.

Inconnue, méconnue, oubliée, méprisée, condamnée, marginale. C'est ainsi que Ragon qualifie la littérature faite par des écrivains issus du peuple et témoignant de l'expérience ouvrière, paysanne ou populaire (il rejette Simone Weil ou les « établis » d'après 1968) et dont il invite chercheurs et étudiants à faire l'exploration pour continuer le travail commencé avant la Deuxième Guerre mondiale par Henry Poulaille.



Son histoire, qu'il commence avec les Dits de métiers médiévaux, est une mine de titres d'où l'on peut extraire ceux qui sont encore disponibles en librairie (Guilloux, Guillaumin, Giono, Calaferte, Meckert...) et qui pourront figurer dans les CDI.

Pour trouver des titres plus récents, allez sur le site : <http://www.ombres-blanches.fr>, au chapitre « Points de repères », à la rubrique « faits sociaux et artistiques » les dossiers : « 1975-2004 : le roman est-il encore au travail ? » « le roman prolétarien : 1918-1975 » « le populisme » ; vous trouverez des pistes de lecture (qui ne correspondent pas toutes à ce que Henry Poulaille défendait dans son manifeste *Nouvel Age littéraire*). ■

Les Coups, Jean Meckert, réédition Folio.

D'abord, dès que le thème de ce numéro, la culture, et la question « *Quelle culture est émancipatrice ?* » ont été soulevés, j'ai proposé de faire une note de lecture sur ce roman qui compte beaucoup pour moi : j'ai pensé à la rage de Félix, ouvrier qui lit beaucoup, contre la soi-disant culture de son insupportable Paulette qui l'humilie¹ avec ses discours préfabriqués ; je me suis souvenu de la soirée à l'opéra (« *Seul, peut-être que j'aurais trouvé ça beau. Ce qui me débectait surtout c'était l'enthousiasme sur commande, l'opinion sur notice [...]* »).



Ensuite, en préparant le résumé de la conférence de Lahire (cf p. 12 et 13 de ce numéro), j'ai noté la phrase « *nombreux sont aujourd'hui les intellectuels français à établir un lien de causalité entre absence de culture et violence* ».

Alors, de crainte que vous ne vous contentiez de l'équation « *faute de mots, on cogne* », et que vous ne réduisiez ce roman (que certains qualifient de prolétarien²) à cette équation, je vous recommande de lire attentivement la postface³ d'Annie Le Brun qui vous fera comprendre ce qui se joue dans ce « *drame de l'expression* » qui est aussi un roman d'amour bouleversant.

Quoi ? vous n'avez pas encore lu le roman ?

Vous faut-il encore apprendre que *Les Coups* a été remarqué, commenté et soutenu par Queneau, Gide, Vautrin, Pauvert et bien d'autres, que Jean Meckert (1910-1995) est le vrai nom de John Amila (l'auteur du *Boucher des Hurlus*, à mettre dans votre bibliographie sur la Guerre de 14 et de nombreux romans de la Série noire), que Joëlle Losfeld vient de publier deux inédits ?

Et dois-je oser vous dire que vous serez frappés par cette histoire percutante ? ■

Nicole Chosson

1 – « *L'humiliation est la définition de la condition prolétarienne.* » Louis Guilloux, in *entretien avec Bernard Pivot*. DVD, Gallimard/Ina, 2004.

2 – Ce qui le classe dans une catégorie généralement méprisée de la littérature, dans une zone à part, dans une gamme discordante des habituels critères de l'édition dominante – car ces catégories sont construites à travers le prisme de la domination.

3 – « *Le Côté pile du roman* », ce texte ne figure pas dans l'édition 2002 de Folio. Annie Le Brun, à propos des coups mis à la place des mots, y relève la phrase de Meckert : « *tout comme on est contraint à faire la révolution lorsque les mots, les échanges et finalement l'existence ont perdu tout leur sens profond pour sombrer dans la vulgarité des idées trop couramment reçues et trop rarement ressenties* » ; elle insiste sur le fait que le problème de la communication entre les amants tient à la difficulté d'énoncer sa pensée « *sans passer par les clichés des autres* ».

Anciens numéros N'AUTRE école



Numéro 1 : Pour changer l'école : pédagogie ou syndicalisme ?

INTERNATIONAL : L'ÉCOLE INSURGÉE, DE RETOUR DU CHIAPAS

Numéro 2 : Éducation : faut-il défendre le service public ?

N'AUTRE HISTOIRE : LE SYNDICALISME OUVRIER ET L'ÉTAT

Numéro 3 : L'école : pour apprendre à désobéir ?

N'AUTRE HISTOIRE : FERNAND PELLOUTIER, VERS UNE PÉDAGOGIE D'ACTION DIRECTE

Numéro 4 : L'école aux ordres ?

Numéro 5 : La grève : une école de lutte

N'AUTRE HISTOIRE : COMMENT NOUS FERONS LA RÉVOLUTION ? LA CGT DU DÉBUT DU SIÈCLE ET L'ÉCOLE

Numéro 6 : Quels chemins vers une éducation émancipatrice ?

N'AUTRE HISTOIRE : CHARLES FOURIER ET L'ÉDUCATION (1)

Numéro 7 : Temps, contretemps

N'AUTRE HISTOIRE : CHARLES FOURIER ET L'ÉDUCATION (2)

Numéro 8/9 : Solidarité(s) contre précarité(s)

N'AUTRE HISTOIRE : UNE HISTOIRE DE L'ÉCOLE ÉMANCIPÉE (1)

Numéro 10 : Filles et femmes à l'école, mauvais genre ?

N'AUTRE HISTOIRE : LOUISE MICHEL ET L'ÉCOLE

TARIFS :

– n°1 - 3 - 4 : 2,50 € le n° / 2 € pour les syndicats CNT ;

– n°2 - 5 - 6 - 7 - 10 : 3 € le n° / 2,50 € pour les syndicats CNT ;

– n°8/9 : 5 € le n° / 3 € pour les syndicats CNT.

À commander à :

CNT-FTE, 33 rue des Vignoles 75020 Paris.



Ont collaboré à ce numéro commun :

Alberto – Laurence Bouchet – Jean-François Chalot – Grégory Chambat – Nicole Chosson – Mickaël Clergeot – Le Cry du Lycaon – Yoann Debuys – Gilles Epstein – Jean-Pierre Fournier – Luis Gonzales-Mestre – Bernard Lahire – Renaud Leplaideur – Maryvonne Menez-Hallez – Evlyne Nicolli – Christine Passerieux – Daniel Pinos – Bernard Prieur-Smester – Annick Stevens – Eric Zafon.

N'AUTRE école

Revue de la Fédération des travailleurs/euses de l'éducation qui regroupe au sein de la Confédération Nationale du Travail l'ensemble des syndicats de l'éducation.

Directeur de publication
Jean-Pierre Fournier
ISSN 1638-329X



Comité de rédaction : Eric Zafon – François Spinner – Frank Mintz – Jimmy Gladiator – Jean-Pierre Fournier – Yoann Debuys – Nicole Chosson – Grégory Chambat.

N° 11 – Automne 2005
Périodicité : trimestriel
Prix du n° : 3 €

Bulletin d'abonnement à N'AUTRE école

Abonnement à partir du n°
Nom et prénom :
.....
Adresse :
.....
Code postal et ville :
.....

L'abonnement est de 15 € pour 5 n° ou de 30 € pour 10 n° (abonnement de soutien 20 € / 40 €). Précaires, étudiants, chômeurs, prisonniers : 10 € / 5 n°. Pour recevoir des numéros en plus de l'abonnement compter 10 € par abonnement supplémentaire. Chèques à l'ordre de CNT (mention au dos « revue fédérale »), à envoyer à : FTE-CNT, 33 rue des Vignoles 75020 Paris

UN AUTRE FUTUR

Revue de la CNT communication et culture
26 rue des Rigoles
75020 Paris
cnt@autrefutur.org



Comité technique et de rédaction :
Dominique Grange – Bernard Prieur-Smester – Jacques Tardi.

N° 9 – Automne 2005
Périodicité : trimestriel
Prix du n° : 3 €

Bulletin d'abonnement à UN AUTRE FUTUR

Abonnement à partir du n°
Nom et prénom :
.....
Adresse :
.....
Code postal et ville :
.....

L'abonnement : 18 € les six numéros. Soutien : 25 €
Chèques à l'ordre de **UN AUTRE FUTUR** Syndicat CNT de la communication et de la culture.
26 rue des Rigoles – 75020 Paris

Pour un origami Cénétiste !

1- Découpez un carré de papier

2- Suivez le schéma de montage

3- Décorez à votre goût...



1



2



3



4



5



6



Découpez les 9 carrés, puis essayez de recomposer un puzzle de 3X3 ...

Il y a des millions de combinaisons, mais seulement 4 solutions!

