

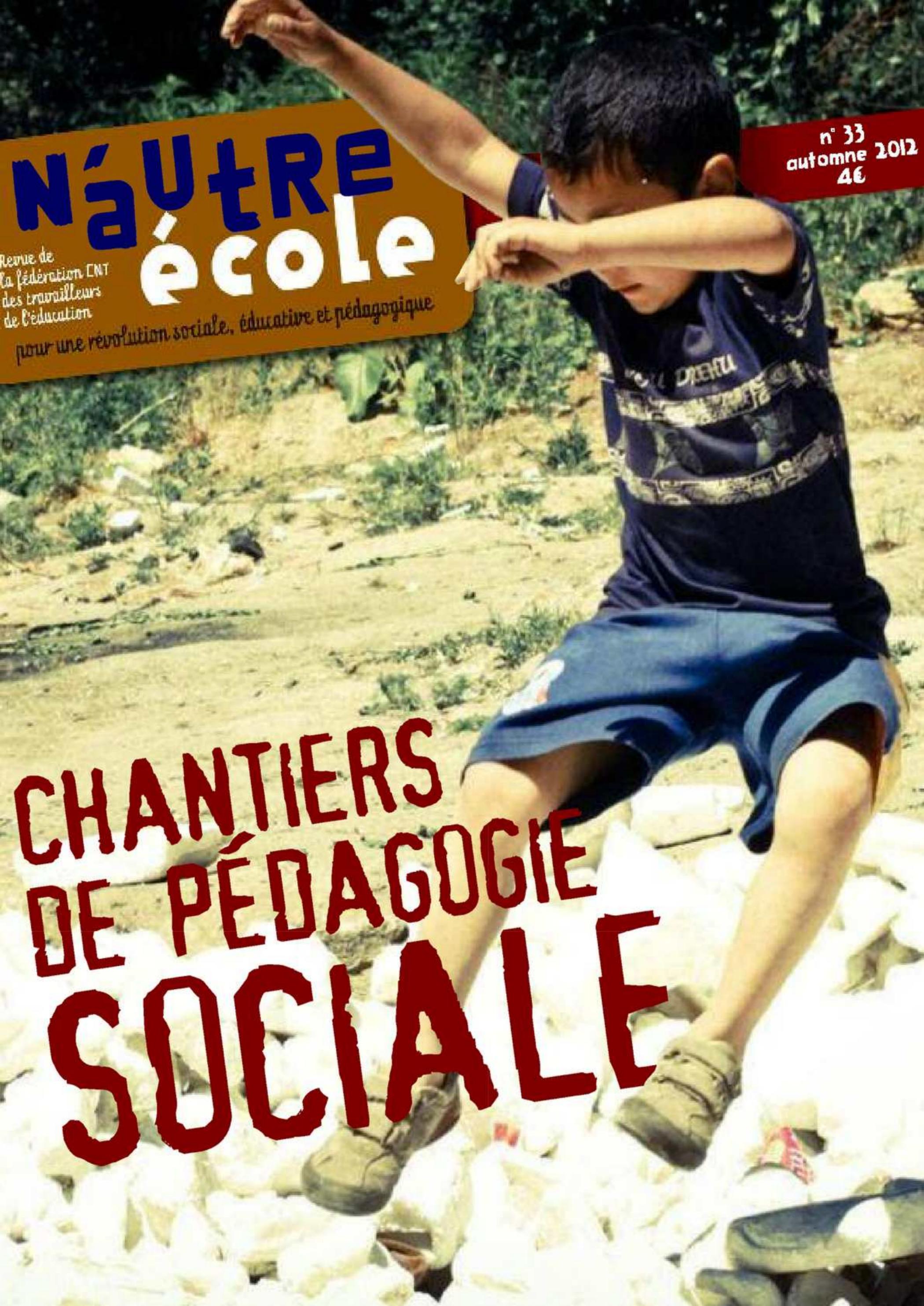
NáÚtRE éécóle

Revue de
la Fédération CNT
des travailleurs
de l'éducation

pour une révolution sociale, éducative et pédagogique

n° 33
automne 2012
4€

CHANTIERS
DE PÉDAGOGIE
SOCIALE



- VERSION

***N'Autre école* est une revue
disponible sur**

Pour soutenir cette aventure, ne
de *N'Autre école* www.cnt-f.org

- [consulter gratuitement](#)
 - [découvrir des articles](#)
 - [commander les numéros](#)
- version papier – 4 € ou
2 €)
- [vous abonner directement](#)

ON PDF -

**e syndicale et pédagogique
r abonnement**

ous vous invitons à visiter le site
[rg/nautreecole](http://www.nautreecole.org/nautreecole) où vous pourrez :

[ent les anciens numéros](#) ;

[s en ligne](#) ;

[éros récents](#) (dans leur

u dans leur version PDF –

[ement en ligne.](#)

Entretiens

- 29 Rencontre avec Sileks
- 33 Université populaire
- 38 Entretien avec Mélody à propos des *Lieux pour habiter le monde*

Pratiques

- 5 Pédagogie sociale ?
- 14 Des liens à recoudre
- 16 Trouver sa voix de conteur
- 24 De l'expression personnelle à la réalisation coopérative
- 26 Beaubrun : le pari du collectif

Analyses

- 10 À l'école de la pédagogie anti-sociale
- 18 La pensée d'Hélène Radlinska
- 22 Une école pour « (ré)éduquer » le peuple ?
- 35 Freinet : un engagement social et syndical
- 42 Quelle pédagogie ailleurs ?
- 44 Les écoles populaires kanak

Hors-dossier

Lectures

- 48 Stagiaire face à l'État
- 49 L'autorité éducative
- 51 Éducation et démocratie : les Républiques d'enfants
- 53 Notes de lecture
- 58 Littérature jeunesse



29 Rencontre avec Sileks



16 Trouver sa voix de conteur



44 Les Écoles populaires kanak



18 La pensée d'Helene Radlinska

N'AUTRE école (n° 33 – automne 2012)

Périodicité : trimestriel / Prix du n° : 4 € – ISSN 1638-329X
Revue de la Fédération des travailleurs/euses de l'éducation qui regroupe au sein de la Confédération nationale du travail (CNT) l'ensemble des travailleuses/eurs de l'éducation.

Contact rédaction et abonnements

N'AUTRE école – CNT-FTE, 33, rue des Vignoles
75020 Paris ou par mail : nautrecole@cnt-f.org

Impression

Imprimerie Bambel, 91480 Quincy-Sous-Sénart.

Directeur de publication

Aurélien Etienne.

Comité de rédaction

Éric Zafon – François Spinner – Gérard Rigaldo – Élise Requilé – Pascal Moncey – Maryvonne Menez – Jean-Pierre Fournier – Thierry Dullion – Nicole Chosson – Jean-Louis Cordonnier – Grégory Chambat – Jérôme Ceccaldi – Franck Antoine.

AVEC, PAR ORDRE D'APPARITION DANS CE NUMÉRO

Frédéric Jésus – Comité de rédaction *N'Autre école* – Laurent Ott – Jean-Pierre Fournier – Nadia Belaghem Boukherouba – Solange B. – Marianne – Agnès Joyeux – Ewelina Cazottes – Pierre Badiou – Sophie – Max Leguem – Grégory Chambat – Sileks – Mélody Dabadi – Andréa – Irène – Emmanuel Saint-Fuscien – Romuald Avet et Michèle Mialet – François Spinner – Franck Antoine – Sylvie Nicoll.

Correction : Solange Bidault.

Conception de la une : E. Zafon / photo Sileks.

Maquette & mise en page : Grégory Chambat.

SI LA PÉDAGOGIE EST CLASSIQUEMENT PENSÉE, agie et vécue comme une méthode à la fois souple et structurée de « conduite » des enfants. Le terme de « pédagogie sociale » laisse surtout entendre qu'il s'agit de porter et de semer, le long du chemin parcouru avec les enfants, les promesses d'un projet de société. Mais un projet qui ne laisse ni à l'école, même idéalisée sous l'étiquette de « républicaine », ni à aucune autre institution éducative, ni aux familles, aujourd'hui sur-sollicitées et parfois surveillées, le soin de relever seules le défi complexe et passionnant de toute éducation progressiste : devoir tenir la main de l'enfant, et de tous les enfants, – jusqu'à ce qu'ils puissent s'en passer... Un projet qui, autrement (et étymologiquement) dit, place les savoirs et les savoir-faire de l'ensemble des adultes au service de ce qui permet de passer de la protection et du maintien (*manu tenere*¹) à l'émancipation (*ex manu capere*²) des personnes et des citoyens en construction que sont les enfants.

De ce point de vue, tous les espaces et tous les temps sont potentiellement éducatifs si les acteurs – adultes et enfants – qui les animent les rendent authentiquement ouverts, inconditionnellement accueillants, respectueux de la diversité des rythmes et des talents, en un mot bienveillants, mais s'ils encouragent et accompagnent aussi l'exploration, l'expérimentation et la créativité de chacun et de tous.

Mais ce n'est pas tout. L'invention, dès maintenant, de nouveaux et possibles futurs suppose en outre d'ouvrir, de former les enfants à la capacité de s'exprimer sur ce qui peut améliorer concrètement leurs milieux et conditions de vie – et, pour commencer, le contexte de leur éducation. Puis de favoriser l'élaboration, entre eux et avec l'appui des adultes, de projets ancrés dans les réalités sociales qu'ils partagent pour leur permettre de se saisir de certaines d'entre elles comme autant de ressources susceptibles d'être étudiées, évaluées et, s'il y a lieu, aménagées, voire méthodiquement modifiées.

Un changement radical de méthodes et de postures s'impose alors. Il s'agit en effet de reconnaître et de soutenir très tôt les aptitudes, en évolution permanente, et les droits de tous les enfants : d'une part, à formuler des opinions sur les décisions qui les concernent (conformément aux articles 5 et 12, entre autres, de la Convention internationale des droits de l'enfant) ; mais, d'autre part aussi, à délibérer, décider et agir ensemble, au moyen de procédures démocratiques, à propos de sujets et de projets d'intérêt collectif émanant de leurs propres initiatives. Et ceci à l'école, au centre de loisirs, au club sportif, au fil des activités de l'association de quartier, et même en famille.

L'expérience indique à quel point, le plus souvent, les enfants accueillent favorablement et s'engagent volontiers dans les pratiques de groupe reposant sur la codécision, l'entraide et la coopération. Ils apprécient les relations apaisées qui en résultent entre eux et avec les adultes. L'avenir auquel ils se préparent leur paraît moins inquiétant, moins inéluctablement condamné aux rapports de force.

Aussi s'agit-il d'inviter chacun à tourner résolument le dos aux modèles de société qui promeuvent et transmettent les « valeurs » sociales, éducatives et scolaires aujourd'hui dominantes de compétition, de réussite individuelle et de soumission à la volonté du plus fort – et, pour ce qui concerne les enfants, à l'autoritarisme institutionnel, voire physique, des adultes.

Les militants de la pédagogie sociale font le pari, avec d'autres, de solidariser les acteurs de l'éducation – qu'ils soient parents, enfants, professionnels, bénévoles engagés – autour de l'idée qu'ils peuvent devenir dès aujourd'hui, et rester demain, des protagonistes de l'émancipation collective par le partage réel et éclairé des pouvoirs de décision. Bref, les auteurs des transformations personnelles et sociales qui s'imposent pour ré-enchanter l'art de vivre, d'apprendre et de construire ensemble. Peut-être faut-il envisager en outre que ces militants s'adressent à tous les enfants, et pas seulement à ceux des classes et catégories sociales les plus « défavorisées », pour que le projet de société qu'ils dessinent permette à toutes les jeunes mains, certes d'être tenues le temps d'être lâchées, mais lâchées aussi dans l'idée être solidairement tendues.

■ FRÉDÉRIC JÉSU, MILITANT ASSOCIATIF, MÉDECIN DE SERVICE PUBLIC

“ Les militants de la pédagogie sociale font le pari, avec d'autres, de solidariser les acteurs de l'éducation – qu'ils soient parents, enfants, professionnels, bénévoles engagés – autour de l'idée qu'ils peuvent devenir dès aujourd'hui, et rester demain, des protagonistes de l'émancipation collective par le partage réel et éclairé des pouvoirs de décision. ”

1. Tenir à la main.

2. Affranchir un esclave du droit de vente, venant de « e » privatif et « manucapare », prendre par la main (l'achat des esclaves se faisait en les prenant par la main).





© Sileks

ENFANCE, COULEURS, PLEIN AIR : les premières impressions au feuilletage de ce numéro. La lecture nous permet d'entrer dans le bouillonnement collectif, et de passer aux attitudes fondamentales, communes à toutes ces expériences : disponibilité, souplesse, confiance.

De notre point de vue de salariés de l'éducation, tenus par des contraintes institutionnelles souvent lourdes et improductives, ça fait rêver... Ça interroge aussi : comment ces expériences peuvent-elles s'articuler avec le commun, le majoritaire ? Ce commun, ce majoritaire inclut la plupart des enseignants du premier et du second degré et des éducateurs (centre de loisirs, clubs sportifs), la majeure partie du temps de la journée et de la semaine, une grande part des préoccupations des familles : on ne peut pas faire comme si cette énorme part n'existait pas. Nous ne pouvons pas tourner le dos.

Et nous ne voulons pas non plus : ce serait jouer la carte de l'isolement, alors que nous sommes dans le collectif, avec nos collègues, comme ils sont, avec toute la gamme des positionnements possibles... comme nos élèves.

Alors quelle articulation entre cette « pédagogie sociale », entre cette liberté créatrice des marges, et les épaisseurs qui contribuent à laisser libre cours à l'échec, à la méfiance, à la compétition, à la violence ? Quels liens à tisser ? Le libre esquif peut-il adresser des signaux au Titanic de l'Éducation nationale ou du moins à ses matelots ?

Il y aurait d'autres questions à adresser à la pédagogie sociale, et notamment autour de l'apprendre (quoi, comment, sachant qu'on ne peut se passer de savoirs spécialisés et de longs apprentissages). Contentons-nous de cette question qui est celle que tous les révolutionnaires du quotidien sont amenés à se poser : quel essaimage penser pour que les petites graines poussées au pied des tours puissent voler jusqu'aux cours, voire aux salles de classe ?

Mais que ces interrogations ne nous empêchent pas de dire notre satisfaction : depuis maintenant dix ans, la revue *N'Autre école* veut esquisser les contours d'une pédagogie que nous rêvons « émancipatrice ». Nous l'avons baptisée – « faute de mieux » comme il était écrit dans un texte du n° 8/9 – « pédagogie socialement critique » sans nous douter que d'autres travaillaient aussi de leur côté à une « pédagogie sociale ». Nos chemins se croisent maintenant : c'est que le pari de *N'Autre école* est d'être un lieu d'échanges où la patience et les hasards guidés conduisent aux rencontres.

■ LE COMITÉ DE RÉDACTION DE *N'AUTRE ÉCOLE*

“ Nos chemins se croisent maintenant : c'est que le pari de *N'Autre école* est d'être un lieu d'échanges où la patience et les hasards guidés conduisent aux rencontres. ”

[sileks]

Dans la continuité des précédents numéros, nous avons choisi, tout au long de ce dossier consacré à la pédagogie sociale, d'accompagner les articles par des photos du collectif Sileks qui a travaillé avec l'association Intermèdes-Robinson.

Après Pierre-Emmanuel Weck, après l'association Personimages, nous proposons donc à nos lecteurs de faire connaissance avec ce collectif, à travers l'un de leurs reportages mais aussi l'entretien qu'ils ont bien voulu nous accorder (p. 31 à 34).



Pédagogie sociale dans et hors l'école

Le concept de « Pédagogie sociale » a d'abord été défini pour concevoir un ensemble de pratiques éducatives qui allaient bien au-delà de l'école. C'est ainsi, en Pologne, que Helena Radlinska (voir p. 18) a plaidé pour une pédagogie « totale », qui concerne à la fois l'enfant, mais aussi la société et son projet.

EN FRANCE, malgré toutes les réserves qu'on peut avoir sur l'existence d'une pédagogie digne de ce nom à l'école aujourd'hui, c'est toujours en référence à cette institution que l'on envisage la question de la pédagogie, ou même de l'éducation. La récente concertation sur l'éducation de V. Peillon témoigne elle aussi de ce « scolarocentrisme » fortement dommageable puisqu'il invisibilise les besoins et enjeux éducatifs qui se manifestent autour de l'école, et qu'il enferme par ailleurs le débat scolaire dans des sempiternelles répétitions de pensée (les rythmes, la violence scolaire, le retour vers une pédagogie traditionnelle, la lutte contre l'échec scolaire renommé « décrochage »...). C'est donc l'école qui, en France, concentre l'essentiel des attentes éducatives et qui symbolise les espérances de changement et de transformation institutionnelle comme sociale.

Il n'est donc pas étonnant que ce soit dans l'école que Célestin Freinet ait développé une pédagogie de rupture vis-à-vis de l'éducation traditionnelle et vis-à-vis même des autres courants de l'Éducation

nouvelle. Pourtant, dès l'origine de cette fondation, on peut observer historiquement comment et pourquoi la Pédagogie sociale (que Freinet appelait École Moderne) excède l'institution scolaire.

Le développement de ces techniques, cette ouverture sur la vie politique locale comme internationale, ce souci de cohérence entre les modalités pédagogiques et les finalités sociales recherchées ont amené inexorablement Freinet vers la rupture avec l'institution publique. Obligé malgré lui de fonder une école privée, Freinet fera l'expérience, de son vivant, de cette incompatibilité majeure entre sa pédagogie et l'institution scolaire.

Il n'est donc pas étonnant que ce soit l'Icempédagogie Freinet, en tant que mouvement qui « abrite » aujourd'hui le « Chantier de Pédagogie sociale », dont un certain nombre de membres ont écrit des articles pour ce numéro. De même il est tout aussi logique que ces membres prennent comme cadre d'expérience, de travail et de réflexion, un environnement qui dépasse l'École comme institution. ►►►

■ **LAURENT OTT**,
philosophe, éducateur,
enseignant, pédagogue social.
Auteur de *Pédagogie sociale*,
éd. Chronique sociale, 2011.



© Sileks

IL ÉTAIT UNE FOIS... Marieettonio au camp rom

Accompagnement de la compagnie Marieettonio au camp Rom de Moulin-Galant en Essonne. Projet soutenu par l'association Intermèdes-Robinson. Reportage photo réalisé en mai 2011. Les photos sont aussi en ligne sur le site de l'association Intermèdes-Robinson : assoc.intermedes.free.fr

▷▷▷ Domaines d'intervention de la pédagogie sociale en France

Où se développent à ce jour les pratiques de pédagogie sociale en France et comment peut-on penser leur cohérence théorique et technique? Nous retrouvons ici un des enjeux et une des préoccupations majeures de notre chantier. Nous avons à ce jour rencontré et étudié cinq grandes entrées en pédagogie sociale.

Dans l'École

La pédagogie sociale à l'école est aujourd'hui essentiellement représentée par la pédagogie Freinet. « La critique scolaire », qui porte à la fois sur la démocratie à installer dans la classe et la nécessité de produire, dans l'institution scolaire, un travail véritable (et non un simulacre « scolastique »), est toujours aussi urgente, forte et pertinente aujourd'hui... que du temps de son fondateur.

Les pratiques Freinet excèdent naturellement l'école; elles débordent volontiers sur la famille, le quartier, et même quelquefois au-delà... La pédagogie Freinet est buissonnière par essence, elle ne peut survivre sans rentrer en conflit avec cette clôture scolaire que nous subissons depuis plus de trente ans (focalisation sur les disciplines fondamentales, primat de l'évaluation sur l'expérience, limitation et standardisation des procédures scolaires, retour de la pédagogie traditionnelle par tous les moyens y compris en faisant appel aux ressources technologiques modernes).

À travers la « production » artistique

La pédagogie Freinet se propose de développer les potentiels de création et d'expression des enfants dans tous les langages. En pédagogie Freinet, il ne s'agit pas de favoriser, à travers l'art, la culture, mais bien plutôt la puissance d'expression. Par l'art, l'enfant, l'adulte, développe sa puissance de vie, sa

puissance créatrice et sociale. On voit que l'art n'est pas ici limité à des techniques et que sa dimension politique est clairement posée.

On voit aussi comment l'art est bel et bien « une entrée » en pédagogie sociale, qui sort bien entendu de l'école. Art dans la rue, art hors les murs, art hors normes.

Cette importance donnée à l'activité artistique en pédagogie sociale pourrait à juste titre apparaître comme relativement commune, par exemple avec ce que peut être l'expression artistique dans les courants de la pédagogie nouvelle (tel Steiner).

La différence porte ici sur trois principales caractéristiques de cette « entrée artistique » que l'on retrouve dans différentes expériences en pédagogie sociale:

L'expression artistique est de préférence abordée collectivement, soit que la production elle-même soit collective, soit qu'elle trouve son origine, son appui ou sa destination dans un groupe ou communauté de référence.

Une dimension sociale est le plus souvent associée à cette production artistique; il s'agit d'embellir la vie quotidienne, l'environnement, le quartier et de démontrer par l'action qu'il est dans le pouvoir de chacun d'y prendre part. Les productions artistiques, en pédagogie sociale sont souvent mises en valeur afin de motiver le désir de chacun de devenir « auteur ».

Les relations humaines qui s'établissent à l'occasion, autour de la création ou à sa suite, semblent avoir autant d'importance que l'œuvre elle-même; dans certains cas, c'est même cette « activité relationnelle » qui peut être vue comme « artistique » en tant que telle. On rejoint ici les conceptions artistiques mais aussi politiques d'un Joseph Beuys. Dans tous les cas, les artistes impliqués dans un tel projet assument volontiers cette dimension « sociale » de leur activité. Ce point est essentiel

car il s'inscrit à contre-pied d'un contexte artistique et culturel dominant qui, depuis de nombreuses années, met en avant l'idée d'un « art non social », d'un art pour l'art. De très nombreux intervenants artistiques, que ce soit au sein des écoles ou des établissements socioculturels, dénie couramment la dimension sociale de leur intervention. Il est donc à souligner que « l'entrée par l'art » en pédagogie sociale s'inscrit en opposition à cette tendance.

Au sein du chantier de pédagogie sociale et autour de celui-ci, nous répertorions diverses actions, à l'initiative d'artistes qui s'inscrivent pleinement dans une telle perspective, la plupart prenant d'ailleurs pour cadre la rue, ou se déplaçant volontiers dans les espaces publics ou tout au moins en dehors et rupture des établissements artistiques ou culturels classiques.

Autour de la notion de santé communautaire

Le xx^e siècle a affirmé une définition de la santé à la fois positive et globale qui ne se laisse plus définir par l'absence de maladie ou de malaise, mais aussi comme une expression de bien-être, de vitalité. Dès lors la santé devient une préoccupation transversale et au fond bien plus globale que la préoccupation éducative ou sociale, prises isolément. De ce point de vue, la santé englobe toutes les dimensions de la vie humaine : publiques, privées, ainsi que tous les âges et toutes les conditions.

La santé communautaire repose la question de la santé dans un contexte politique, et collectif qui tranche considérablement avec l'approche libérale de la santé qui préfère parler de « capital santé » et d'inégalités. Pour l'approche en santé communautaire, la santé n'est pas affaire de soins ou de spécialistes mais une œuvre collective, avec cette idée que la santé des uns est toujours connectée à la santé des autres. Cette perspective « holistique » et sociale, empreinte de cette conscience « d'interdépendance », pose la question de la reconnaissance de la légitimité de tout un chacun dans la définition et le développement de la santé de tous.

C'est à partir de cette définition transversale que le courant de la santé communautaire a pu développer dans le monde et en France des modes d'intervention et d'actions qui trouvent toute leur place dans une perspective de pédagogie sociale. Par ailleurs, le « souci de la santé publique » constitue un angle d'analyse particulièrement pertinent pour rendre compte, depuis des problématiques de santé publique, des difficultés sociales, éducatives, culturelles et politiques.

L'approche par la santé communautaire permet particulièrement de développer un regard sanitaire et social qui s'émancipe des institutions, qui prend son indépendance vis-à-vis des modalités de leur évaluation, en interne, pour mettre en avant une nécessité de refonder nombre d'entre elles vers des pratiques plus respectueuses.



© Sileks

Dans les pratiques et les structures de l'Éducation populaire

À partir des années 1980, différentes expérimentations en France d'animation en milieu ouvert (comme à Evry, dans le 91, à la fin des années quatre-vingt, ou celle qui continue encore à ce jour au centre social de Belles-Rives, à Saintes) ont mis en évidence l'existence d'une très nombreuse population enfantine ne bénéficiant pas ou plus ou pas assez des équipements et dispositifs de loisirs ou périscolaires mis en place par les municipalités.

Le chômage de masse dans les milieux populaires, mais aussi l'évolution même des structures de loisirs, culturelles, sportives et périscolaires destinées à l'enfance ont en effet éloigné les enfants des milieux populaires du bénéfice de ces activités. Les parents sans emploi, au chômage ou précaires moins demandeurs de « garde » ; et les structures gérées par les municipalités écartent communément ce public en réservant l'accès aux enfants de parents qui travaillent (c'est le cas dans de nombreuses villes de banlieue, comme à Longjumeau (91)), ou considèrent ce public comme non prioritaire, ou devant s'acquitter de modalités d'inscription spécifiques (demandes d'autorisations, suppléments à acquitter, réservation journalière obligatoire long-temps avant, etc.).

Par ailleurs la pédagogie à l'œuvre dans ces structures a profondément évolué depuis les années 1970 : la professionnalisation, la spécialisation des activités s'est accrue comme leur diversité. Partout, une logique d'activités, de programmation, de plannings, de projets s'est imposée. À l'approche des vacances, les bulletins municipaux rivalisent de programmes alléchants (activités onéreuses, sorties prestigieuses, etc.) dans les structures de loisirs et d'accueil.



© Sileks





▷▷▷ De même l'organisation du temps périscolaire s'est trouvée peu à peu gagnée par une logique scolaire : temps découpé en fonction d'un emploi du temps, jeunes répartis en groupes d'âges, confiés à des spécialistes mettant en avant les objectifs éducatifs, voire comportementaux. Pour les plus pauvres, les activités de loisirs ont été purement et simplement remplacées par des activités de « complément d'école » : soutien scolaire obligatoire, stages de rattrapage, réussite éducative, etc.

L'idée d'une éducation continuée hors de l'école avec des adultes disparaît au profit d'une logique consumériste de catalogue d'activités et d'options. De sorte que, progressivement, l'ensemble de ces structures et équipements a tout simplement tourné le dos aux enfants des milieux populaires pour lesquels pourtant ils avaient été conçus. Nous pourrions évoquer ici à bon droit une « trahison » de l'Éducation populaire au moment même où ses ressources et activités n'ont jamais été aussi riches et modernisées.

C'est par réaction à cette tendance que se sont développées les pratiques éducatives et d'animation en pédagogie sociale. Prenant en compte le phénomène des « enfants en situation de rue » ou reclus dans les appartements ne bénéficiant aucunement de ces structures publiques, les acteurs sociaux et éducatifs engagés dans des actions innovantes marquent une rupture à la fois pédagogique et sociale vis-à-vis des pratiques institutionnelles : les actions se déroulent dans les rues ou les espaces publics ; elles reposent sur des principes de durée, de gratuité, d'inconditionnalité de l'accueil. Elles mettent en œuvre une pédagogie qui permet le mélange des âges, qui tourne le dos à la logique de consommation d'activité et qui propose aux enfants de devenir auteurs et acteur de ces actions ouvertes à tous.

Dans l'éducation spécialisée et le travail social

Le travail social en France s'est longtemps distingué du secteur de l'Éducation nationale par des pratiques et une culture professionnelle propres. Que ce soit dans la formation initiale des travailleurs sociaux ou au cœur des pratiques des institutions de ce secteur, le travail social a longtemps mis en avant des références opposées à celles de l'École : plutôt qu'une formation académique, dans le secteur social, on a longtemps mis en avant la « formation du terrain », on a privilégié l'alternance. Plutôt que l'application de programmes et instructions verticales, le secteur social a davantage été inspiré par une logique de projets et d'analyse des pratiques favorisant l'horizontalité.

Toutefois depuis la fin des années 1980, le secteur du travail social connaît lui aussi des évolutions, des réformes, et de nouvelles logiques d'intervention qui lui sont progressivement imposées.

L'individualisation progressive des prises en charge, la mise en œuvre d'une culture de l'évaluation, l'imposition au cœur même des pratiques éducatives du principe de la logique de « contrat », modifient progressivement l'ensemble de la culture professionnelle de ce secteur.

Au fil des ans, de nombreux collectifs de travailleurs sociaux se sont exprimés, par exemple autour du mouvement « 7 8 9 Radio sociale » (www.789radiosociale.org) pour alerter quant à ces évolutions. Ils dénoncent une « standardisation » progressive des pratiques, un éloignement des professionnels vis-à-vis du public, l'imposition de procédures, le découpage de leur temps, la perte de maîtrise et de contrôle sur leur propre activité.

Il n'est pas étonnant que le secteur du travail social constitue également une porte d'entrée vers des pratiques alternatives en pédagogie sociale ; cette ouverture vers cette forme de pédagogie, recourt tout naturellement à la revendication d'autres formes d'intervention, plus collectives, plus respectueuses du pouvoir d'agir et de la dignité des publics, plus politiques également.

C'est ainsi que depuis une vingtaine d'années des mouvements s'organisent au sein de ce secteur pour introduire et répandre des formes d'intervention sociale collectives : travail social communautaire, intervention sociale d'intérêt collectif (ISIC), capacitation, *empowerment*, et même les théories du « Care ».

Ces approches nouvelles (en France) s'inscrivent en rupture vis-à-vis des logiques institutionnelles dominantes et mettent en avant la dimension politique des interventions sociales et éducatives.

Derrière la diversité des entrées, « une » pédagogie sociale ?

Cette diversité des entrées en pédagogie sociale à partir de l'ensemble des secteurs concernés par les

enjeux éducatifs pose bien entendu la question de l'unité d'une telle démarche. On peut cependant souligner que cette unité, quoique peu exprimée en tant que telle est repérable par les similitudes en termes d'enjeux, de valeurs, de logiques, de mouvements au sein de chacun de ces secteurs.

Cette diversité des « entrées en pédagogie sociale » témoigne également en creux des mêmes difficultés éducatives, économiques, sociales et idéologiques que l'on rencontre dans chacun de ces secteurs. Aujourd'hui, la culture de l'évaluation, la logique de projets à court terme, de programmes, la modélisation et la standardisation des « bonnes pratiques » ne connaissent plus de limites. Ce sont des tendances qui s'imposent partout. Il n'est donc pas étonnant que la résistance que ces tendances suscitent, tende également à devenir transversale vis-à-vis des catégories et champs d'activités.

La pédagogie sociale propose ainsi une prise de conscience et une critique d'un mouvement général dans les institutions qui aboutit à l'appauvrissement et à l'émiettement des pratiques et des métiers. Elle propose un cadre conceptuel indépendant des institutions qui favorise une compréhension plus « politique » des contextes d'intervention.

Elle met en avant des valeurs et des caractéristiques reconnaissables et transférables telles que :

- le travail hors structure traditionnelle ;
- l'intervention en milieu ouvert et dans les espaces publics ;
- l'inconditionnalité, la gratuité de l'accueil ;
- le mélange des âges ;
- la prise en compte des dimensions affectives, relationnelles... et politiques des interventions ;
- l'autonomie comme valeur à la fois pour les publics destinataires et les acteurs sociaux
- une mise en cause de l'écart qui sépare les professionnels et leur public.

Il reste que l'unification de l'ensemble de ces initiatives, au sein de chacun des secteurs qui en constituent des « portes d'entrée » est loin d'être acquise. Cela repose probablement sur la capacité des acteurs sociaux à théoriser à partir de leurs propres pratiques, dans quelque domaine qu'elle se situe, et de pouvoir communiquer à partir de celles-ci.

C'est ce qu'ont fait récemment l'ensemble des acteurs autour de l'expérience de l'association Intermèdes-Robinson de Longjumeau, en publiant un ouvrage collectif dont le titre est évocateur :

Des lieux pour habiter le Monde, Dababi, Murcier, Ott et alii, éditions Chronique Sociale. ■



Le chantier de pédagogie sociale de l'Icem

L'évolution actuelle de l'école (réduction du temps de classe, centration sur des savoirs dits fondamentaux, regroupement des établissements) amène de plus en plus d'éducateurs à se poser la question de la place de l'éducation globale et de l'importance de l'éducation non formelle dans la vie et l'éducation des enfants.

Le fait que de nombreuses structures issues des mouvements d'éducation populaire connaissent le même mouvement vers une spécialisation et un tri de leurs bénéficiaires renouvelle également ce besoin de réfléchir à une éducation qui se déroulerait de plus en plus en dehors des institutions traditionnelles.

C'est autour de cette intuition et parce qu'ils partagent également la certitude que la pédagogie Freinet est une éducation globale, qui a des implications bien en dehors de l'école, que se sont regroupés autour d'un chantier dit « de pédagogie sociale » différents acteurs éducatifs.

Le chantier de pédagogie sociale regroupe aujourd'hui des artistes, des enseignants, des travailleurs sociaux, des militants éducatifs autour de la question de l'éducation « en dehors des institutions ».

À partir des expériences innovantes menées ou connues par les uns et les autres, à partir des sensibilités et professionnalités différentes, se débattent dans ce chantier les caractéristiques et valeurs communes d'une éducation à la socialité, à la sensibilité et à la politique.

Le chantier travaille actuellement à définir des concepts et des outils pour mettre en œuvre et tenir des actions innovantes en matière éducative qui soient à la fois globales, territoriales et durables. Le terme de pédagogie sociale s'inspire quant à lui tant de la pédagogie Freinet, que de la pédagogie Korczak et pourrait se définir comme une pédagogie « hors les murs ».

Le chantier permet d'établir des contacts, d'approfondir sa démarche, de soutenir son action. Il donne lieu à l'écriture et la publication (encore provisoirement sur Toil'Icem) de comptes rendus, textes de réflexion. Une liste de discussion a été créée pour poursuivre et étendre les discussions et réflexions.

Quelques lectures

Pour aller plus loin :

★ Un exemple de pratiques en pédagogie sociale dans le secteur de l'éducation populaire, le GPAS :

<http://www.gpas.infini.fr/v2/index.html>

★ Un exemple de pratiques en pédagogie sociale, à partir de l'initiative d'un groupe de travailleurs sociaux, le groupe « Travailleurs sociaux dans la Crise », de et à Saint-Étienne :

<http://www.droits-sociaux.fr/spip.php?rubrique32>

★ Un exemple d'initiative « mixte » entre éducation populaire et travail social, l'exemple des centres sociaux autogérés, les CREA :

<http://crea-csa.over-blog.com/>

★ Le Chantier de Pédagogie sociale, en lien avec le Mouvement Freinet :

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/recherche/adultes/results/taxonomy%3A217>

À l'école, des pratiques anti-sociales ?

QUAND ON TAPE « ÉCOLE MONTESSORI PARIS », on a trois adresses, toutes dans l'Ouest parisien (elles sont également nombreuses dans la banlieue ouest de Paris, qui est également le domaine des classes supérieures). En cliquant sur l'onglet « frais de scolarité » de ce groupe d'écoles bilingues (fréquent chez Montessori), on note qu'en dehors des extras (semaine poney, semaine de ski en Suisse), ils s'élèvent à 9 000 € par an. L'association Montessori a comme premier but de « défendre les droits des enfants en participant au mouvement social universel qui place les enfants au centre de la société les reconnaissant citoyens du monde »... mais on est très loin du quartier populaire de Rome où, il y a un siècle, Maria Montessori a construit sa pédagogie¹.

■ JEAN-PIERRE FOURNIER,
N'Autre école.

C'EST UN EXEMPLE EXTRÊME, juste un rappel que la volonté de respecter le rythme des enfants et de soigner les apprentissages ne va pas automatiquement de pair avec le sens de l'égalité: on pourrait faire les mêmes constatations avec des écoles innovantes brésiliennes ou les écoles Steiner en Allemagne.

Ambiguïté sociale de la pédagogie

On répondra, à juste titre, que les écoles Freinet ont, elles, cette préoccupation, et qu'il en est de même dans les mouvements pédagogiques. N'empêche que le risque existe, même s'il prend des formes moins caricaturales que celle des écoles Montessori: les écoles innovantes qui fonctionnent dans le cadre du service public vont attirer des « dérogations positives » de la part de parents de professions intellectuelles (enseignants, médecins, avocats, architectes, etc.); c'est souvent un facteur équilibrant, un élément réel d'une « mixité sociale » qui peut là se travailler réellement; ça peut être aussi une réponse de compromis à des parents inquiets, et qui, ainsi, n'iront pas dans le privé; ça peut encourager des solidarités au quotidien entre les parents pauvres et les autres, des coups de main précieux quelquefois. Ça peut aussi « dérapier »: si dans ces écoles les parents ont plus voix au chapitre, quels parents? Les autres risquent, quand on n'y prête pas garde, de se sentir encore plus exclus que d'une école « normale » – où là tous les parents sont exclus du fonctionnement².

On le voit: si l'on ne veut pas se prendre les pieds dans le tapis, il est indispensable d'avoir des choix clairs et une grande vigilance. Le choix de s'adresser à tous, et d'abord à ceux qui sont le plus loin des objets de savoir car ils ne voient pas ce qu'ils pourraient en tirer (plaisir et pouvoir), implique un souci constant.

Être du côté de « ces enfants-là » n'est pas évident

Pour la plupart des enseignants, ce souci n'est pas présent. Ce n'est pas une accusation, mais un constat: il y a ceux qui enseignent à « ceux qui n'ont pas de problèmes » (ou alors d'un autre ordre, et bien cachés) et ceux-là – il ne s'agit évidemment pas de le leur reprocher – bénéficient de la distance, un autre mot pour tranquillité; pour ceux qui vivent l'affrontement quotidien avec les gamins... comme un affrontement, justement, il est difficile d'être solidaire de ceux qui vous en font voir de toutes les couleurs. Surtout quand rien ne vous a préparé à ces situations: ce n'est ni en fac, ni dans les ex-IUFM, (dans les écoles du professorat à venir?) qu'on entend parler de ces chaînes causales qui font que les enfants des classes populaires sont loin des apprentissages³. Quand bien même Bourdieu et Lahire seraient des lectures obligatoires, il est à craindre que le regard ne changerait guère: la compréhension passe ici par l'expérience d'une part, l'engagement d'autre part. Et, comme disait Brassens pour un autre sujet, « ça ne se commande pas ».

Cet engagement n'est pas toujours politique ou syndical. Chacun peut raconter le cas de ces super-militants impitoyables en conseil de discipline de collège ou de ces collègues un peu à l'écart de « tout ça » rappelant en conseil de classe ou de maîtres l'exiguïté d'un logement et prenant à part des élèves pour, dans une autre ambiance que celle de la classe, faire preuve d'une empathie experte.

Le piège des supériorités

Cet engagement demande en tout cas d'admettre que l'enseignant n'est pas « hors société », qu'il est socialement situé. Travailleur? Certainement, mais dans les sphères protégées du salariat (risques physiques

¹ Laurent Ott évoquait le « cas Montessori » sous un autre angle dans l'interview de notre n° 31 (p. 5).

² Voir par exemple *N'Autre école*, numéro 30, p. 9. Mais attention: cette prise en compte du social n'a rien à voir avec l'accusation malhonnête des anti-pédagos qui prétendent que le choix pédagogique est inadapté aux enfants des classes populaires!

faibles⁴, salaire décent, garantie de l'emploi), membre de ces fameuses « classes moyennes » : l'appellation est trompeuse, mais peut-on se dire « prolétaire » quand on est prof ? Dans de nombreuses situations (prof de lycée, enseignants du secondaire dans beaucoup de villes de province), l'enseignant est un petit notable : petit, mais notable.

Plus encore, la fonction enseignante, malgré les jérémiades sur le manque de reconnaissance, est vécue comme une fonction à part : elle prend la suite, on l'a souvent dit, des dignités ecclésiastiques parce qu'elle assure la fonction, cruciale dans toutes les sociétés, de transmission d'un corpus de connaissances et de croyances. Difficile de ne pas se sentir « au-dessus », sinon dans l'échelle sociale de façon

classique (revenus, patrimoine), du moins en « qualité », quelque part entre le médecin et le prêtre d'autrefois – ceux d'aujourd'hui se contentant de sauver les meubles pour notre partie du monde⁵.

Il y a enfin le fait d'être « grand » parmi les « petits »⁶, adulte au milieu d'enfants... tout ça, ça fait beaucoup de « supériorités » qui ne poussent pas tellement ni à la modestie ni – puisque c'est notre sujet – à la solidarité !

La réalité sociale et les représentations des enseignants sont marquées par ces facteurs bien présents et bien peu conscients. Il va falloir faire preuve de pédagogie (connaissance des réalités, persévérance, art des opportunités) pour aller vers une pédagogie sociale à l'école. ■

3. On a souvent évoqué la question de l'origine sociale des enseignants ; on peut douter qu'il s'agisse d'un bon facteur explicatif, les enseignants d'origine populaire étant souvent plus durs que les autres au motif qu'eux « y sont arrivés », qu'« il suffit de se donner du mal », etc.

4. C'est un collègue un peu réac qui le rappelait quand le chauffagiste d'une société d'entretien a eu la main arrachée : « nous, on connaît pas ça ».

5. La fameuse phrase de Sarkozy sur l'instituteur et le curé a plus fait rire qu'indigné : quel anachronisme !

6. Cf. Korczak et notamment sur le site de l'AFJK <http://korczak.fr/> la rubrique « poncifs » – onglet « textes ».

La pédagogie de l'âne

« ZONARDS » À CIVILISER : Surville est un quartier populaire de la ville de Montereau (77). Cette « zone » d'habitation appelée aussi « citée dortoir » est construite sur les hauteurs afin d'étendre la ville au début des années 1950. Les premières constructions, dont les baraquements de ce qu'on appelait « la cité d'urgence », accueillent, entre autres, les nouveaux migrants d'Europe et d'Afrique du Nord qu'on est allés chercher quand on avait besoin de main-d'œuvre pour faire marcher l'industrie et le BTP dans la région, ainsi que les rapatriés d'Algérie, juste après la guerre. Petit à petit, d'autres migrants venant d'autres régions du pays ou du monde sont venus s'y installer.



Photo de l'auteur

ON Y COMPTE ENCORE AUJOURD'HUI plus de 30 nationalités différentes, mais beaucoup moins d'emploi et d'habitants. Entre 1990 et 2006, on enregistre une perte de plus de 1 800 habitants (soit 10,12 % de la population). Début 2012, on enregistre un taux de chômage de plus de 25 %.

Ce quartier populaire n'a pas échappé à la succession de classifications déshumanisantes, de « Zup » à « Zep », de « Zus » et autres appellations glaciales : « Surville îlot sensible » en 1980, « quartier défavorisé » en 1990, « quartier sensible » en 2000, etc.

Surville est depuis toujours identifiée comme une « zone ». Aujourd'hui encore, quand ce ne sont pas les médias qui parlent de « citée maudite », ce sont les instances judiciaires, par exemple, qui parlent de « contexte social, local, fragilisé ».

Ses habitants, pauvres, tantôt taxés d'incapables, fainéants, assistés, tantôt taxés de violents, ingrats et sans culture, n'auraient rien à apporter, mais tout à recevoir ?

Fin des années 1970, les constructions viennent à peine de s'achever que ce « grand village » se retrouve au cœur des premiers plans sociaux de rénovation urbaine, pensés pour agir sur les gens, mais sans eux.

La démolition de la place des Vergers et de la rue Laennec, en 1986, laissera un goût amer aux habitants déplacés ici et là vers d'autres rues ou d'autres villes, habitants qui n'ont pour la plupart pas observé de changements positifs, puisque les conditions de vie n'ont cessé de se dégrader. Ils gardent, vingt ans plus tard, un sentiment d'injustice et de perte d'un environnement fraternisant jamais vraiment retrouvé. ►►

▷▷▷ Malgré le premier échec, un programme plus ambitieux de « transformation radicale de la trame urbaine » sera repris dès la fin des années 1990 avec pour objectif « la diversification de la population du quartier ». Diversification de la population, mixité sociale : que doivent comprendre ceux qui y vivent ?

La solution serait de disperser les habitants identifiés comme « source de négativité », ici, là et ailleurs, pour les rendre moins visibles et les remplacer par d'autres qui viendraient apporter la manne et la lumière ? Quel mépris !

En vingt-cinq ans, Surville a ainsi subi un lifting stéréotypé d'envergure imposé aux habitants, expulsés, délogés, relogés ou pas, et déplacés par centaines sans concertation.

On ne démolit pas des lieux de vie sans démolir les liens sociaux affectifs qui se sont créés au fil des années. Ainsi, c'est la vie qui habitait les rues, places, terrasse et boulevard, Laennec, des Vergers, Descartes, Jules-Ferry, Des Grès, Lavoisier, Voltaire, Alembert, Jean-Sans-Peur, qui a disparu pour laisser place à de nouveaux lots d'habitations aux noms fleuris d'illusions, choisis par ceux qui agissent « pour le bien des autres ».

Ce qui était encore vie, hier, est brutalement devenu lointain souvenir d'un passé encore trop proche, dans un avenir un peu trop présent.

La mauvaise image et le désespoir ont gagné les esprits, le désamour s'est progressivement installé.

Des sentiments négatifs, voire même de l'hostilité se sont développés à l'égard des habitants de ces dites « zones ». Pour certains, il est même devenu honteux de se dire habitant de Surville. Ainsi, en 2002, une étude sociologique comparative sur l'état de santé psychologique de la population de Surville, fait état d'une forte « dépression sociale ».

En réalité, on ne peut reconstruire sans déconstruire les représentations négatives qui ont pris forme dans l'imaginaire des gens.

L'école, repère résistant ?

L'école et ses abords restent des lieux de rencontres et d'échanges, vecteurs de lien social. Les plans de rénovation touchant tous les lieux de vie, l'école y compris, les enseignants comme les habitants se sont retrouvés au cœur des « mêmes » préoccupations. Les liens développés se sont renforcés et de nouveaux se sont créés.

À partir de relations de confiance solidement ancrées, des habitants et des institutionnels se sont unis pour travailler ensemble à l'amélioration des conditions de vie autour d'un collectif de lutte contre l'exclusion inscrit dans des valeurs universelles, « le collectif de Santé Communautaire de Surville ».

C'est dans ce contexte qu'en 2006, habitante de Surville et poussée par un sentiment inquiétant d'inconscience de masse de la jeunesse qui nous entourait, des effets dévastateurs de l'ignorance et des représentations symboliques aliénantes que j'ai pu vivre, voir et entendre, je rejoignais le CSCS.

Il était temps pour moi, de mettre un pied hors de la marge et formaliser mon engagement dans la lutte contre les exclusions.

Les poux et les caries

Les poux et les caries étant les prétextes d'exclusion les plus répandus et problématiques dans nos écoles, ces deux thématiques deviendront les portes d'entrée dans la lutte.

Les poux, qui symboliseraient, dans un imaginaire collectif, saleté et abandon de soi, sont prétexte à stigmatisation d'un enfant sur qui on en a vu, d'une famille entière, voire même d'une classe sociale.

Les caries, phénomène bien plus inquiétant, car en plus de provoquer l'enfermement de la parole, de l'abandon du sourire jusqu'au repli sur soi, c'est une maladie souvent douloureuse et nécessitant des soins – difficiles d'accès puisque dans une zone d'habitation de plus de 5 000 habitants qui comptait deux dentistes, aujourd'hui nous n'en avons plus.

Des deux dentistes que nous avions, l'un est parti à la retraite et l'autre a clairement fuit la misère, il est parti du jour au lendemain sans laisser d'adresse avec rendez-vous en attente... Il était harcelé d'urgences et la grande majorité de ses patients étaient ou bénéficiaires de la CMU ou n'avaient pas les moyens de payer...

On comprend donc les difficultés qui empêchent l'installation de nouveaux cabinets. Il faut dès lors attendre des mois pour obtenir un rendez-vous chez un dentiste et parfois faire de nombreux kilomètres pour se soigner.

Parce que mieux vaut prévenir que guérir (surtout quand on n'a pas les moyens de se soigner), le collectif labellisé Arcade (membre du CSCS) échange, informe et sensibilise sur l'importance de son capital dentaire et l'hygiène bucco-dentaire, ainsi que sur la pédiculose (inflammation liée à la présence de poux) dans les écoles, crèches, médiathèque, foyers d'habitants avec de simples outils tels la maximo-chaire, la maxi-brosse à dent et le livre de la dent, des paroles, des contes et des marionnettes...

Qui mieux que celui qui vit sait ce dont il a besoin ?

Orientation... à l'ouest !

Un jour, une petite équipe s'est installée dans un bureau de l'école Ferdinand-Buisson à Tours. Toutes les élèves y sont passées l'une après l'autre. C'était une école de filles.

On a toutes près de 14 ans et on va passer bientôt notre Certificat d'études primaires. Il s'agit de déterminer par des tests notre proche avenir. Quelle orientation après l'examen ? Est-ce que nos « études » s'arrêtent là ou peut-on prolonger un peu ? De toute manière, il n'y a guère de possibilité (ou pas du tout) d'intégrer un lycée si on a suivi la « filière » école primaire jusqu'à son terme ; ça sera au mieux le collège, et comme on est des filles, ça sera aussi et simplement en attendant le mariage...

Je me retrouve donc dans une petite pièce transformée en salle de tests pour la journée. Sur la table, des pièces avec des trous positionnés de façon différente. Il s'agit d'enfiler ces pièces sur des tiges ; il faut trouver la bonne pièce qui s'enfile sur la bonne tige. Top chrono ! c'est parti !

Je termine vite fait. Plutôt amusant (je suis joueuse).

La femme arrête le chronomètre, le regarde et appelle son collègue qui était dans le couloir. Elle lui fait remarquer la vitesse à laquelle j'ai terminé, elle est tout épatée... de mon « agilité ». Elle conclut : « Elle fera une excellente dactylo. »

Ce que j'ai fait. C'était l'hiver, peu avant 1960. À cette époque reculée, on ne savait pas encore que pour faire agir les doigts, il était préférable d'avoir aussi un cerveau. ■ Sol.

Le but n'est pas d'apporter « le savoir » et la solution aux « pauvres malheureux » qui en auraient besoin, mais d'aller à la rencontre de l'échange et du partage entre les habitants, petits et grands avec toutes leurs singularités, à travers les différences pour *ensemble* trouver les solutions adaptées à chacun, dans un esprit de solidarité-responsabilité avec respect de ce que nous sommes et ce que nous avons. Rassembler et partager les ressources dispersées mais belles et bien vivantes, nouer avec son voisinage, apprivoiser son nouvel environnement pour faire ensemble...

La honte, facteur d'exclusion et frein d'épanouissement

Les sentiments, grands oubliés des rénovations urbaines... Le besoin des uns n'est pas forcément le besoin des autres, mais il est fort probable qu'à vécu commun, ressenti commun.

Et s'il est des choses qui ne s'achètent pas, ne se vendent pas, ne se commandent pas, ce sont bien les sentiments. Les sentiments guidés par les mots, les actes, les pensées, s'équilibrent entre eux, et le sentiment naturel de honte présent dans chaque être humain, comme tous les sentiments, devient néfaste et illusoire lorsqu'il se trouve trop présent et vient perturber l'équilibre naturel.

Autant celui qui n'a honte de rien peut écraser, autant celui qui a honte de tout peut s'écraser. L'un dans l'autre, il y a commun déséquilibre.

Face à une réalité complexe, parfois difficile à vivre ou accepter, prendre de la distance et changer de regard, les multiplier, pour y voir plus clair devient une nécessité, un travail souvent négligé et pourtant si important pour débroussailler, dépoussiérer et faire tomber les clichés.

Mieux nous habiter...

C'est ainsi que, depuis quelques années, tous les vendredis matin (en période scolaire), le collectif, composé essentiellement de femmes, se réunit dans une salle municipale pour échanger sur la vie quotidienne et travailler des contes et spectacles de marionnettes que nous présentons aux écoles, médiathèque et lors de balades contées.

Déramatiser les situations et même les plus graves, poser le problème en utilisant des paraboles, la dérision, c'est ce que nous essayons de faire à travers un travail sur les représentations.

Pour quoi dire, pour quoi faire : des mots

Des paraboles pour dire librement, traverser les barrières parce que bien souvent la violence et l'inimicé, comme le contenu et la paix, se trouvent aussi dans les mots qu'on ne dit pas, ceux que l'on ressent à travers un geste, un regard...

L'imaginaire reste un refuge universel que les enfants maîtrisent avec plus d'aisance et d'espace que les adultes. Le conte, l'histoire sont des moyens universels pour apprendre, comprendre, entrer, sortir, voyager, stimuler l'imaginaire, poser la question sans réponse, lancer la réflexion et dépasser ses pro-

pres représentations et clichés... Dans une société dictée par l'écrit, transmettre un patrimoine vivant comme une connaissance ou un savoir-faire, transmis de génération en génération par la parole, moyen de transmission universel où tout un chacun a sa place pour apporter sa pierre à l'édifice quel que soit son statut social, ne requiert que très peu de moyens matériels et peut produire beaucoup.

Un travail de patience et de confiance qui ne se quantifie presque pas, mais qu'on a toujours plaisir à retrouver tôt ou tard au hasard d'un chemin pas hasardeux du tout.

L'âne moteur

Faire venir un âne à Surville, un âne, un vrai, celui qui a bon dos pour partager de lourds fardeaux. Un âne pour porter, accompagner, attirer, réconcilier, apprivoiser, rencontrer, rassembler, intriguer, faire parler, faire rêver.

L'idée, nous est inspirée grâce aux réseaux sociaux, par un instit d'Amérique Latine qui a entrepris avec son âne une « biblio burra » (vu sur Youtube). Au départ, il était question d'acheter un âne qui appartiendrait aux habitants. Il nous accompagnerait dans nos balades contées, et nous aiderait à nous réapproprier l'espace public en organisant de façon régulière une bibliothèque, pris en charge par plusieurs habitants, enfants et adultes y trouvant intérêt, dans un esprit de partage des responsabilités aussi...

L'âne, compagnon de l'homme et de son imaginaire depuis plus de cinq mille ans, est un animal assez emblématique qui ne va pas sans rappeler clichés et représentations véhiculés à travers les préjugés. Son utilité dans le transport des lourdes charges depuis des milliers d'années, dans l'ingratitude la plus folle, le rend attachant.

L'âne fainéant, bête et têtu est un personnage fantasmagorique qui revient très souvent dans les contes et expressions.

Mais lorsqu'on prend le temps de décoller ces étiquettes, on s'aperçoit que l'âne est un animal libre, autonome, doué d'une grande intelligence et d'une profonde douceur qui inspire confiance...

Il ne prend jamais de risques et quand il s'arrête et ne veut plus avancer, ce n'est sûrement pas pour nous embêter, mais, quand ce n'est pas pour manger, c'est surtout pour évaluer le danger... Il aime vivre en communauté, s'attache très vite et est très protecteur du groupe qui l'entoure. Très futé, il sait très vite à qui il a à faire, et peut faire tourner en bourrique les p'tits malins qui voudraient le dominer ou les indécis craintifs. Par ces vertus, il est un formidable support thérapeutique, ludique, pédagogique/éducatif reconnu, on parle alors d'asino-thérapie ou asino-médiation.

« Quand on s'engage avec un âne, c'est pour la vie... »

Après en avoir partagé l'idée avec des habitants, petits et grands, nous avons constaté un enthousiasme ►►►



Photo de l'auteur

▷▷▷ siasme partagé et un besoin urgent d'expérimenter. Nous avons des livres à lire, d'autres à offrir, des histoires à conter, il ne restait plus que notre compagnon moteur à trouver.

Renseignements pris sur les possibilités, nous nous sommes vite aperçus que le projet de départ, était un peu trop ambitieux. « Quand on s'engage avec un âne, c'est pour la vie... »

Face à l'enthousiasme du premier ânier que nous avons contacté, aux circonstances de la première rencontre, nous nous sommes dit qu'il serait plus simple et judicieux de développer un partenariat avec des âniers volontaires prêts à s'engager dans une démarche de santé communautaire, ce qui développerait aussi du lien social extra-muros.

Après quelques coups de fil et rendez-vous, nous y voilà.

Quelques semaines plus tard, nous accueillions Miss Dorothy, une jolie ânesse bâlée et son ânier passionné, pas très rassuré par « le quartier » mais enchanté par l'idée.

Dandine dent d'âne, Miss Dorothy, livres, maximoire et maxi-brosse à dent sur le dos accompagné d'un groupe d'adultes et d'enfants avertis, entre en balade dans les rues de Surville.

Miss Dorothy intrigue, attire, fait parler, et rappelle la culture.

Sur le chemin, un groupe d'ados se joint à nous, et nous accompagne timidement en résistant à la raillerie des copains jusqu'à la frontière de leur rue.

Parmi eux, un plus jeune nous raconte le mode de vie des ânes qu'il connaît très bien, son grand-père en possède en Turquie pour travailler dans les champs, d'autres aussi se rappellent leur pays d'origines et pour d'autres encore, la jolie burra rappelle leur enfance. Un vieux monsieur que nous connaissons bien, qui ne sort plus depuis des lustres nous accompagne du regard par sa fenêtre.

Des gens s'arrêtent, donnent une caresse, posent des questions, prennent un petit album et puis s'en vont. Nous arrivons sur la place de l'église, notre point d'arrêt pour nous poser, raconter et goûter. Une femme nous apporte thé et café. Enjoués, les enfants sachant lire ou non se mettent à raconter à leur manière des livres, des histoires à Miss Dorothy en lui montrant les images, et chacun se met à conter, raconter. La plupart des enfants, en tête n'avaient qu'une idée, prendre la brosse à dent géante tant convoitée pour, à Miss Dorothy, les dents brosser.

Nous nous sommes quittés en nous promettant de recommencer.

Quelque temps après, nous avons croisé monsieur l'ânier qui avait beaucoup apprécié, il nous a dit fabriquer avec du bois, des portants à livres pour à nouveau dandiner...

Dans la rencontre nouvelle, de l'attendu à l'imprévu, émergent souvent d'autres perspectives qui font que les objectifs glissent et se transforment naturellement. ■

NADIA BELAGHLEM BOUKHEROUBA, présidente du Collectif de santé communautaire Surville, animatrice/formatrice à l'Arpe (Animation ressources parents enfants) et membre du Chantier pédagogie sociale.



« Du Mexique à Longjumeau... s'engager, penser et agir » : en complément à ces différentes expériences nous vous proposons un article de Robin - cultivateur de rue et éducateur de jardins - en ligne sur le site.

Tissu social ?

POUR MOI, L'AVENTURE À COCAUSE a germé en juin 2010, quand j'ai proposé un « garage à fringues » à l'espace social. En effet, après la liquidation judiciaire de mon entreprise individuelle de couture retouche, j'avais envie de voir naître un espace où tous ceux qui le souhaitent pourraient réparer ou créer leurs vêtements. J'avais un peu de matériel et des compétences à mettre à disposition, mais pas de local. Je me suis donc tout naturellement tournée vers l'espace social. Il m'a été répondu qu'il y avait un appartement à Cocause, le quartier HLM de Die, dans la Drôme. Ça me paraissait tout à fait cohérent et j'étais impatiente de m'y installer.

Mais à la rentrée de septembre, une mauvaise surprise m'attendait: il avait été décidé que l'atelier des couleurs, atelier de peinture animé par une personne du centre social, occuperait l'appartement de Cocause et la cohabitation avec un espace de couture et le garage à fringues ne s'avérait pas possible.

Trouver le lieu... ou l'inventer ?

J'ai donc fait le tour des institutions locales, tenté de négocier avec différents interlocuteurs tels que M. le maire ou M. le curé, sans résultat. Certes, on me répondait que l'idée était fort intéressante, mais aucune solution concrète au problème de local ne m'a été proposée.

Finalement, fin novembre, j'ai enfin pu installer mes machines à coudre dans la salle d'alphabétisation de l'espace social.

Bon, j'ai pu lancer l'activité, faire la preuve que ça faisait bien du « lien social ». Ça n'était pas qu'une vue de l'esprit: des Maghrébines venues pour ourler le pantalon d'un mari et des minettes avec leur robe à raccourcir partageaient un thé à la menthe et nous avons vécu de beaux moments.

L'été venu, l'espace social fermait ses portes. Pas découragée, j'ai décidé de déménager mes machines à coudre... dans l'appartement de Cocause et de m'installer au pied des bâtiments avec une rallonge, des tréteaux et une planche.

Évidemment, les premiers à s'approcher ont été les enfants. Je n'avais pas vraiment prévu ça, et il a fallu

des liens à recoudre !

improviser. Nous avons cousu des boutons sur un ruban pour en faire un bracelet, noué des petits bouts de tissu rapidement transformés en marionnettes.

Et puis les mamans ont suivi. On répare un pantalon et on discute. Tout l'été, je suis venue là, partager quelques heures par semaine avec les gens du quartier. Le temps est passé vite et, à la rentrée, j'ai dû réintégrer l'espace social. Je n'avais pas assez de matériel pour continuer sur deux lieux à la fois.

Quand des volets s'ouvrent

Mais en janvier 2012, ayant trouvé deux vieilles machines à coudre, je reprenais les permanences du garage à fringues dans une toute petite pièce de l'appartement de Cocause. J'arrivais à 15 heures tous les samedis, j'ouvrais les volets. Dans le quartier, quand des volets s'ouvrent, ça se remarque, spécialement dans ce bâtiment destiné à la démolition. La fréquentation est restée faible.

Mais le temps passe, inexorablement, et le printemps est venu. J'ai pu me réinstaller dehors. Et là, évidemment, la fréquentation est montée en flèche. Les enfants les premiers, évidemment. Pour la plupart de ces jeunes enfants, arriver à coudre à la main relève de l'exploit.

Dehors, par tous les temps

Rapidement, je me rends compte que le résultat n'a que très peu d'importance. Ce qui compte, c'est le temps passé ensemble. Un groupe, très mouvant, se constitue rapidement. Certains sont présents chaque semaine, d'autres ne viennent que de temps en temps. Tous sont ravis de partager ce petit moment libre et gratuit, dans cet espace extérieur familial. Pour certains, je sens bien que c'est une véritable bouffée d'oxygène dans un quotidien pas toujours très joyeux. Au pied des bâtiments, les parents gardent un œil sur leurs enfants et sont rassurés. Certaines commencent même à participer elles aussi. L'atelier aura lieu dehors, par tous les temps.

C'est en février, dans le cadre du garage à fringues, que j'ai rencontré Melody, membre de l'association Intermèdes-Robinson. Jusque-là, j'avais ramé sur ma petite pirogue, certes convaincue... mais de quoi? Et solitaire, quand même. Avec elle, j'ai découvert la pédagogie sociale qui correspondait étrangement à ma « vision intérieure », cette drôle de conviction sur laquelle je ne sais pas mettre de mots. Je me suis sentie tout à coup moins seule. Melody est venue animer avec moi les ateliers du samedi après-midi. Elle venait avec son fils, Lou, âgé de quelques mois. Les enfants adorent ce bébé et maintenant, certains pleurent quand il n'est pas là. Nous sommes allées ensemble à Emmaüs chercher des jeux et des livres pour les enfants. Les choses se structuraient peu à peu.

Fatna est venue souvent avec ses neveux et nièces (voir encadré). Elle vit dans le quartier et s'est, elle aussi, beaucoup investie. Nous apprécions tous sa présence douce et ferme. Nous avons bricolé des pompons, brodé au point de croix, cuisiné des gâteaux, fabriqué des cerfs-volants, des instruments de musique...

Pendant le ramadan, la fréquentation a chuté, je restais présente malgré tout. La régularité, la ponctualité me paraissent fondamentales. Les enfants m'attendent souvent bien avant quatorze heures. Impossible de les laisser tomber. La misère sociale est grande; je ne pose pas de questions, je laisse les enfants raconter ce qu'ils veulent, je les écoute. Ils sont très sensibles à cet espace sans jugement qui leur est offert chaque semaine.

C'est vrai que je m'attache aussi à eux. À certains plus qu'à d'autres. J'aurais besoin de recul pour pouvoir gérer ça en restant équitable avec tous. Besoin de vacances, besoin d'un salaire aussi, ou au moins d'un « minimum social ». ■

MARIANNE GODEZ

« **TOUT COMMENCE PAR UN ATELIER COUTURE** auquel je participe, au fil du temps l'atelier se transforme avec la présence des enfants et l'arrivée de Mélodie, une éducatrice. Des actions sont menées pour faire connaître l'atelier de rue, et c'est là que commencent les activités en plein air animées par Mélodie et Marianne. L'association de la pédagogie et de la création donne tout son sens à l'atelier.

Je continue à être une participante active motivée par la présence de mes neveux mais aussi attirée par des méthodes éducatives sociales.

En tant qu'éducatrice en formation et toujours à la recherche de pédagogie alternative, l'atelier et la présence de professionnels éducatifs me permettent d'observer et d'essayer d'analyser des pratiques différentes.

L'atelier constitue pour moi une expérience inédite, et me permet d'appréhender le public des jeunes enfants. » (Fatna)



© Sileks



Photo de l'auteur

Trouver sa « voix » de conteur

« **NOUS SOMMES ATTENDUS** : Cassandra, Izabela et Denisa nous accueillent dans leurs bras. Cet hiver, Lola nous accueille dans sa caravane. Les 12 enfants s'assoient et sont déjà dans une attente un peu vive de ce qui va sortir de nos sacs : aujourd'hui, des livres, albums et petits livres format poche, illustrés... » Dans ce texte, Sophie Audigier, dans l'esprit du « tâtonnement expérimental » de Freinet, nous propose un compte rendu objectif et subjectif d'un des premiers ateliers de l'association Intermèdes-Robinson auprès des enfants Roms dans les camps de l'Essonne.

Le contexte

L'association Intermèdes-Robinson a déjà une longue expérience des ateliers de rue « dans les quartiers ». Mais sous l'impulsion de Sophie Audigier, secrétaire de l'association, confrontée à la réalité près de chez elle des enfants Roms des bidonvilles de l'Essonne, Intermèdes-Robinson a mis en place des ateliers.

Ceux-ci ont lieu directement dans les camps, et sont ouverts à tous les âges, inconditionnellement.

Au démarrage de ces ateliers, les enfants n'étaient pas scolarisés ; ils le seront progressivement grâce au travail de Sophie, mais aussi d'une autre association, l'ASFR.

NOUS DISPOSONS LES LIVRES en quantité sur la table, et cette fois, nous avons prévu de les laisser seuls dans un premier temps, pour s'emparer de ces objets... Peut-être des illustrations, puis des scènes, puis d'une histoire qui serait la leur, dans leur langue... ce qui n'avait pas marché la semaine dernière.

La semaine précédente nous leur présentions un livre, qu'ils n'ont pas en main, et leur donnions la consigne d'imaginer une histoire à partir des illustrations. Cela n'avait pas marché malgré la traduction. Les enfants sont restés presque sans voix et l'air dubitatif...

Les enfants s'amuse avec les livres, les manipulent dans tous les sens, et passent un temps incroyable à jouer avec les pages, à chercher quelque chose qui les interpelle dans les illustrations, à s'exclamer sur une image, à faire partager leur étonnement, à échanger le vocabulaire,

sans doute à faire émerger de minis débats, avec une tension rarement vue! Tous sont curieux, chercheurs et si disposés à nous faire partager leurs découvertes, éprouvant manifestement un réel plaisir, autant tactile que visuel! Aucun n'aurait eu envie de quitter l'atelier.

Ils sont donc entrés en dialogue, dans leur propre langue que nous ne connaissons pas, et cela ne remet pas du tout en cause l'atelier, bien au contraire! Nous nous sommes aperçus que nos deux langues avaient de nombreux mots en commun...

Après cette « récréation », nous donnons exactement la même consigne que la semaine dernière. Lola retransmet la proposition qu'elle a comprise, en quelques mots, le tour est joué: sur le champ les enfants se sont mis deux par deux et ont improvisé, recomposé leurs histoires, déchiffré à partir des dessins. Denisa raconte... Pour elle, ce qui se passe sur la couverture a autant de valeur que ce qui se passe à l'intérieur du livre. Le ton du récit n'est pas le ton habituel du parlé courant. La narration est-elle pour eux une nouveauté?

Denisa se lance

Denisa se lance la première, pourtant j'avais rarement vu une enfant aussi discrète. Elle parle avec une petite voix rauque et douce à la fois, déchiffre les images, déroule instantanément son histoire, caresse les personnages.

La plupart des enfants sont volontaires pour raconter aux autres, certains n'ont pas encore le réflexe d'écouter celui qui parle, mais chacun prend ce qu'il a à prendre au moment qu'il le souhaite ou au moment qui sera le meilleur pour lui.

Pour le deuxième duo d'enfants, la chronologie n'a déjà plus de sens, si tant est qu'elle en ait eu un jour, et l'on peut imaginer pourquoi: ces enfants n'ont aucun autre rythme que celui des jours et des nuits, que celui des saisons, puisqu'ils ne sont inscrits dans aucune structure éducative, ils ne vont pas à l'école. Les ateliers font se dissiper un moment – je pense – le brouillard lié à l'absence de perspectives que l'institution française leur refuse. Ces enfants ont pour eux seuls la charge d'un temps vide. Leurs parents sont très occupés aux impératifs de la survie. Les temps d'ateliers que nous leur proposons peuvent alléger la pénibilité de cette situation, du fait de la régularité dans notre rythme d'intervention. Les enfants sont reconnus et inclus dans quelque chose de « régulier » qui leur accorde quelques moments de « légitimité », dans un monde où tellement de fois ils se sont vus exclus.

Abel et Cassandra naviguent d'un page à l'autre du livre, mais à « rebrousse-pages ». Peu importe, il me semble avoir atteint un objectif.

C'est beau, car Abel est un enfant qui me semble timide et intimidé même par le groupe. Cassandra l'aide, elle lui donne des phrases qu'il répète. Cassandra se régale, et cela se voit! Abel peut investir sa voix de conteur.

Des erreurs, aussi

Je fais alors une erreur, celle de faire comme mon institutrice d'autrefois: j'ai demandé à Abel de montrer aux autres les images. C'était vraiment inutile car cela l'a perturbé, il s'est arrêté de raconter. Je me suis dit alors, qu'en pédagogie sociale, il est vraiment important d'abandonner ses réflexes, ses repères. Cela implique d'accepter un temps un certain déséquilibre, un renoncement à ce que l'on croit être une sécurité ou une référence. Mais cela implique aussi une opportunité de découvrir autre chose, de laisser à l'enfant nous enseigner lui-même qui il est. Et c'est à partir de ce que nous aurons accepté d'apprendre de lui, que nous pourrions peut-être travailler pertinemment.

Finalement, le projet pédagogique est un projet commun qui se construit au jour le jour.

Que faire pour que leur expérience du monde, de la vie, ne se résume pas à un parcage parmi des piles de déchets servant d'abris aux rats? À un carré de boue bâti par des abris de fortune semi-roulants? À des expulsions successives d'un lieu à un autre, pas plus légal, jamais plus accueillant... ■

Sophie Audigier,
secrétaire de l'association Intermèdes-Robinson

À lire aussi, en ligne sur le site, « La terre, un processus de vie », présentation d'un atelier poterie par Anne-Marie.



Photo de l'auteur

Helena Radlinska : origines et perspectives de la pédagogie sociale

« PÉDAGOGIE SOCIALE », l'expression commence à être utilisée par les acteurs sociaux engagés dans des pratiques de travail « hors institution ». Ces professionnels ressentent instinctivement les limites de la pédagogie traditionnelle ou même des pédagogies dites « nouvelles ». Cet intérêt témoigne de la volonté de ne plus considérer « leur » public seulement comme « le spectateur » ou « l'acteur » des apprentissages, mais avant tout comme « un auteur » de sa propre éducation.



L'UTILISATION DU TERME de pédagogie sociale pour nommer ces pratiques nouvelles est séduisante, mais à condition d'éviter les confusions véhiculées par une définition floue et ambiguë où, finalement, chacun projetterait ses propres besoins et ses propres attentes.

S'agit-il simplement d'une pédagogie *pour* le travail social, ou est-ce avant tout une pédagogie ouverte sur le collectif, favorisant l'initiative sociale et citoyenne, la solidarité, l'expression de soi et la coopération ? En quoi, dans cette hypothèse, se distingue-t-elle alors d'autres termes déjà utilisés (pédagogie innovante, institutionnelle, active, coopérative, libertaire, alternative, autogestionnaire, etc.).

Pour certains, c'est un outil pédagogique qui peut enrichir la palette du travail éducatif (Cueff, 2006) ¹. D'autres la perçoivent comme un courant pédagogique nouveau en France (Ott, 2011). Enfin, il y a aussi des auteurs qui le désignent comme cadre philosophique et normatif de l'action pédagogique, éducative et sociale (Marynowicz-Hetka, 2007) ².

Dès lors, il semble important de revenir aux sources de la pédagogie sociale et à l'histoire de ce concept forgé en Pologne, en 1908, par Helena Radlinska.

La pédagogie sociale selon Radlinska

C'est à cette pédagogue, infirmière, enseignante et chercheuse polonaise que l'on doit cette expression. À l'époque, à peine rentrée de Sibérie où son mari avait été déporté pour avoir pris part à la révolution de 1905³, elle est déjà reconnue comme une enseignante active, militante du Parti socialiste polonais et membre des différents mouvements sociaux polonais.

Le concept de pédagogie sociale apparaît dans un contexte de débats et de luttes autour de la question de l'instruction de masse et de sa relation avec le

combat des forces nationales. Radlinska appartient à un groupe militant expérimentant de nouvelles formes démocratiques d'éducation dans l'esprit des objectifs et des méthodes actives. Ces militants s'opposent aux méthodes traditionnelles et conservatrices prônées par un autre groupe, la Société de l'instruction populaire.

Dans une Pologne soumise au triple joug russe, prussien et autrichien, la lutte pour la libération nationale conduit Radlinska à utiliser indifféremment les termes de « pédagogie sociale » et de « pédagogie nationale »⁴. Cette vision « patriotique » ne doit surtout pas être comprise comme la transmission des idées nationales mais bien comme une aspiration universelle à « changer des conditions qui freinent le développement de l'homme » (Radlinska, 1909).

C'est au sein de l'université populaire Mickiewicz, que Radlinska pose les bases de la pédagogie sociale et les présente lors du II^e Congrès pédagogique à Lwow en 1908. La pédagogie sociale est définie comme « une action consciente, visant à la transformation de la vie collective [...] au nom d'un idéal et se réalisant dans un contexte social précis, et effectué au moyen de forces individuelles et collectives ». Les éducateurs doivent alors travailler « sur les forces vives de collectivités ».

Sous la plume de Radlinska, ces « forces » renvoient aux valeurs latentes (potentielles) qui se manifestent aussi bien chez les individus que dans les groupes sociaux. L'éducation consiste alors à éveiller ces forces et à créer les conditions propices à leur développement. Ce but est atteint si le pédagogue développe une attitude appropriée à l'égard du milieu social, des individus et des collectivités humaines. En effet, ce que le pédagogue vient transmettre au milieu ne peut servir de mesure pour l'évaluation des résultats de son travail : ce qui est déterminant, c'est sa capacité à faire émerger les potentialités, les entraves et les contradictions dont le milieu est porteur.

■ EWELINA CAZOTTES,
Université Paris 8 Saint-Denis.



Chez Radlinska, la démarche « sociale » désigne une activité « pour », « avec » et « à travers » la société. Sa pédagogie sociale est engagée dans un processus de transformation de la société, qui dépasse largement la relation traditionnelle de l'enseignant-élève. Ce constat sur les diverses influences sociales qui traversent les processus d'apprentissages est assez révolutionnaire à une époque où l'éducation est souvent réduite à sa dimension scolaire. La pédagogie sociale s'applique d'ailleurs à différents domaines d'activités (travail social, aide au développement, travail éducatif, etc.), car sa mise en œuvre interroge dans le même temps l'objectif (pour la communauté) et les moyens de le réaliser (par les forces sociales/communautaires). C'est une activité systématique, durable, qui fait appel à l'anticipation, à l'innovation, à la planification des actions de transformation et d'optimisation.

Les débuts de la pédagogie sociale

Radlinska élabore le terme de pédagogie sociale dans un contexte international de développement des sciences pédagogiques. De nouveaux courants aboutissent à la création de différents concepts, de nouvelles méthodes... Aux conceptions naturalistes, qui soulignent le rôle de la croissance et du développement spontané, comme base du processus éducatif, s'opposent les courants sociologiques, de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle, qui mettent l'accent sur la fonction sociale de l'éducation; soulignant l'influence des groupes sociaux et du milieu

dans la formation de la personnalité et du comportement social de l'individu (Durkheim, *L'Éducation morale*, cours prononcé en 1902-1903, présenté par Paul Fauconnet, 1925, Paris, PUF, 1992). La pédagogie de la culture, s'efforçant de démontrer le caractère trop unilatéral du « paedocentrisme », se propose d'introduire l'homme dans le monde des biens culturels et de lui apprendre à assimiler ces biens, à en créer des nouveaux.

Radlinska, à la différence des théories sociologiques de l'éducation, élargit ces réflexions à l'étude des liens entre les processus d'apprentissage et le milieu. Son regard se porte alors sur des phénomènes et des groupes dont il n'est pas question dans la sociologie de l'éducation. Pour elle, la pédagogie sociale englobe « des processus intégraux, embrassant toute la vie de l'homme et subissant l'influence des facteurs tels que les conditions de vie et de culture ». Elle cherche à établir en quoi et comment les vies et les destinées des individus et des groupes humains dépendent des facteurs de milieu et pose le problème de la transformation consciente de ce milieu conformément aux objectifs et aux tendances d'une éducation libératrice.

La pédagogie sociale se définit alors comme « une science pratique » qui se développe au croisement des sciences humaines, biologiques et sociales d'une part, et de l'éthique et du culturalisme d'autre part (Wroczynski, 1964). Elle s'intéresse aux interactions entre l'individu et son environnement, notamment à l'impact des conditions de vie ►►►

1. D'après Daniel Cueff (2006), la pédagogie sociale constitue une des méthodes utilisées par les pédagogues pour travailler auprès des enfants en situation de rue (Cueff, p. 111). Cette méthode permet de prendre en compte « la zone proximale du développement et des conditions de développement de l'esprit critique de l'enfant ». En effet, l'hypothèse selon laquelle l'enfant se développe à partir d'acquis proches renvoie à la mise en place des procédures qui l'obligent à voir un peu plus loin que ce qui se passe dans la vie ordinaire et routinière. Le principe de pédagogie sociale constitue, selon Cueff, le fait de sortir l'enfant de son environnement habituel pour participer à sa formation sociale et à son ouverture au monde.

2. Pour Marynowicz-Hetka (2007), la pédagogie sociale constitue une réflexion sur le champ d'activité. C'est alors un processus qui se déroule dans le temps et permet la transition et le passage entre ce qui est ressenti comme subjectif et ce qu'on considère comme objectif, ce qui est individuel et collectif, ce qui est extérieur (déterminé) et ce qui est intériorisé (appris). La pédagogie sociale permet aussi de réfléchir « sur », « pour » et « à travers » l'activité, donc en tant qu'un système de notions et de significations servant de référence pour l'activité d'éducation.

▷▷▷ et du milieu culturel sur l'individu. Elle s'intéresse également au rôle de l'homme dans la pérennisation, l'intégration et la transmission des valeurs. Enfin, elle analyse le processus de la transformation de l'environnement « par les hommes à la recherche de l'idéal ».

La pédagogie sociale et l'école

L'objectif de la pédagogie sociale est de créer des postures et des comportements éducatifs indépendants, démocratiques, critiques et créatifs. Elle encourage et développe la création d'institutions de la vie en collectivité. L'école participe à ce processus à côté d'autres institutions telles que les structures périscolaires, centres d'instruction pour les adultes, mais aussi d'autres organes comme les collectivités locales, le tiers secteur, etc.

Bien entendu, l'école – lieu d'éducation – ne saurait être un espace de dressage (Radlinska, 1908). Elle cherche à donner « l'envie du savoir », c'est-à-dire susciter le besoin de continuer l'éducation.

Son programme doit être adapté aux besoins du pays et s'appuyer sur les plus récents progrès scientifiques. L'État ne peut pas influencer les programmes scolaires. Cette liberté du choix des programmes au sein de l'institution est essentielle.

L'école imaginée par Radlinska se définit comme une école « polonaise, patriotique et sociale ». Elle se partage les tâches d'éducation avec d'autres institutions. Dans ce projet, c'est l'ensemble de la société qui (s')éduque.

L'école accorde une attention particulière aux élèves issus de familles démunies (bourses, équipement gratuit, etc.) et propose un enseignement adapté aux enfants en situation de handicap.

L'école facilite l'intégration sociale; elle permet le développement des postures citoyennes et sociétales. C'est pourquoi, les élèves sont ici les acteurs importants; ils participent au fonctionnement de l'école, ils gèrent ses équipements et son budget.

Mais, et c'est le plus important, l'école peut et doit avoir un impact sur son environnement. À travers l'exemple des écoles d'agriculture, on imagine comment celles-ci peuvent transformer le milieu et améliorer les conditions sociales, culturelles et économiques. Formations des agriculteurs, diffusion des recherches scientifiques auprès de la population locale; collaboration avec les universités populaires, les écoles primaires, etc. Les jeunes diplômés de l'école d'agriculture ont aussi une obligation envers la communauté locale. Ils rendent à tous ce qu'ils ont appris à l'école. Leur travail dans la communauté peut se mesurer par les changements concrets qu'ils ont apportés à leur milieu.

Radlinska était très critique envers l'école de son époque et notamment son action auprès des familles défavorisées. Dans l'ouvrage collectif intitulé *Causes sociales des succès et des insuccès scolaires* (1935), elle indique que, dans le domaine de l'instruction et de l'éducation des jeunes et des adolescents, les techniques pédagogiques appliquées dans les écoles s'avèrent inefficaces quand elles ne tien-



nent pas compte des facteurs intervenants dans la vie de l'enfant en dehors de l'école.

Les recherches de Radlinska et de son équipe montrent que les rapports entre l'école et les élèves de milieu populaire ne sont guère différents de ceux constatés aujourd'hui: inscription tardive de l'enfant pauvre à l'école (vu ses retards en développement intellectuel et affectif), redoublement, absentéisme scolaire. D'où le besoin de renforcer les liens de l'école avec son environnement, particulièrement avec les parents, la collectivité locale, etc. Ce qui d'ailleurs est le postulat formulé avec tant de force par la pédagogie sociale, suivant lequel il faut transformer consciemment le milieu dans lequel vit l'élève.

Les applications de la pensée de Radlinska aujourd'hui en France

La pensée de Radlinska en France – et notamment son concept de la pédagogie sociale – semble possible dans plusieurs domaines: à l'école, au sein de la santé communautaire, dans l'éducation populaire, dans l'éducation spécialisée et plus largement dans le travail social.

Son application « scolaire » relève de l'évidence, tant, en France, la référence en matière d'éducation reste l'école. Les classes Freinet lui sont un terrain fertile; Célestin Freinet, à plusieurs reprises, a employé dans différents textes, l'expression « pédagogie sociale » pour exprimer sa volonté d'inscrire la pédagogie au cœur de la société et des rapports humains. Il ne cherchait pas seulement une pédagogie plus en harmonie avec les besoins des enfants et le développement de leurs possibilités, mais une pédagogie d'action, de transformation personnelle et sociale. C'est en ce sens qu'il allait au-delà de la pédagogie nouvelle; il pensait qu'il est important de

3. Pour les détails de la vie de Helena Radlinska, voir l'article « Aux sources de la pédagogie sociale », *N'Autre école*, n° 31, Hiver 2011-2012, p. 44-47.

4. Radlinska utilise les termes « pédagogie sociale et pédagogie nationale » notamment dans sa période dite de Cracovie (1907-1914). Sa participation à la révolution de 1905 et aux mouvements sociaux du royaume de Pologne et de la région de Malopolska ont un impact décisif sur le radicalisme et la vision patriotique qu'elle donne à la pédagogie sociale.

5. Voir le site Internet et le blog du GPAS : <http://gpas.infini.fr>

Contact : gpas@infini.fr

6. Janusz Korczak (1878-1942) de son vrai nom Henryk Goldszmit, écrivain, médecin, éducateur et pédiatre polonais. Au début du xx^e siècle, il a créé deux foyers éducatifs organisés en républiques d'enfants (avec leur parlement et leur tribunal des enfants). Inspirateur, par sa pédagogie de la responsabilisation, de la Convention Internationale des droits de l'enfant (CIDE).

rendre l'enfant acteur, ou de lui donner des méthodes actives ; certes, avec de telles méthodes, il apprendra mieux. Mais l'ambition de Freinet n'était pas utilitariste. Il ne cherchait pas à améliorer des performances artificielles, ou autres. Il cherchait à rendre l'enfant auteur.

À la pédagogie de la passivité et de la soumission (la pédagogie traditionnelle), à la pédagogie de l'activité (la pédagogie nouvelle), Freinet cherchait à substituer une pédagogie de « l'auteur ». On le voit, l'entreprise dépasse l'école et, de fait, la pédagogie Freinet est une pédagogie qui déborde l'enfant, qui déborde la classe et l'école elle-même, à travers la correspondance, les sorties, les initiatives sociales, etc.

Il nous semble alors que la pensée de Radlinska est ici tout à fait intéressante ; notamment pour réfléchir sur deux questions : comment utiliser la pensée de Radlinska pour prolonger la pédagogie Freinet dans le milieu de vie de l'enfant (le quartier, la famille, les groupes de pairs) ? Et comment utiliser la pédagogie sociale à l'école ? Ces questions, qui semblent aujourd'hui oubliées dans la discussion sur la place de l'école dans la société, peuvent nous sortir du « scolarocentrisme » actuel et permettre de réfléchir sur les changements et les transformations institutionnelles et sociales à impulser.

Le GPAS, pionnier de la pédagogie sociale en France

Le réseau régional des GPAS⁵ (Brest, Rennes, Cap-Sizin, Val d'Ille) est un mouvement d'éducation populaire qui dispose d'un secteur de recherche-formation et qui conduit des actions de solidarité internationale au profil des enfants des rues en Pologne. Depuis une trentaine d'années, ils explorent et mettent en œuvre les principes de la pédagogie sociale.

Depuis leur création, les associations GPAS mènent des projets participatifs visant au développement local et à l'implication effective des personnes dans les actions qui les concernent en luttant contre les discriminations. Les actions des GPAS ont pour vocation de s'adresser aux enfants, aux jeunes et aux familles les plus touchés par la pauvreté et la marginalisation, qu'elle soit sociale, économique ou culturelle.

Le GPAS Bretagne prend en compte l'enfant dans son environnement social comme élément fondateur de sa culture et de connaissance du monde, pour lui permettre de découvrir d'autres horizons, d'autres perspectives, d'autres cultures à travers des projets concrets, coopératifs, dont il sera, avec l'aide des adultes qui l'entourent, l'un des participants actifs.

Le premier GPAS a été fondé à Brest en 1980 par un groupe d'étudiants en psychologie réunis par un intérêt commun pour la pédagogie. Ces étudiants, très influencés par les pédagogies non-directives, étaient sensibilisés aux questions posées par l'échec scolaire. Face à l'école comme machine à produire de l'exclusion sociale, le GPAS s'est créé comme

un groupe de recherche-action mettant en pratique une nouvelle approche pédagogique en rupture avec celles appliquées à l'Éducation nationale : « la pédagogie sociale ». Cette démarche a été déclenchée par la lecture de thèses de B. Charlot sur l'école (1976) et a été enrichie plus tard par les conceptions du pédiatre et pédagogue polonais J. Korczak⁶.

Aujourd'hui, le GPAS Bretagne avec le GPAS Cap Sizin, créé en 1983, le GPAS Rennes (1992) et le GPAS Val d'Ille (2007) a pour ambition la mise en œuvre, la valorisation et le développement de la pédagogie sociale.

Des partenariats ont été élaborés avec l'université de Rennes (IUT Carrières sociales avec deux diplômes : « DUT option animation sociale et socio-culturelle » et « Licence professionnelle coordination de projet ») et l'Académie de pédagogie spécialisée de Varsovie (licence professionnelle « Prévention sociale »). Les professionnels du GPAS se revendiquent « pédagogues sociaux » en faisant ainsi la différence avec les pratiques menées dans le champ de l'animation et ceux de l'éducation spécialisée.

D'autres mouvements, comme l'association Intermèdes-Robinson ou le chantier de pédagogie sociale de l'Icem, se revendiquent aujourd'hui de la pensée d'Helena Radlinska. Cette actualité de la pédagogie sociale, sa diffusion dans différents secteurs, est un encouragement à creuser ce concept et surtout à le mettre en œuvre. ■

Bibliographie

Pour une introduction générale à la vie et à la pensée d'Helena Radlinska on se reportera à l'article : « Helena Radlinska, aux sources de la pédagogie sociale », Grégory Chambat, dans *N'Autre école*, n° 31, hiver 2011-2012, disponible en ligne sur le site de la revue.

- Cazottes E., « L'implication des enfants dans la vie sociale, un puissant facteur d'intégration », *Journal du Droit des Jeunes, la revue d'action juridique & sociale*, n° 282, février 2009.

- Cueff D. (dir.), *L'enfant dans la rue. Lutte contre les violences envers les enfants des rues*, éd. Daphné, projet européen, 2006.

- Dababi M., Murcier N., Ott L., (dir.), *Des lieux pour habiter le monde. Pratiques en pédagogie sociale*, Lyon, Chroniques sociales, 2012.

- Marynowicz-Hetka E., « Travail social - développement du concept. Le passé dans le présent et dans le futur », in Friesenhahn G.J., Lorenz W., Seibel F.S., Boskovic, *Community Education and its contribution to a Social Europe. Concepts-Perspectives-Implementation*, éd. Albert, 2007.

- Ott L., Djaoui E., Fourdrignier M., Rullac S., *Les actions pour les enfants en situation de rue en France. Logiques d'action, professionnalisations et innovations, Rapport final pour l'ONED, 2011*, disponible sur le site Internet <http://www.oned.gouv.fr>

- Ott L., *Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*, Lyon, Chroniques sociales, 2011.

- *Revue de la Pédagogie sociale*, éd. de Recherches du ministère polonais de l'Éducation. Rédacteur en chef : Daniel Cueff. 5 numéros parus en langue polonaise :

Le sens et le projet, 1996, Varsovie, 93 p.

La pédagogie sociale et l'école, 1996, Varsovie, 76 p.

Les enfants de Praga, 1998, Varsovie, 76 p.

La formation et les pédagogues de rue, 1999, Varsovie, 115p.

- Wroczynski R., « Helena Radlinska et son système pédagogique », in *Enfance*, tome 17, n° 1, 1964, p. 66-80, disponible sur le site Internet <http://www.persee.fr/web/revues>

Pour plus d'informations voir <http://www.afjk.fr>

Une école pour... « rééduquer » le peuple ?

QUELQUES MOIS APRÈS L'HOMMAGE PRÉSIDENTIEL À JULES FERRY et à son école, nous proposons ici des extraits du long texte de Pierre Badiou (dont la version intégrale est accessible en ligne sur le site de la revue) qui revient sur l'esprit et les objectifs de cette école de la III^e République et nous met en garde contre toute nostalgie vis-à-vis d'une école « anti-sociale »...

■ **PIERRE BADIOU**, ancien professeur de lettres, membre de l'AFL. Auteur de *Nous sommes des produits historiques* (ILV Editions) et coauteur de *L'École, violence et domination* (éditions du Cygne).

S I L'ON EXCEPTE LES MESURES de laïcisation, destinées à anéantir toute emprise de l'Église sur l'éducation, « l'école de Jules Ferry » a parfaitement assuré la continuité de l'existant¹ – qu'elle n'a jamais contesté – tout en procédant à sa généralisation et en veillant à sa pérennité : sous des aménagements secondaires successifs, elle est restée fondamentalement la même tout au long du XX^e siècle.

Dès le départ, l'agencement de ses structures, son fonctionnement et sa pédagogie répondent à un projet éminemment politique conçu par la bourgeoisie industrielle et moderniste de la fin du XIX^e siècle pour « clore l'ère des révolutions » : après des décennies de troubles révolutionnaires et de réaction, il s'agissait d'asseoir solidement une république bourgeoise adaptée à son temps et de favoriser le développement du capitalisme industriel².

L'école sera donc chargée de former une main-d'œuvre et des citoyens, en transmettant les savoirs jugés nécessaires et les valeurs qui devront inspirer des comportements conformes, indispensables à la bonne marche de cette société capitaliste : maintien de l'ordre, pérennisation des rapports de classe³...

Bien entendu, ce qui doit être transmis, ainsi que la façon de le transmettre, est arrêté par le (ou les) groupe(s) dominant(s), qui perpétuent de la sorte leur conception du monde et leur pouvoir. Les sacrosaints programmes sont imposés aux élèves sans qu'on juge utile de leur faire connaître les raisons des choix opérés ni bien sûr les justifier. Ne nous y trompons pas : l'école n'accueille pas l'enfant pour qu'il apprenne, mais pour lui permettre d'accumuler certains savoirs choisis, nécessaires à l'obtention de diplômes indispensables à son orientation, autrement dit à sa destinée sociale.

Ainsi seront sélectionnées des connaissances stérilisées par une pédagogie de la transmission : on enseigne des éléments isolés, découpés dans ce qu'on estime nécessaire de connaître, mais en se

gardant bien de donner la clef de la production des savoirs. De cette façon, l'enfant ne pourra pas interroger la réalité présente en se demandant pourquoi les choses sont ce qu'elles sont ; il n'apprendra pas à analyser les problèmes complexes qui se posent concrètement à la communauté et à lui-même.

Jean Foucambert établit une féconde distinction entre les savoirs (au pluriel) et le savoir (au singulier). Selon lui, « il est clair qu'on se trouve là devant deux objets dont le lien est évident mais chacun de nature et de rôle totalement différents : l'un est processus de transformation et de dépassement, l'autre moyen de gestion et de reproduction. Tous deux garantissent la pérennité sociale, le premier parce qu'il ouvre l'avenir, les seconds parce qu'ils rendent possible le présent. Chacun naît de l'autre : le savoir, des limites des savoirs et ceux-ci des inventions du premier. La question n'est pas de choisir l'un dans l'ignorance de l'autre : on ne saurait se passer des savoirs, mais ce n'est pas leur mise en œuvre qui transforme la situation dans laquelle ils sont conçus.⁷ »

L'école, hors la vie

L'école, coupée de la vie quotidienne, se voit isolée dans un espace matériellement et symboliquement clôt, qu'elle prétend vouloir préserver des noirceurs traumatisantes de la société. De la sorte, celle-ci n'est plus perçue que par le truchement des manuels. Un savoir livresque remplace l'analyse des situations réelles, dont celles vécues par les enfants.

Les conséquences ne sont pas minces. En effet, le faire semblant exigé par les activités scolaires, parce qu'il implique l'oubli momentané de ce qui est socialement vécu, n'est pas une disposition également répartie : généralement très tôt acquise par les enfants des classes privilégiées, grâce à des conditions sociales globalement favorables, elle constitue un sérieux handicap pour ceux dont la famille doit endurer une précarité permanente. Car

1. Particulièrement les structures et le fonctionnement des écoles chrétiennes fondées par Jean-Baptiste de la Salle à la fin du XVII^e siècle.

2. Ce projet est issu d'un compromis avec les forces conservatrices. Jules Ferry avait su vaincre leurs réticences en évoquant la menace d'une multiplication d'écoles du peuple indépendantes « ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans où l'on enseignera des principes diamétralement opposés [à ceux des écoles confessionnelles] inspirés peut-être d'un idéal socialiste et communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871 » (lire Jean Foucambert, *L'École de Jules Ferry*, réédition AFL, 2004 ; Edwy Plenel, *L'État et l'école en France*, Payot, 1985).

3. Pour Karl Marx : « Une éducation du peuple par l'État capitaliste est chose absolument condamnable. » Le rôle de ce dernier est de déterminer les ressources nécessaires et les aptitudes exigées des enseignants.

l'esprit a besoin d'être libéré momentanément des contraintes matérielles et de toute urgence vitale susceptibles de paralyser l'effort de réflexion et de perturber le suivi d'une étude.

Dès lors, il conviendrait que des difficultés économiques et sociales, qui sont le lot de nombre d'élèves, leurs soucis quotidiens, leurs préoccupations d'adolescent(e)s, ce qui se vit intensément et parfois douloureusement, que toute cette violence sociale soit l'objet d'une prise de conscience collective, par la parole ou l'écrit, afin de permettre à ceux qui en souffrent de s'en délivrer momentanément. Ils auraient alors accès à l'univers du théorique, puisque la démarche abstraite exige des moments de loisir (*lois-*: être permis, donner la possibilité de), c'est-à-dire un éloignement temporaire des problèmes existentiels.

Compétition, concurrence, classement, hiérarchie

Il ne faut pas attendre, hélas, de l'institution scolaire la prise en compte de ces réalités, son objectif n'étant pas, bien qu'elle le prétende, la réussite de tous les enfants scolarisés. Nous verrons que ses structures et son fonctionnement sont, au contraire, parfaitement appropriés à l'exercice de la compétition et de la concurrence, du classement, de la hiérarchie. De plus, par précaution, elle choisit de dispenser à tous des connaissances prédigérées et estampillées qui ne risqueront pas de conduire plus tard l'adulte à s'interroger sur la société et sur le monde, à poser des questions sur le pourquoi des choses.

Ce choix, assumé implicitement par la collectivité, oblige à souligner qu'une pédagogie n'est pas un simple ensemble de techniques associées. Mais un tout d'ordre idéologique.

Le paradigme de la ligne droite

Ainsi, notre pédagogie officielle procède-t-elle de ce que l'on peut appeler le paradigme de la ligne droite (en totale cohérence avec la domination) parfaitement décelable dès le début de la scolarité avec l'enseignement de la combinatoire⁵: bien suivre la ligne sans jamais la dépasser, reproduire le modèle, écouter sans rien dire, se soumettre aux ordres, pas d'initiative, encore moins de fantaisie, progresser selon des étapes prédéterminées qui découpent des tranches de savoir successives, les écarts sont condamnés, l'erreur (assimilée à la faute) sanctionnée... Ligne droite bien tracée, qui oriente une pédagogie du face à face où le maître « enseigne » en déversant, au même moment, un savoir planifié dans des têtes que l'on voudrait constamment attentives et toutes semblables.

La communication s'opère selon l'axe vertical, du maître à l'élève et vice versa, le retour permis n'étant que l'écho attendu de la parole autorisée. En dehors de la cour de récréation, les relations horizontales, plurielles et contradictoires, d'élèves à élèves et avec les adultes, sont absentes ou généralement très limitées, quand elles ne sont pas interdites. On remarquera d'ailleurs que l'agencement de la classe ne



favorise guère de telles relations. Le bureau du maître fait face à l'alignement des tables derrière lesquelles chaque élève, assis, doit se tenir immobile et sans empiéter sur les espaces voisins. L'horizon immédiat de chacun étant le dos d'un camarade, on reconnaîtra que rien dans cet aménagement traditionnel ne favorise les échanges. Et l'impératif: « On ne copie pas! » souligne bien le caractère foncièrement individualiste de cet enseignement.

Ainsi tout cet ordonnancement ne pousse guère à confronter des opinions, à tenir compte de celles des autres, souvent divergentes. Comment dès lors peut-on apprendre à tolérer les différences, d'autant plus qu'un système hiérarchique impose le savoir et le pouvoir d'un seul? Cette situation ne peut que nourrir une violence latente, toujours prête à éclater à la moindre occasion. ■



Accédez à la version intégrale de cet article sur notre site ➔ www.cnt-f.org/nautrecole

4. Jean Foucambert, « Pouvoir, savoir et promotion collective », in *Question de lecture*, Retz-AFL, 1989.

5. Combinatoire (en termes plus simples, le b,a, ba) : apprentissage traditionnel de l'écrit qui consiste à combiner les lettres entre elles pour produire des sons. Cette méthode repose sur une correspondance graphie/phonie supposée – bien à tort – générale.



Photo de l'auteur

De l'expression personnelle à la réalisation coopérative

Des groupes divers, un volontariat indispensable. C'est un atelier que j'ai mis en place plusieurs fois, tant dans ma classe avec des enfants d'école maternelle qu'avec des adultes enseignants (en formation) ou encore avec des groupes hétérogènes par l'âge et/ou les profils. L'essentiel pour sa bonne marche est que les personnes qui participent soient effectivement volontaires pour le faire.

JE METS À DISPOSITION DES COULEURS acryliques, des brosses, des assiettes en plastique qui serviront de palettes et un très grand tissu de coton clair de préférence rideau, vieux drap, qui occupe tout le plan de travail collectif. L'organisation matérielle dans l'espace n'est pas compliquée, mais elle est importante pour que tout se passe bien...

Dans un premier temps, je demande à chacun de se placer debout autour de la table et d'investir librement l'espace de tissu qui est devant lui. Chaque personne va donc pouvoir choisir ses couleurs, ses outils, ses gestes. En fait, à ce moment si le support peint (le tissu) est bien commun à tous, chacun peint seul(e), en ignorant peu ou prou ce qui se passe autour. Souvent, on constate même une grande concentration et du silence. Il y a donc bien expression personnelle de chacun(e).

Quand la plupart des personnes sont le nez en l'air à regarder ce qui a été fait, à le commenter en chuchotant pour ne pas déranger ceux qui peignent encore, j'indique une deuxième consigne et je demande maintenant aux participants d'investir les espaces restés blancs (et qui forment comme des barrières entre les

peintures des uns et des autres), de prendre possession des interstices en partant de leur propre espace peint et en allant à la rencontre de leurs voisins (à gauche, à droite, en face) et de faire en sorte qu'il n'y ait pas de ruptures, pas de frontières et que l'œil glisse insensiblement d'une zone à l'autre, de l'espace peint de l'un à celui de l'autre...

Un nouveau temps de travail s'instaure; celui-là est plus animé: on change de place, on interroge sur la couleur utilisée, voire on échange les palettes, on se met d'accord sur un geste, une trajectoire, une répétition, une variante.

À nouveau les nez se lèveront, à nouveau des commentaires seront faits, tandis que les plus accrochés mettent la touche ultime, finalisent une portion de tissu, reposant comme à regret la dernière brosse.

Le temps d'échanges verbaux qui suit permet de dire le plaisir ressenti pendant l'action et la fierté devant la réalisation collective dont il faudra décider tous ensemble de son devenir: l'accrocher? Où? La poser? L'utiliser comme décor de théâtre? Comme nappe? Comme rideau?

■ AGNÈS JOYEUX,
enseignante,
Icem-Pédagogie Freinet.

Objectifs et enjeux (à moins qu'il ne s'agisse tout simplement d'apprentissages)

Les objectifs et les enjeux sont de deux ordres : individuels et collectifs.

Individuellement : l'atelier a permis un chacun d'expérimenter la peinture acrylique sur tissu : il a désacralisé une pratique « experte », l'acrylique sur toile.

Il a été un instant de plaisir et de revalorisation de son image de soi en luttant contre les préjugés du type, j'sais pas faire, j'suis nul en dessin.

En choisissant ses outils, ses couleurs, ses gestes, chacun a produit une image unique, il s'est exprimé plastiquement : il ou elle a pris la parole en utilisant le langage pictural.

Collectivement, il a permis de partager ses plaisirs et ce faisant de créer du lien social avec les autres, quel que soit leur âge, leur profession, leur habileté, leurs connaissances, leur position sociale, etc.

Il a produit une nappe, un rideau, une peinture sur tissu visible par le groupe et peut-être par d'autres : il est porteur d'une parole collective de ses auteurs.

Pourquoi « ça marche » ?

Parce que ça joue sur l'articulation entre le personnel et le coopératif et là, on est au cœur de la pédagogie Freinet qui construit du savoir en bâtissant de la culture commune sur des bases d'expression personnelle. Quand ma réalisation est reconnue, je m'intéresse à celle de mon voisin de classe, puis à mon correspondant, puis à ce que je lis dans *J mag* ou *Créations* ou *Btj*, puis à cette affiche d'exposition sur l'autobus, etc.

En classe, on élabore ainsi une culture de classe puis une culture d'école, et quand on emmène les enfants visiter une expo, ce n'est pas pour faire à la manière de l'artiste, mais pour confronter sa production à la nôtre (et non l'inverse) et se poser face à ses tableaux les questions que nous nous posons lors des présentations rituelles en classe.

Parce que nous avons tous au fond de nous une envie de créer, un besoin même et si chacun(e) avait un terrain de création personnelle, même modeste, la consommation de somnifères et autres pilules qui aident à vivre serait en nette baisse. Je pense qu'on se situe là du côté de l'art-thérapie à titre préventif.

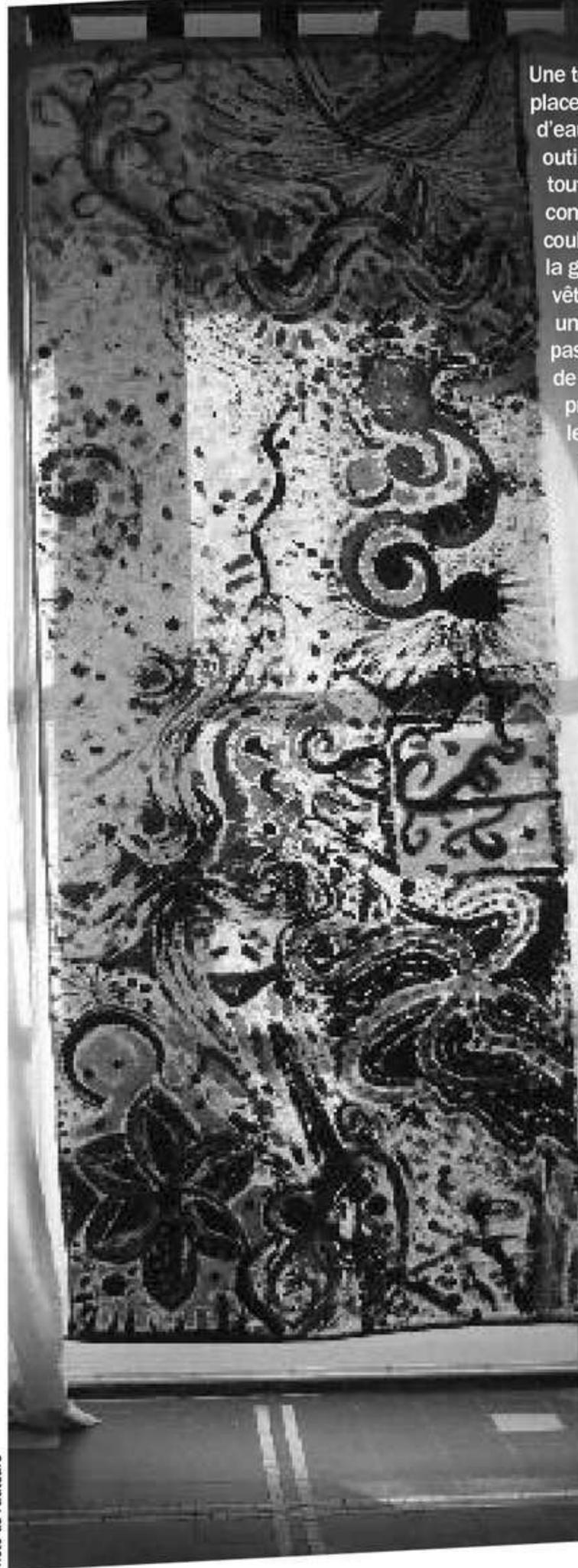
Parce que c'est valorisant et qu'on se fait plaisir, ce qui est notre petit moteur à tous !

Et demain ?

Cette expérience réussie d'expression artistique partagée donnera peut-être envie à certains de recommencer, tous ensemble, en petits groupes ou individuellement, juste pour le plaisir ou avec un objectif précis : peindre une banderole de fête, décorer un lieu pour se l'approprier même provisoirement.

Bien sûr d'autres variantes sont possibles : en partant d'une toute petite image colorée placée au centre, sous la forme roulée de « cadavres exquis », avec des papiers découpés et collés. Une amie potière propose un atelier similaire avec des colombins de terre.

Ce qui importe là n'est pas tant la technique que ce qu'elle a changé en chacun de nous et le nouveau regard que nous posons sur nous-mêmes, sur les autres, sur leurs peintures et les nouvelles envies qu'elle a fait naître et les nouveaux projets qui se mettent en place... ■



Une technique simple et facile à mettre en place. L'acrylique est une peinture à base d'eau, ce qui facilite le nettoyage des outils. Elle sèche rapidement et permet toutes les superpositions imaginables (y compris une couleur claire sur une couleur foncée, ce qui n'est pas possible à la gouache). Attention cependant aux vêtements car elle plastifie en séchant et une tâche sèche sur un tissu ne partira pas. Donc il faut se protéger (en atelier de rue, on peut proposer des tabliers protecteurs ou utiliser des sacs poubelles qu'on perce pour laisser passer la tête et les bras).

Il faut au moins les couleurs primaires (cyan, jaune, magenta), du blanc, du noir et du rouge vif « pompier » qui est très difficile à obtenir par les mélanges. Mais il existe beaucoup de nuances et on peut facilement se faire plaisir avec de nombreuses couleurs déjà faites.

Les brosses viennent d'un magasin de bricolage (et non d'une boutique de beaux-arts où elles sont très chères et de très belle qualité). Il faut les laver tout de suite après l'atelier avec de l'eau et du liquide vaisselle.

Les « palettes » sont indispensables pour les mélanges et fabriquer des couleurs personnalisées. J'utilise des couvercles de seau à fromage blanc que je récupère en grandes quantités. A défaut, on peut utiliser des assiettes jetables en plastique. Il n'est pas utile de laver les palettes. Il suffit de les laisser sécher et elles peuvent servir à nouveau. Le tissu est le plus souvent un vieux drap blanc. Quand ils se font rares, j'achète en solderie un rideau.

Créer du lien et vivre ensemble... le pari du collectif et du local

« ALPHA » ET « L'ATELIER DES ENFANTS, l'accueil des familles » ont créé un espace qui accueille de façon libre, inconditionnelle, gratuite. Qu'est-ce qui nous a amenés à cheminer vers cette forme d'accueil, à quels besoins s'efforce-t-on de répondre de cette manière ?

Contre la désolation, le pari du collectif et du local

Témoins de la réalité concrète de la vie des gens dans le quartier populaire de Beaubrun/Tarentaise (Saint-Étienne), nous constatons que les plus vulnérables sont reconnus comme responsables de leur exclusion, de leur appauvrissement. Ces personnes sont considérées comme incompetentes pour trouver du travail, accéder à une formation, prendre en charge l'éducation de leurs enfants... Et dans de nombreux services sociaux, les tâches sont morcelées.

Pour qualifier notre période, certains parlent de « désolation ». C'est notre « sol » commun qui s'effondre. L'effondrement de cette évidence que notre humanité repose sur des liens d'entraide et de solidarité. (C. Dejours)

La seule chose que nous puissions faire comme simples citoyens à l'échelle de la vie locale, c'est de nous glisser dans les interstices entre les choses établies et d'ouvrir des espaces pour, tout simplement, créer du lien et vivre ensemble. L'idée originale est de partir, non pas de ce qui existe déjà dans les lieux « centraux », mais de ce qui n'existe pas, avec ceux qui n'ont pas d'espace propre. Nous proposons donc des temps d'accueil et de rencontres collectives.

Atelier des enfants, accueil des familles

Nous sommes présents sur le quartier de jeux de Tarentaise depuis avril 2011, le mercredi et le samedi après-midi. Nous accueillons tous les enfants qui le souhaitent (une trentaine, de 2 à 14 ans, voire plus).

Nous avons répondu à une demande d'enfants pour lesquels il n'y a rien le mercredi, le week-end, et pendant les vacances scolaires.

Nous apportons des jeux de société, des coloriages, des jeux d'extérieur, et nous nous mettons à la disposition de ceux qui viennent nous rejoindre...

Les parents se manifestent, ils viennent sur nos tapis de jeux, ils jouent avec leurs enfants. Ils parlent de ce qui les préoccupe, de leurs envies. Les enfants ne sont plus face à des parents isolés, découragés, ils retrouvent des parents soucieux de leur bien-être, qui sortent pour participer à ce qui se met en route pour

eux. Ce lien particulier avec les parents aide les enfants à se construire, à développer des compétences sociales, à apprendre à vivre avec les contraintes inhérentes à la vie en collectivité.

Notre présence sur le quartier de Beaubrun/Tarentaise se décline aujourd'hui ainsi :

– Présence régulière (52 semaines par an) sur le terrain de Tarentaise le mercredi et samedi après-midi, de manière libre, inconditionnelle, gratuite.

– Accueil pour les enfants et les parents, au local de l'Amicale laïque de Beaubrun, le mercredi matin, le vendredi après-midi de 16h30 à 18h30.

– Accueil pour les parents et les enfants qui ne sont pas scolarisés, le vendredi après-midi de 14 heures à 16 heures.

– Accueil des adultes pour l'accès aux droits, pour prendre un café, discuter, le jeudi et le vendredi matin.

Nous avons construit différents partenariats pour ouvrir chaque fois plus d'espaces enrichissants aux enfants et à leur famille.

Nous nous référons à la démarche d'intervention en milieu ouvert et de la pédagogie sociale qui développe cette forme de présence dans les quartiers auprès des enfants et avec les familles et qui s'appuie sur le postulat que nous sommes collectivement responsables de l'éducation des enfants.

Certains enfants ne peuvent pas respecter un cadre trop contraignant dans la durée. Ils portent en eux de grandes tensions, ils traversent avec leur famille des situations de précarité, d'insécurité, de solitude. Cet accueil libre permet à ces enfants d'aller et venir à leur rythme. De venir, de partir, sans que ce soit vécu comme un échec, de rester selon leur possibilité.

Dans ce contexte, il est toujours possible d'encourager le petit changement, de mettre en évidence la petite réussite qui peut servir de point d'appui : au fil des mois, nous sommes témoins de véritables transformations : jouer et accepter de perdre, prendre soin des jeux, participer au bon déroulement du partage du goûter, être moins agressif...

Les enfants viennent de plus en plus de façon spontanée à notre local, 2, 3, 4 enfants. Ces temps sont très précieux, ils parlent de petits projets qu'ils aimeraient réaliser, de ce qui les préoccupe... Nous cherchons ensemble comment faire.



Nous parlons également de nos projets, ils s'intéressent, ils interrogent, ils cherchent comment faire.

Ce sont pour eux autant d'occasions de comprendre ce qui les entoure, comment le tissu social s'organise, comment un projet se réalise, les freins, les possibles, et d'apprendre à y contribuer. On se confronte ensemble aux réalités. On est là dans le quotidien, dans les moments forts, qu'ils soient durs ou pas : les naissances, les petits cadeaux, les décès... Et on en parle.

Alpha

L'association Alpha, hébergée depuis 2005 par l'Amicale laïque de Beaubrun, y anime un atelier de français à l'intention des étrangers en risque d'exclusion « linguistique », notamment les demandeurs d'asile qui n'ont pas trouvé de solution à leur besoin urgent de s'initier à la langue française. Une centaine de personnes chaque année y ont effectué des passages plus ou moins longs (cela varie d'une journée à cinq ans...).

Après une courte période faste (deux ans) où nous avons pu bénéficier de deux emplois aidés, nous devons à nouveau fonctionner de manière purement « militante ». L'équipe d'animation de l'atelier s'investit bien au-delà d'un bénévolat classique, jusqu'à une dizaine d'heures par semaine.

Le principe est celui d'un accueil inconditionnel : aucune formalité d'inscription, pas de critères d'admission, pas d'exigence d'assiduité. Les personnes viennent librement et s'en vont librement. Nous n'avons pas d'objectifs « didactiques », pas de « critères de réussite », notre préoccupation est d'offrir un lieu de rencontre, de détente et de convivialité animé du souci d'aider chaque participant à développer son aptitude à communiquer en français. Notre objectif est de mettre en œuvre une communauté d'éducation populaire où chacun se sent reconnu, encouragé et solidaire.

Il n'y a pas de programme, pas de manuel, pas de tests d'évaluation. Seulement cette volonté d'assurer une présence attentive et aidante. Pourtant, l'équipe se réunit souvent en plus des séances d'atelier (au moins une demi-

journée par semaine) pour préparer des activités d'animation, principalement des jeux.

Une autre particularité de notre façon de fonctionner : spontanément, ceux qui sont venus pour être aidés se mettent à aider les autres et plusieurs proposent de venir aux réunions de l'équipe pour participer à la préparation. Dès lors, l'association touche à son principal objectif : on n'est plus dans le « faire pour » mais dans le « faire avec ».

L'atelier reprend son cours habituel, à raison de deux demi-journées par semaine (mardi et jeudi) à partir du 4 septembre.

Une nouveauté à cette rentrée 2012 : un atelier d'échange linguistique français/arabe algérien le vendredi après-midi, où une équipe très hétéroclite de volontaires arabophones sera mise, selon les mêmes principes, en situation d'apprendre l'arabe dialectal algérien à un nombre égal de non arabophones (français ou non).

Enfin, nous avons le projet cette année d'animer la rencontre et la mise en réseau des lieux « d'accueil linguistique » existants dans la région.

Nos fondamentaux

Ce que nos deux « ateliers » mettent en avant en premier lieu, c'est le principe de l'accueil inconditionnel : chaque semaine, dans les limites des plages de temps indiquées, l'espace est ouvert sans formalité d'inscription ni critère d'accès (sauf l'autorisation parentale écrite pour les mineurs) à toute personne intéressée à venir participer à la vie et à l'animation de ce lieu. Aucune exigence d'assiduité, d'horaire ni de durée de présence n'est posée.

Nous allons d'abord à la rencontre des gens. De ces personnes qui vivent différentes formes d'exclusion. Et peu à peu, la relation se construit. Nous construisons ensemble un plus grand sentiment de sécurité et de bien-être.

La gratuité construit la relation, dans un lien d'égalité, de proximité. Les personnes qui participent à nos rencontres, les enfants comme les adultes, s'investissent, se sentent partie prenante, responsables de ce temps partagé. Ce n'est pas un échange économique, une relation de consommateurs.

Un accueil libre, où on vient quand on veut, où on part quand on veut. C'est le respect du temps des personnes, chacun vient au moment où c'est possible pour lui, quand il le décide.

Ce qui paraît fondamental pour que cet espace se développe, c'est la présence régulière et dans la durée. Cette présence apporte la sécurité du connu : même lieu, même heure, mêmes personnes. Ce sentiment de sécurité libère la parole, la prise d'initiative, donne une place à chacun.

La seconde caractéristique commune de nos initiatives, c'est l'absence de projet institutionnel. Que fait-on alors ? Voici la définition que nous a donnée l'un des enfants : « on fait des jeux... familial ». Ces cinq mots posent en effet l'essentiel : « on » (c'est donc collectif), « fait » (il s'agit bien de faire quelque chose), « des » (on ne sait pas d'avance lesquels, on n'a pas préparé des activités programmées), « jeux » (on est là principalement pour jouer dans tous les sens ►►►



▷▷▷ qu'on peut donner à ce verbe), « familial », l'adjectif ne s'accorde pas au mot « jeux » mais au climat : la meilleure image que l'on puisse donner de ce qui se passe ici est l'archétype de la famille, lieu de la vie, de la sécurité et de la croissance des êtres humains.

Notre troisième marque de fabrique commune, c'est l'émergence d'une « communauté éducative », grâce à une démarche essentiellement collective, mais fondée sur la reconnaissance des personnes : chacun est capable d'apporter sa contribution à la construction de l'ensemble. Une équipe initiatrice établit entre tous les participants et avec chacun d'eux des relations de personne à personne : pas de barrière, chacun s'exprime librement en français et/ou dans sa langue, sans perdre son identité individuelle, familiale, culturelle. Peu à peu, naturellement, tout le monde prend part à l'organisation et à l'animation de « l'atelier », les rôles et les responsabilités s'organisent et tournent.

Un travail et un engagement

Nous avons fait le choix de nous montrer présents auprès des gens qui restent dehors. Ce qui était considéré comme marginal devient pour nous central et pourrait bien, par contrecoup, être une chance de renouvellement et de transformation pour l'ensemble du monde organisé.

« L'avenir se construit avec ceux pour lesquels aucun avenir n'est envisageable dans cette société [...] » (Germain Sarhy, fondateur de la communauté d'Emmaüs de Lescar Pau).

C'est un travail libre des contraintes institutionnelles. Nous réalisons ces actions dans les interstices, dans les terrains en friche. C'est un travail avec tout ce que ça comporte de laborieux, douloureux même parfois parce que nous sommes plus souvent dans le doute que dans l'affirmation de convictions. Mais c'est un travail qui enrichit. Dans ce contexte d'engagement, de prise de position, certains réalisent le travail de manière entièrement bénévole.

Dans ce travail-là, l'humain fonctionne autrement. On ne se sent plus impuissant quand on est en train de faire

quelque chose avec d'autres. Le fait de se mettre ensemble donne de plus en plus de puissance. Ceux qui nous rejoignent s'engagent parce qu'ils sont libres, parce qu'ils peuvent le décider.

Dans ce contexte où les agents de l'action sociale sont chargés d'exécuter des directives décidées de façon complètement extérieure aux situations vécues, nous restons fidèles à ce qui se vit.

Et ça marche !

Concrètement, nous pouvons observer au quotidien certains effets de cette démarche sur la vie des personnes et du groupe :

On constate une évolution parfois fulgurante du comportement des personnes – enfants ou adultes – dès lors qu'elles se sentent accueillies, acceptées « telles qu'elles sont » et valorisées. N'ayant rien à prouver, puisqu'il n'y a pas la pression du résultat, chacun se sent libre de s'exprimer et de développer le meilleur de lui-même ;

On assiste à l'émergence d'une communauté où chacun se sent responsable de tous et tous de chacun, où l'on sait inventer des solutions pour chacun et pour chaque problème : on appelle cela la solidarité et l'intelligence collective.

Se pose cependant la question du financement. Si nous n'avons (presque) pas eu besoin d'argent pour prendre nos initiatives, comment faire pour assurer le long terme ? Les « belles choses qui se passent ici » sont dues à une synergie, une continuité de présence, un effort continu de recherche, qui s'appuient nécessairement sur une permanence assurée au minimum par une personne pivot, dont il faut assurer la rémunération.

En retour de cette reconnaissance, l'assemblage de nos deux « laboratoires » (qui sont déjà des lieux de stages pour des étudiants) pourrait devenir un formidable lieu de formation/recherche/action ouvert à tous les « acteurs sociaux » : ceux qui apprennent dans les écoles y rencontreraient ceux qui travaillent sur le terrain et cherchent un lieu pour échanger et trouver ensemble des réponses. ■

Rencontre avec le collectif Sileks

Sileks, c'est quoi ?

C'est un collectif qui est le fruit de l'envie de deux amis, Loïc et Germain, qui ont commencé à filmer la vie d'une association, Animakt. Basée à Saulx les Chartreux en Essonne, cette association dédiée aux arts de la rue accueille des compagnies en résidence pour la création de leurs spectacles et soutient des jeunes collectifs dans leur travail. Des films de festival aux captations de spectacles en passant par des film-danse, sans oublier de nombreuses photographies de représentations, le collectif puise dans ce lieu et dans les rencontres qui lui sont proposées toute son inspiration.



Comment avez-vous rencontré l'association Intermèdes-Robinson et la pédagogie sociale ?

Animakt suit depuis longtemps le travail d'Intermèdes-Robinson et l'envie de réunir les activités des 2 associations était évidente. Intermèdes nous (Sileks et Animakt) a alors proposé de les accompagner au camp Rrom de Moulin-Galant, qu'ils suivent depuis quelques années, avec la compagnie de marionnettes Marieettonio aussi soutenu par Animakt. Curieux de découvrir cet étrange mélange nous avons empoigné nos appareils photos et capturé cet instant magique. Un peu plus tard en découvrant les photos nous avons rapidement décidé de les imprimer en grand format et de les exposer dans le camp. Pendant l'expo, les enfants ont commencé à utiliser nos appareils photos. Ça a donné des clichés forts et étonnants. Et là on s'est dit qu'il y avait vraiment quelque chose à faire dans ce sens.

Et vous avez continué à travailler avec Intermèdes ?

On a eu envie d'approfondir la démarche. On en a parlé avec Intermède qui nous a proposé de travailler dans le camp de Massy (91) ; Animakt a imaginé de mettre en place des ateliers d'expression plastique avec un plasticien, Willy Fruchart, des ateliers d'expression corporelle et de marionnettes avec la Compagnie Marieettonio et des ateliers photos/vidéos avec Sileks. Ces ateliers se sont déroulés durant 6 semaines, de mars à avril 2011. L'association Animakt a réussi à obtenir des financements institutionnels pour monter et faire vivre le projet.

Et c'était quoi ce projet ?

Le nom de ce projet, c'était « Arts en caravane ». L'idée c'était de créer un pont, un lien entre les enfants du camp de Massy (91) avec ceux des quartiers sud de Longjumeau (91). On avait pour ça la peinture, des appareils photos, des petites caméras et du matériel pour faire des enregistrements sonores. Le jeudi, on amenait la caravane au camp de Massy, les enfants peignaient dessus. Ensuite le samedi, on l'amenait à Longjumeau pour la montrer aux enfants et leur proposer de peindre dessus. On a ensuite proposé aux enfants de créer leurs propres marionnettes et de la faire vivre dans de courtes improvisations.





Qu'est ce que le média photo/Image a apporté lors de ces rencontres?

À Massy, ça a été d'abord l'objet qui était le centre de l'attention. Au début, le but des enfants c'était juste d'avoir l'appareil dans les mains, sans forcément en faire quelque chose. À Longjumeau par contre, on était presque obsolète avec notre matériel, ils avaient déjà tous eu dans les mains des appareils photos numériques ou téléphones portables. Avec ces enfants on a plus vite pu lancer la dynamique du reportage, leur demander de prendre en photo et vidéo ce qui se passait dans leur quotidien. Au camp Rrom, il y a plus de jeu qui a pu se mettre en place avec les enfants. Sans bagage d'éducateur et on se sentait parfois démunis mais nous avons pu faire confiance à nos intuitions. La photographie et la vidéo ont joué un rôle de témoin, d'abord au travers de notre œil mais aussi à travers ceux des enfants. Quand on leur a apporté ces photos et les vidéos, c'est devenu plus concret et on était moins dans le jeu « qui est-ce qui va avoir la caméra dans les mains? ». Pour la restitution, on a transformé la caravane en salle de projection pour des petits groupes. On a fait aussi une expo des photos et une distribution des petits formats. Tout le camp, tous les habitants de la cité sont passés voir l'expo et les films, les enfants participants évidemment, mais aussi leurs familles.

Est-ce que vous avez déjà envisagé la démarche sociale allée à la démarche artistique au préalable ou est-ce que c'est venu de la dynamique dans le cadre du premier projet?

Nous avons tous les deux une formation d'arts appliqués, donc nous étions à l'origine plutôt dans une démarche artistique. Le contact avec l'association Intermède-Robinsons nous a amenés vers le social, l'éducation populaire. Après ce n'était pas vraiment pensé comme ça: ça a plutôt été une rencontre sur le moment, une opportunité. On ne pensait pas que c'était vraiment possible de le faire, de laisser les appareils aux enfants et de les laisser faire. Il y a eu beaucoup d'improvisation. Et puis c'est vraiment sur le deuxième projet qu'on a décidé d'acheter des appareils et des caméras pour approfondir cette expérience. On a beaucoup tâtonné et réorienté le projet, il y a souvent d'autres choses qui se passent, qui ne sont pas prévues, et il faut savoir s'adapter au réel...







Où en êtes-vous aujourd'hui par rapport à cette démarche associant artistique et social ?

Pour le moment rien n'est posé, on a plusieurs idées. Retourner voir les membres du camp de Massy, qui entre-temps ont été expulsés. Mettre en place des ateliers d'écritures pour recueillir leurs témoignages. Nous avons aussi envie de travailler avec une association qui intervient en prison. En ce moment on travaille surtout sur des vidéos de théâtre de rue, pour des festivals et dans divers projets participatifs.

On apprécie beaucoup de travailler dans le milieu des arts de rue, l'artistique prenant possession des espaces du quotidien. Les rapports humains, les rencontres et échanges qui se créent autour des spectacles sont très riches. Il y a beaucoup d'échange, de partage. Dès le début, on s'est sentis très vite utiles, nos photos, nos vidéos apportaient un regard important et juste pour les compagnies.

Nos liens :

www.sileks.fr sur lequel vous trouverez les liens des vidéos des ateliers ainsi que les photos.

www.animakt.fr lieu de fabrication pour les arts de la rue, de la piste et d'ailleurs



Une Université populaire, un laboratoire social

Dans le cadre d'un numéro traitant de la pédagogie sociale, il nous a semblé intéressant de faire part d'une initiative d'Université populaire laboratoire social développée par la MJC de Ris-Orangis.

Nous proposons donc un entretien avec Max Leguem, directeur de cette MJC et membre participant à l'UPLS, afin de mieux cerner cette démarche.

N'AUTRE ÉCOLE – Pouvez-vous présenter en quelques lignes les objectifs et les idées qui sous-tendent l'université populaire laboratoire social? Quel est le fonctionnement concret de l'UPLS?

MAX LEGUEM – L'UPLS de Ris-Orangis s'adresse à tous les citoyens quels que soit leur âge et leur niveau scolaire. Ce n'est pas une université de diffusion de savoirs académiques. Notre but est de redonner de la puissance d'agir aux gens dans un monde de tristesse et d'impuissance dans lequel ils n'ont l'impression que de pouvoir subir, pâtir du monde qui les entoure. Notre université est donc une université de recherche. Si j'avais à résumer, je dirais que nous cherchons à former des « citoyens chercheurs-militants ».

Cela signifie que même si nous sommes ouverts à tous (les gens peuvent entrer et sortir, venir une fois et repartir), notre adresse principale se situe en direction de personnes qui veulent agir pour transformer des réalités locales concrètes. En fait, pour faire partie de l'université populaire, nous demandons quatre choses aux participants :

Être affecté par un problème, local, de sa ville, de son quartier, de l'école fréquentée par son enfant, etc. Ceci afin de pouvoir travailler et agir sur un problème « territorialisé », un problème pour et sur lequel la personne a le savoir du vécu, le savoir d'une expérience concrète.

– Vouloir résoudre ce problème, ne pas rester dans la simple dénonciation qui conduit à l'impuissance ;

– Expérimenter des solutions concrètes, ne pas renvoyer forcément le problème aux institutions, aux politiques, pour qu'ils règlent eux la chose ;

– Accepter de travailler à la résolution de ce problème collectivement et non pas individuellement

Nous allons donc demander aux personnes de travailler. C'est souvent la première surprise pour les participants : ils doivent accepter l'idée que pour changer le monde, il faut se mettre au travail. En cela, nous nous différencions largement des universités populaires classiques dans lesquelles les gens « picorent » du savoir en fonction des programmes, un peu comme on va au spectacle. On peut constater d'ailleurs que l'on retrouve, à peu près, le même « public » dans les salles de spectacles et dans les conférences d'universités populaires. L'argent va à l'argent, le savoir va au savoir. Certains ont une sur-

accumulation de capital financier, d'autres ont une suraccumulation de capital culturel.

Le travail que nous proposons se décompose comme suit :

1. Un séminaire théorique mené par Miguel Benasayag à raison d'un lundi par mois en soirée durant un an.

Il s'agit globalement d'un séminaire d'anthropologie qui doit permettre de comprendre le contexte de notre époque postmoderne, de le différencier des autres époques afin de comprendre ce qui produit cette souffrance sociale générale.

Nous avons donc fait le choix, que nous assumons, de partir des hypothèses de travail de ce chercheur. Ce choix, bien évidemment, n'est pas neutre et nous l'expliquons aux personnes.

Une semaine après chaque séance de séminaire, est organisée une séance intermédiaire animée par Carole Berrebi, animatrice de la MJC, pour que les personnes rediscutent, s'approprient, contestent, critiquent, les hypothèses développées par Miguel Benasayag. Cet exercice se veut être aussi un exercice de « transposition ». Comment ce qui est dit m'interroge par rapport à mon expérience, ma pratique, etc. Les personnes peuvent bien évidemment intervenir lors des exposés de Miguel Benasayag, mais cela ne nous semble pas être intéressant. Ce que dit Miguel Benasayag n'est que le fruit de ses hypothèses mais pour lesquelles il a dû « amasser » une quantité de savoirs académiques gigantesque face auxquels les personnes peuvent difficilement « se confronter ». C'est justement par la recherche menée, et les résultats de cette recherche, par la connaissance liée à l'expérience des participants que la remise en cause de ces hypothèses pourra être possible, utile et émancipatrice.

2. La deuxième année, les personnes choisissent un ou plusieurs sujets de recherches. Nous avons ainsi travaillé trois thèmes de recherches : la disparition du commerce local de proximité, la violence au collège de Ris-Orangis et la rupture du lien entre les générations à Ris-Orangis. Ces trois sujets ayant été proposés par les participants comme étant les sujets qui les affectaient sur lesquels ils voulaient agir.

Trois groupes de travail ont alors été constitués. Il s'agit de petits groupes de 8 personnes environ. Les personnes doivent alors aller à la rencontre de ►►►

■ L'UPLS dispose d'un site : www.mjcris.org, où l'on peut visionner, entre autres, le film interview de Miguel Benasayag dans le cadre du 7^e Printemps des universités populaires.

la population pour l'interroger. Afin de recueillir ce que Michel Foucault appelle les « savoirs assujettis », c'est-à-dire les savoirs dont les personnes sont porteuses sans même sans rendre compte. Cela prend la forme d'interviews. Nous demandons à chaque groupe de réaliser au moins 20 interviews pour avoir un matériau à partir duquel nous puissions dégager des réflexions, des hypothèses et des propositions concrètes.

Les groupes se réunissent seuls au moins une fois chaque mois pour interpréter les questionnaires et se réunissent ensemble avec Miguel Benasayag une autre soirée chaque mois afin que Miguel les accompagne, les aide dans l'interprétation, revienne sur un aspect théorique du séminaire, etc.

À ce stade, les groupes peuvent demander à avoir un apport sur un sujet très précis par un expert. Nous organisons donc une conférence publique, ouverte à tous, dans laquelle le groupe questionne l'expert à partir de sa recherche sur les questions qui l'affecte. On change là le rapport de domination, ce n'est plus

nant au niveau 3 est celle qui aura le plus de convictions car elle évolue dans un environnement de « savoirs saturés ». Ces personnes sont justement celles que les institutions ne vont jamais voir ni écouter.

3. La troisième année est consacrée à l'expérimentation concrète. Cette expérimentation pourra prendre la forme d'une animation, d'un film, d'une exposition, d'un spectacle, d'un livre, afin de donner aux « autorités » une preuve concrète de notre expérience.

Les séances de travail se déroulent dans un local qui s'appelle « le moulin du monde ». Il s'agit d'un commerce que la MJC a acheté au sein d'un centre commercial en pied d'immeubles HLM.

N'AE – Vous avez comme projet l'émancipation populaire et comme objectif de « redonner aux femmes et aux hommes de la puissance d'agir dans un monde envahi par le négatif ». Dans le même temps, vous travaillez avec des partenaires institutionnels. Ne pensez-vous pas qu'il y a là



Miguel Benasayag

Miguel Benasayag est philosophe et psychanalyste. Il est né en Argentine où il a étudié la médecine et milité dans la guérilla guévariste dans sa jeunesse. Après plusieurs arrestations et quatre années en prison, il a pu trouver refuge en France où il a poursuivi son engagement sous d'autres formes. Il a participé à des projets d'université populaire à La Courneuve et à Ris-Orangis et à des projets alternatifs en Argentine et au Brésil. Il milite pour un savoir émancipateur. ■

l'expert qui vient dire au citoyen ce qu'il faut faire, mais le citoyen qui va chercher l'expert pour l'aider à comprendre et à résoudre des problèmes.

Pour faciliter les entretiens, nous avons défini trois typologies de personnes à interroger en fonction de leur participation sur un quartier ou une ville :

Le type 1, constitué par le noyau des personnes investies dans un des groupes de recherche. Ce sont les gens qui participent à la démarche d'enquête, qui sont affectés par le problème et qui veulent le résoudre.

Le type 2, ce sont les personnes reconnues qui participent à la vie de la commune (responsables associatifs, élus, travailleurs sociaux, voisins actifs).

Le type 3 : les personnes ayant très peu de liens sociaux avec le monde extérieur.

Dans notre modèle, les personnes appartenant au niveau 3 sont les personnes les plus assujetties aux savoirs à faire émerger. Nous enregistrons systématiquement les personnes pour recueillir leurs mots, leurs intonations, etc. Nous ne nous présentons jamais avec un questionnaire car nous ne voulons pas avoir un formatage des propos que l'on va recueillir.

Nous faisons l'hypothèse que la personne apparte-

une contradiction car le monde institutionnel basé sur la délégation de pouvoirs ne peut favoriser l'émancipation des individus ?

M. L. – Selon moi, il n'y a pas de contradiction. La création de l'UPLS a été une décision du conseil d'administration de la MJC. La MJC de Ris-Orangis est une association d'éducation populaire, qui revendique son indépendance, tout en ayant et en revendiquant une mission de service public. Nous sommes financés par l'argent de la redistribution, par l'argent de la justice sociale. Cet argent ne vient que de l'État ou des collectivités territoriales. Il n'est pas question, pour nous, de nous situer à la périphérie mais bien au centre. La MJC est elle-même une institution. Par contre, nous désirons être instituant, en permanence, pour recréer, réinventer en permanence, de l'institué. En cela, l'UPLS est elle-même institutante au sein de l'institution MJC, tout comme la MJC se veut être institutante sur le territoire. Nous avons eu les mêmes discussions avec Miguel Benasayag. Miguel, par son parcours militant et professionnel, s'est toujours méfié de l'institution, il a par exemple refusé un poste de professeur à l'université. Il n'empêche qu'il peut se le permettre parce qu'il est devenu, lui-même, une institution. La rencontre entre nos deux univers ne peut

être qu'intéressante. Nous ne sommes pas contre l'institution dès l'instant où cette institution est le résultat de luttes, de revendications, de réflexions du mouvement social. Il est clair, par contre, que la MJC, tout comme l'UPLS, réfléchit à trouver d'autres formes d'organisations que l'organisation pyramidale de la délégation de pouvoir. Nous sommes emprunts, moi le premier, de ce fonctionnement qui contamine toutes les organisations qu'elles soient associatives, syndicales, politiques et au sein des entreprises.

N'AE – Vous utilisez souvent dans votre manifeste les termes « positif » et négatif », pourriez-vous préciser ce que vous englobez sous ces appellations ?

M. L. – Sous l'appellation « positif », nous englobons tout ce qui, selon nous, participe de l'émancipation du groupe et de la personne. Il est clair que cette vision du « positif » et de l'émancipation repose sur notre norme occidentale de la modernité, sur notre conception philosophique du progrès. Ceci correspond bien souvent à une vision d'un universel abstrait, d'une vision philosophique liée à la philosophie des Lumières, d'une vision républicaine à la française. Pour prendre un exemple, en tant que directeur de MJC, j'ai durant des années organisé quantité de manifestations contre le racisme. La vérité, c'est qu'à chaque fois nous nous retrouvons entre nous. On est dans l'entre soi. Si lors de ces rencontres, une personne a le malheur de commencer à dire quelque chose qui ne serait pas politiquement correct, il va se prendre le groupe « sur la gueule ». Alors que, justement, si l'on veut travailler contre le racisme, il va bien falloir accepter de rencontrer cet autre, qui est raciste. C'est justement ce que nous ne faisons pas aujourd'hui. Nous mettons le « négatif » sous le tapis. Si l'on veut « faire monde », si l'on veut construire de l'espace public, il faut accepter ce « négatif ». Nous appelons donc « négatif », ce qui, du point de vue de la norme, est contraire à l'émancipation.

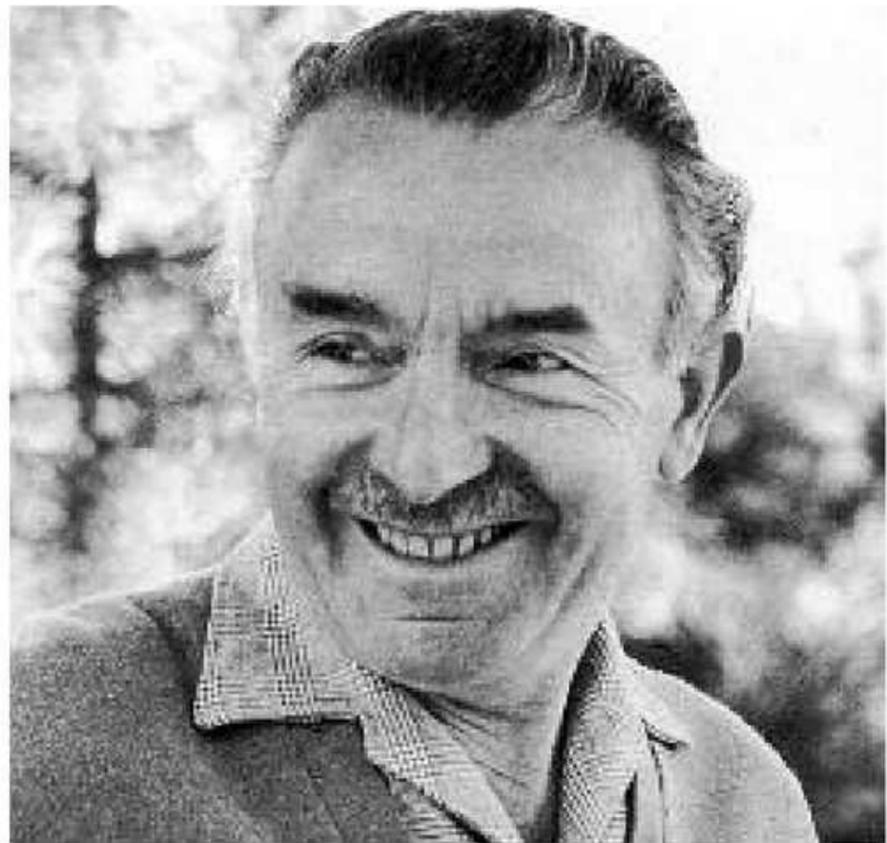
N'AE – Avez-vous déjà eu l'occasion de mesurer les effets de votre action sur le terrain ?

M. L. – Cela fait maintenant trois ans et demi que nous avons créé l'UPLS; donc nous pouvons faire des premiers bilans. Ce qui marche, et qui marche vraiment, c'est l'émancipation individuelle des personnes. De leur aveu même, le travail leur a permis de mieux comprendre leur situation dans le monde, de mieux vivre. Quelqu'un m'a dit: « je grandis à mes propres yeux ». Autre réussite, c'est la mixité du groupe puisque nous touchons toutes les catégories professionnelles, tous les milieux sociaux, culturels, religieux, etc. alors que les universités populaires classiques comptent beaucoup moins d'ouvriers que les universités académiques!

Ce qui ne marche pas, c'est l'émancipation collective. Nous n'avons pas réussi à faire en sorte que les personnes collectivement agissent. Cela signifie qu'une partie importante de notre hypothèse de départ, n'est pas à ce jour vérifiée. En outre, en terme d'organisation, et parce que l'UPLS dépend de la MJC, les participants ont tendance à ne pas la prendre en main et à s'appuyer sur la MJC elle-même. On reproduit donc là l'éternel schéma pyramidal. ■

Freinet

un engagement social et syndical



C'EST AU CŒUR DES LUTTES, dans et contre l'institution scolaire, que se sont forgés les principes de la pédagogie sociale. Et c'est probablement dans cette convergence entre combat politique et engagement pédagogique que résident encore aujourd'hui son actualité et son avenir. Le triste bilan de la dépolitisation et de l'institutionnalisation des méthodes alternatives appelle un retour critique aux aspirations révolutionnaires de ces initiateurs. L'exemple de l'itinéraire de Célestin Freinet offre, sur ce point, bien des enseignements.

AUX ORIGINES DE LA PÉDAGOGIE FREINET, la légende bien connue, progressivement façonnée par son fondateur et ses collaborateurs. Invalide à 80 %, atteint aux poumons lors des combats de l'automne 1917, réintégrant l'enseignement contre l'avis de ses médecins – et de son inspecteur¹, Célestin Freinet prend conscience qu'il ne pourra plus jamais enseigner comme avant. Physiquement incapable de parler pendant des heures ou de hausser la voix, étouffant dans l'atmosphère confinée de sa classe, il se résout à sortir ses élèves pour de longues promenades « éducatives » et à les faire travailler en groupe pour exploiter leurs découvertes: « C'était pour moi une question de vie ou de mort » écrira-t-il plus tard². Faut-il alors en conclure, comme C. Clanché, que c'est « L'amoindrissement physique de C. Freinet ►►

1. La première inspection de Freinet se conclut par cette phrase: « Qu'il voie aussi si la profession lui convient ou non? » Déjà, en réponse à sa demande de reprendre le service, il lui avait été conseillé de « chercher une autre situation dans une autre administration », cité par Freinet Madeleine, *Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie*, tome I, 1896-1940, Stock, 1997, p. 60 et 69.

2. *Les Techniques Freinet de l'École moderne*, 1964.

3. C. Clanché, 1976, cité par D. Roycourt « Pour la révolution à l'école. Les premiers articles de Freinet dans *L'École émancipée* (1920-1921) », in P. Clanché et J. Testanière, *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'université de Bordeaux II les 26-27-28 mars 1987*, Presses universitaires de Bordeaux, 1987.

4. Pas un mot sur les articles écrits par Freinet pour *L'École émancipée* entre 1920 et 1921 dans *Naissance d'une pédagogie populaire*, l'histoire du mouvement par sa femme Élise... « La symbolique de l'homme de la base, puisant l'essentiel de sa pensée dans son génie personnel et son expérience, amène trop souvent à minimiser ces apports extérieurs préliminaires qui sont pourtant évidents et n'altèrent en rien l'originalité profonde de Freinet. » écrit Michel Barré.

5. *Les Techniques Freinet de l'École moderne*, 1964.

6. Nous n'avons pas trouvé la date précise de l'adhésion de Freinet. Madeleine Freinet note que son père aurait obtenu un poste « suite à l'insistance de son syndicat », laissant donc entendre qu'il avait rejoint celui-ci avant d'être réintégré.

7. C. Freinet au congrès de la Ligue pour l'éducation nouvelle (1932), cité par E. Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1981, p. 333.

8. « Pour la révolution à l'école », *L'École émancipée*, n° 4, 23 octobre 1920.

9. *L'École émancipée*, n° 32, 7 mai 1921.

10. Fabienne Bock, *Enjeux politiques et débats pédagogiques: la formation du « mouvement Freinet » 1920-1940*, thèse de troisième cycle en Histoire, soutenue à l'université de Paris VII.

11. *L'École émancipée*, n° 32, 7 mai 1921.

12. *Clarté*, n° 49, « Vers l'École du Proletariat », 15 décembre 1923.

13. *L'École émancipée*, n° 7, 6 novembre 1927.

14. « Mes impressions de pédagogie en Russie soviétique. Une méthode de travail: la base sociale des complexes en Russie », *L'École émancipée*, n° 37, 13 juin 1926.

15. Fabienne Bock, *op. cit.*, p. 28.

16. Lettre à Gabrielle Bouët du 26 octobre 1924.

17. Ces textes ont été publiés dans *Les Années École émancipée de Célestin Freinet 1920-1936*, Fac-similé des articles de Célestin Freinet, EDMP. Accessible en ligne sur le site des amis de Freinet.

18. « Plus de manuels scolaires », *L'École émancipée*, n° 13, 23 décembre 1928, p. 212-213.

19. *L'imprimerie à l'école*, juin 1932.

20. Cité par Madeleine Freinet, p. 136.

21. Madeleine Freinet, p. 154.

▷▷▷ [qui] va jouer le rôle d'un détonateur contribuant à faire éclater les contradictions de la pédagogie de l'époque.³ »?

En réalité, ce n'est qu'assez tardivement que ce récit des origines est mis en avant puis relayé par Freinet lui-même. Le « mythe » permet rétrospectivement d'insister sur la prédominance de la figure du père-fondateur et le pragmatisme tranquille de ses innovations... Mais elle laisse cependant de côté – du fait des conflits ultérieurs entre le mouvement de l'École moderne et le courant syndicaliste révolutionnaire puis le Parti communiste – l'influence politique et surtout syndicale sur ses pratiques⁴.

Quarante ans plus tard, revenant sur ses débuts, Freinet tend à minimiser ces apports: « quand je me retrouvais seul dans ma classe [...], sans soutien et sans l'appui moral des penseurs que j'admirais, je me sentis désespéré: aucune des théories lues et entendues ne pouvait être transposée dans mon école de village. [...] Les syndicats eux-mêmes ne plaçaient pas les revendications pédagogiques au centre de leurs préoccupations. Nulle action de rénovation n'était jamais partie de la base.⁵ »

Derrière la légende

Pourtant, l'un des premiers actes de l'instituteur, avant même d'être officiellement réintégré, est d'adhérer à la Fédération des membres de l'enseignement laïque, ce syndicat révolutionnaire qui a su rester fidèle aux idéaux internationalistes et a combattu la politique d'Union sacrée tout au long de la guerre⁶. Cette adhésion n'est pas un simple engagement de témoignage. Elle sera réaffirmée, une décennie plus tard, comme constitutive de son militantisme pédagogique: « L'éducateur est d'abord un homme socialement éduqué et actif, qui lutte dans les organisations sociales, syndicales et politiques, pour la préparation du terrain favorable au travail pédagogique subséquent.⁷ » Freinet participe activement à la vie de son syndicat. Il endosse la charge de secrétaire pédagogique départemental (juin 1922) et s'occupe du bulletin local *Notre Arme*. C'est dans les colonnes de *Clarté* et surtout de *L'École émancipée* qu'il publie ses premiers écrits, avant même de se lancer dans l'aventure de l'imprimerie à l'école. Les « sorties-enquêtes » qu'il met en place, tout comme le travail en groupe, ne sont-elles pas déjà prônées par la revue syndicale? Contrairement au jugement rétrospectif de Freinet, le syndicalisme révolutionnaire est alors le lieu d'une réelle réflexion pédagogique, nourrie des apports de l'Éducation nouvelle, même si ces questions n'occupent effectivement pas toujours la première place dans les préoccupations militantes. Avant que Freinet ne popularise les pratiques de l'École moderne, des instituteurs et des institutrices syndiqué(e) s tentent de transformer et d'orienter leurs méthodes vers une « pédagogie d'action directe » (l'expression est d'Albert Thierry). René Daniel, dès 1921, relate des expériences de texte libre avec ses élèves de Trégunc. Jean Cornec met en place dans sa classe, outre les sorties éducatives, l'imprimerie, le cinéma scolaire, le travail en équipe...

Révolution dans et hors de l'école

Dans ses premiers articles, Freinet insiste sur la nécessité d'une « révolution culturelle » au sein des organisations syndicales enseignantes: « Notre congrès de Bordeaux a été avant tout un congrès politique, très intéressant certes et peut-être nécessaire, mais nous n'avons pas su y montrer que nous étions des instituteurs. Nous nous sommes posés en syndicalistes révolutionnaires mais jamais en instituteurs révolutionnaires. Et c'était là la voie infaillible, car sans la révolution à l'école, la révolution politique et économique ne sera qu'éphémère.⁸ » On devine que lorsqu'il pose, en mai 1921, la question « Comment rattacher l'école à la vie? »⁹, sa situation personnelle entre en ligne de compte, mais, comme le souligne Fabienne Bock, « C'est en militant syndical adhérent à la Fédération de l'Enseignement qu'il manifeste sa préoccupation de transformer l'école sans attendre pour autant que la révolution ne vienne créer toutes les conditions nécessaires à sa transformation¹⁰. » Freinet rêve de constituer la Fédération en avant-garde pédagogique. Et dans les échanges qui l'opposent tout au long de l'année 1920-1921 à un certain « Brûleur de loups », il oppose la « pédagogie syndicale », encore empreinte de propagande, à une pédagogie émancipatrice. Il se refuse à attendre la révolution pour libérer l'école, s'appuyant à la fois sur l'expérience libertaire des maîtres-camarades de Hambourg (« essentiellement révolutionnaire [...] qui [attendent] la Révolution en la préparant ») et sur l'héritage du syndicalisme révolutionnaire (« le jour où cette école sera définitivement débarrassée de l'emprise de l'État, toute exploitation (capitaliste ou communiste) sera impossible¹¹. »). La ligne de conduite qui le guidera tout au long de sa vie est déjà là: « il ne suffit plus de développer, d'améliorer, de réformer l'enseignement, il faut le... révolutionner.¹² » Non pour « fabriquer des militants », écrit-il, mais pour agir en « éducateurs révolutionnaires ».

Inspiration internationale

Puisque le perfectionnement professionnel est une exigence du militant syndicaliste, Freinet participe à des voyages (visite des écoles de Hambourg et de leurs maîtres-camarades puis, un peu plus tard, voyage en URSS) et multiplie les lectures des théoriciens de l'Éducation nouvelle. Sa curiosité, ses espoirs, mais aussi ses déceptions, il les exprime dans ses articles. La pédagogie des maîtres-camarades est enthousiasmante mais manque de rigueur pratique, la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle semble ignorer les questions sociales. Pour celui qui anime une coopérative de produit locaux à Bar-sur-Loup et qui participera plus tard à la constitution d'un syndicat agricole, le métier d'éducateur ne se conçoit pas sans un engagement collectif total qui dépasse les frontières de l'école.

C'est l'achat d'une petite presse à main qui va transformer l'organisation et le sens de son enseignement à la rentrée d'octobre 1924. Il décide alors d'articuler l'ensemble des activités scolaires autour de l'imprimerie: l'apprentissage naturel de la lec-

ture, l'expression libre, la correspondance et l'échange des productions, le travail coopératif, etc.

Ses intuitions sont confirmées par un voyage en URSS en septembre 1925, à l'invitation du Syndicat panrusse des travailleurs de l'enseignement. Il en rend compte dans les livraisons de l'année scolaire 25 – 26 de *L'École émancipée* (« Mes impressions de pédagogie en Russie soviétique »). Derrière l'hagiographie de circonstance (« La Russie soviétique est notre patrie pédagogique » écrit-il dans le numéro spécial de *L'École émancipée* consacré au dixième anniversaire de la Révolution russe¹³), il ne cache pas ses réserves. Mais, plus que les réalisations concrètes qu'il sait entravées par une situation matérielle des plus délicates, il met en avant les potentialités des méthodes pédagogiques déployées, insistant sur les finalités de cet enseignement (« Les uns préparent de petits intellectuels bavards et prétentieux; les autres forment le travailleur et l'homme. »¹⁴). Il découvre notamment les journaux muraux et surtout l'application des principes de l'École nouvelle dans un cadre prolétarien.

Les années 1925-1926 marquent un tournant: outre son mariage et son adhésion au PC, il rédige les premiers articles qui sont consacrés à son imprimerie à l'école. De commentateur des pratiques pédagogiques des autres, il devient praticien, rendant compte de ses propres expériences, ce qui lui permet d'entrer en contact avec des instituteurs (comme lui militants syndicalistes) et d'entamer ses premiers échanges d'imprimés entre classes. Toujours la même année, Freinet publie son premier livre, *L'Imprimerie à l'école*.

Dans ce rapport entre pédagogie et syndicalisme, il est significatif que ce soit également en 1926 qu'il accède au poste de secrétaire départemental du syndicat, tâche importante, puisqu'il regroupe alors 200 syndiqués et 4 conseillers départementaux. Sous son mandat (1926-1928), les effectifs passent de 165 à 219 adhérents, preuve que Freinet reste convaincu que « c'est au sein de cette fédération que ses préoccupations pédagogiques vont pouvoir s'exprimer et se résoudre¹⁵ ». Il salue d'ailleurs la naissance d'une commission pédagogique fédérale et propose d'y participer¹⁶.

De 1920 à 1932 il est le pilier de la rubrique « Vie pédagogique » de la revue fédérale. Il y rend compte de ses lectures (Ferrière, Montessori, Decroly, Dewey, Cousinet, Pankhurst) et des expériences pédagogiques invitant inlassablement les lecteurs à les mettre en œuvre et à les critiquer. Ces « Notes de pédagogie révolutionnaire », comme il les baptise, rassemblent près d'une centaine d'articles¹⁷.

Des querelles de tendances (la direction fédérale, syndicaliste révolutionnaire, est alors opposée à l'action du Parti communiste soutenu par Freinet) mais également des conflits « d'ego » (de part et d'autre...) enveniment cette collaboration. Progressivement, un mouvement se structure autour de la figure de C. Freinet et étend ses activités. En avril 1928, c'est la création de la

Coopérative de l'enseignement laïc (CEL) à l'initiative de syndicalistes, mais les syndicats se tiennent à l'écart... De part et d'autre l'incompréhension s'installe (la publication par la fédération d'un « contre-manuel » d'histoire anti-patriotique coïncide avec le fameux texte de Freinet « Plus de manuels scolaires¹⁸ »), et les liens avec la fédé se distendent même si les adhérents se recrutent surtout parmi les syndiqués (sur les 78 membres fondateurs de la CEL, 50 sont syndiqués. En 1932, ils sont 41 % à être adhérents du syndicat. L'implantation géographique est également significative: les zones d'influences de la CEL recoupent celles de la FUE). Les critiques syndicales se font virulentes: « pédagogie de collaboration bourgeoise, de soumission et de flagornerie » (Bouët). Freinet y répond en dénonçant « des méthodes désuètes qui flattent et encouragent la routine peut-être, mais qui sont indignes aujourd'hui de véritables éducateurs¹⁹ » et lance « sa » revue, *L'Éducateur prolétarien*, dont le titre est aussi une déclaration politique. « L'affaire de Vence » et la cabale contre Freinet ne permettront pas de réconcilier les deux parties, la Fédération se sentant mise à l'écart de la très large campagne de soutien qui apporte son soutien à Freinet.

Une rupture prévisible

Ces affrontements se renouvelleront quelque vingt ans plus tard, aboutissant au départ de Freinet du Parti communiste. Même si les arguments se ressemblent, l'incompatibilité entre une pédagogie autogérée et une organisation politique centralisée et autoritaire rendait la séparation inéluctable: « C'est un non-sens, ton genre d'éducation, pour un parti totalitaire », lui prédisait déjà son ami Giauffret dans les années 1920²⁰.

Si cette nouvelle rupture explique le recours au mythe de l'instituteur « bricolant » une méthode du fait de son état physique, elle n'invalide en rien les présupposés révolutionnaires d'une éducation visant à l'émancipation individuelle et collective. Syndicaliste pédagogue et pédagogue syndicaliste, Freinet conserve cette conviction que « La libération de l'école populaire viendra d'abord de l'action intelligente et vigoureuse des instituteurs populaires eux-mêmes.²¹ ». Son parcours, parfois occulté ou « arrangé » par ses continuateurs, reste exemplaire d'une démarche plaçant les pratiques éducatives au cœur d'un projet social qui les englobe et leur donne sens. Autant l'expérimentation pédagogique doit se garder de toute mise sous tutelle et de tout phagocytage, autant la résignation ou le repli sur le seul univers scolaire ne sauraient lui tenir lieu d'horizon. L'actuelle instrumentalisation de certaines pratiques alternatives appelle une nouvelle réflexion sur les liens entre le mouvement social et le mouvement pédagogique, l'un comme l'autre en sortiraient renforcés. ■

GRÉGORY CHAMBAT, CNT 78

Bibliographie

- Robert André D., « Célestin Freinet et le syndicalisme enseignant (Les années École émancipée, 1920-1934) », in *Miroirs du syndicalisme enseignant, Nouveaux regards*, Syllepse, 2006, 187 p.
- Lafon Delphine, *Célestin Freinet ou la révolution par l'école*, mémoire de maîtrise, 1999, accessible en ligne : <http://www.ordiecole.com/freinet.pdf>
- Les années École Émancipée de Célestin Freinet 1920 – 1936*, Fac-similé des articles de Célestin. Freinet, EDMP. Accessible en ligne.
- Freinet Célestin, *Naissance d'une pédagogie populaire*, 2 tomes, Cannes, éd. de l'École Moderne, 1949, rééd. Paris, Maspero, 1969.
- Peyronie Henri, « Célestin Freinet », dans Houssaye Jean (dir) *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, A.Colin, 1994.
- Freinet Madeleine, *Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie*, tome 1, 1896-1940, Paris, Stock, 1996.
- Bruillard Luc, Schlemminger Gérald, *Le Mouvement Freinet : des origines aux années 80*, éd. l'Harmattan, Paris, 1996.
- Michel Barré, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, 2 volumes, PEMF, 1994.



La version intégrale de cet article, enrichi d'une bibliographie et d'une chronologie est accessible en ligne sur le site de la revue.

Rencontre avec Mélody

MELODY DABADI est monitrice-éducatrice et membre du Chantier pédagogie sociale. Avec Laurent Ott et Nicolas Murcier, elle est à l'origine de la publication du livre *Des lieux pour habiter le monde, pratiques en pédagogie sociale* (Chronique sociale).

N'Autre école – Quel fut ton parcours ?

MELODY – J'ai pratiqué le théâtre et la danse au conservatoire dans la banlieue parisienne. Et j'ai commencé jeune à faire de l'animation en bénévole et passé mon Bafa (Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur) à 17 ans et demi. Animatrice dans des associations comme les « Amis de la bienvenue » à la Butte-aux-Cailles, à l'association « le petit prince »² qui accueille des jeunes des milieux défavorisés.

N'Ae – Quels outils, quelles références dans le travail d'animation de rue ?

MELODY – J'ai toujours été à la recherche d'outils divers : théâtre forum, cercle de parole³, expression corporelle... J'ai fait une formation avec Chantal Sergent à Marseille : jeu, danse, libre écoute, plaisir de jouer, créativité.

C'est dans l'association de la Butte-aux-Cailles qu'Anne-Lise Schmitt m'a parlé en premier de Célestin Freinet, des outils tels que le journal, la correspondance. En « soutien scolaire », nous avons mis sur pied un petit journal, des sorties culturelles organisé des visites d'école « Freinet » en France. Puis j'ai travaillé à l'association Intermèdes-Robinson, et y ai pratiqué la pédagogie sociale.

N'Ae – Un principe majeur de la pédagogie sociale, est l'inconditionnalité de l'accueil..

MELODY – Absolument : un accueil inconditionnel, gratuit, ouvert à tous. À Intermèdes⁴, par exemple, nous sommes présents six jours sur sept tout au long de l'année.

N'Ae – Donc des rencontres avec des animateurs d'expression corporelle comme la danse, le théâtre ont été déterminantes pour toi, puis celle de l'aventure de Célestin Freinet, avant ta rencontre avec Intermèdes. Vois-tu d'autres influences à nous citer ? Par exemple que connais-tu de Korczak ?

MELODY – Oui, et d'ailleurs c'est à l'association Intermèdes que j'ai approfondi mes connaissances sur ce pédagogue.

N'Ae – Quels sont les intervenants à l'association Intermèdes-Robinson ?

MELODY – L'association développe un travail de type communautaire ; il y a donc peu de séparation entre acteurs et bénéficiaires ; la place des bénévoles, des adhérents est importante, quel que soit leur âge ou leurs différences. Toutefois, l'association emploie trois permanents plus particulièrement chargés de « tenir le cadre » et d'assurer la continuité des actions. Ces trois « pédagogues de rue » viennent d'horizons différents mais se forment ensemble au sein de l'association. À ces permanents, il faut ajouter deux jeunes en service civique. Jusqu'au mois de juillet 2012, une de ces jeunes en service civique était une jeune femme Rrom habitant le bidonville de Corbeil où l'association tient un de ses ateliers.

N'Ae – Rencontrez-vous des problèmes de violence, d'agressivité ?

MELODY – Peu ; le groupe est très contenant car très ouvert et non jugeant. La pédagogie sociale permet de sécuriser à la fois le groupe et les individus, en mettant en œuvre une véritable « reconnaissance » et « confirmation affective ». Dans les conseils d'enfants, la parole circule. Un jour, en marge d'un atelier, un gamin a été racketté par un grand du quartier ; tout le groupe d'enfants est allé voir le jeune et lui dire « nous, on n'est pas d'accord ». Nous construisons ensemble des réponses. Mais surtout notre projet est global ; c'est dans la vie, dans les activités, que se nouent les relations, que se rencontrent les désirs.

N'Ae – Avez-vous des liens avec la pédagogie institutionnelle ? Avec la psychothérapie institutionnelle ?

MELODY – Nous ne nous situons pas directement dans ce courant mais nous y empruntons quelques outils, en particulier tout ce qui permet de ritualiser les temps collectifs et de parole. Les permanents bénéficient de temps d'analyse des pratiques avec Sophie Astier qui s'est formée à cette technique. Les bénévoles bénéficient également de temps d'écoute et de parole avec Laurent Ott.

N'Ae – Un concept-clef est la présence sur le quartier. Peux-tu préciser ?

MELODY – En pédagogie sociale notre présence est tout autant physique que psychologique ; nous sommes visibles dans le quartier par le camion qui arrive peint de couleurs vives, par nos tapis, par notre attitude, etc.

Nous écrivons un dazibao au cœur même du quartier afin d'informer de nos initiatives et activités. Notre bureau pour le travail administratif et l'entrepôt du matériel est dans le quartier ; éventuellement quelqu'un peut venir y prendre un café, papoter. C'est un système d'entonnoir, ce sont en premier les enfants qui viennent puis les parents s'approchent doucement de nous. Le bouche à oreille marche très bien mais aussi les années de présence dans le quartier. Tout est pensé dans la globalité.

N'Ae – Comment est venue l'idée du livre ?

MELODY – Au moment de partir vers d'autres horizons, départ en province, je trouve le moment bien choisi pour la rédaction d'un livre. J'ai alors posé le sujet : « Laurent faut qu'on écrive un livre » un peu comme un cri du cœur. J'avais envie de partager ces belles années à l'association et faire connaître nos expériences collectives. Nous avons ensuite sollicité tous les acteurs de près ou de loin pour contribuer à cette œuvre vraiment collective.

N'Ae – Comment s'est faite l'écriture, avez-vous organisé des ateliers d'écriture ?

MELODY – Pas d'atelier ; l'écriture a été individuelle et spontanée. L'originalité a été de proposer aux habitants, aux stagiaires, aux bénévoles, aux permanents, de choisir parmi la collection de photos prises durant les ateliers, la photo la plus évocatrice et d'écrire un texte en regard. Images et textes s'enrichissent mutuellement. Le récit est une valorisation pour tous les acteurs-auteurs.

Ce livre s'adresse à nos adhérents, à nos proches, aux professionnels. C'est un livre de récit d'expériences. Nous l'avons conçu comme un manuel théorique et pratique. Malgré la diversité de ses auteurs, il garde une unité et expose clairement ce qu'est la Pédagogie Sociale. Ce livre peut être un outil dans un atelier de formation dans lequel nous voulons à terme proposer de véritables qualifications et certifications et faire en sorte que la pédagogie sociale soit reconnue et légitime.

N'Ae – Quels sont les rapports de l'association Intermèdes avec l'Institution ? Y a-t-il eu une évolution ? Si oui dans quel sens ?

MELODY – Comme du temps de Freinet, le caractère réactionnaire des institutions est un invariant avec lequel nous devons compter. L'association est au côté des groupes et des individus qui subissent le plus la violence politique, économique, sociale et culturelle. Ce qui serait étonnant serait qu'elle en soit épargnée. Mais nous résistons.

N'Ae – Dans votre nouveau cadre Robin et toi vous l'utiliserez comme manuel pour mettre en place des ateliers avec vos partenaires ?



MELODY – Oui, il nous sert de référence. Un exemple : à Die, où nous habitons, j'ai commencé par fréquenter un atelier de couture dans le centre social de Die, cours à prix libre. La couturière se désolait du fait que nombre de mamans ne pouvaient venir. Nous avons donc toutes deux mis sur pied des ateliers de rue où nous pratiquons les « croisements des savoirs ». Et dans ce quartier où il y a peu de possibilités de garde d'enfants, ni de programme de réussite éducative, nous avons instauré un climat de douceur et de bienveillance : un « ado » a pu créer un parcours pour organiser de jeux entre eux. Nous tendons vers une éducation à la liberté. Pour nos ateliers, nous voulons tendre vers l'autonomie. Nous avons un partenariat avec Emmaüs qui nous donne tout le matériel dont nous avons besoin.

N'Ae – Quels sont les mots les plus importants pour caractériser ton travail ?

MELODY – Rigueur, ténacité, dépassement de soi, imagination, volonté, créativité, un peu de douce folie, de la générosité, et peut-être bien une bonne dose de hargne. Nous sommes les enragés, les engagés du social.

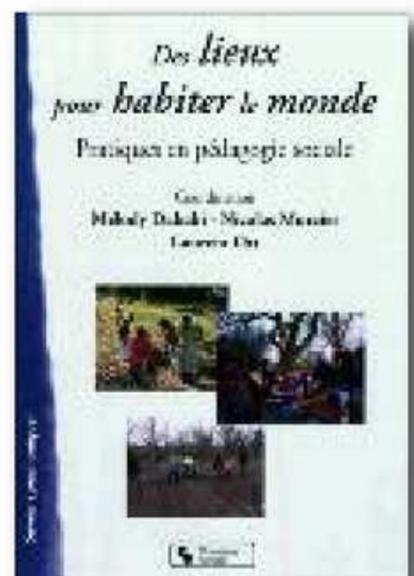
N'Ae – Dans tout ce que tu as vécu, quel souvenir surnage ? Peux-tu en faire un petit récit ?

MELODY – Pas mal de sourires, les récits que les enfants me confient à l'oreille. Il y a une petite fille avec qui nous avons instauré un rituel à chacune de nos retrouvailles hebdomadaires (je m'agenouillais et elle pouvait ainsi se précipiter dans mes bras). À chaque rencontre il y a une histoire à créer. J'aime bien aussi les disputes, les chamailleries car tout ceci demande de créer du dialogue.

N'Ae – Dans ta nouvelle région, as-tu rencontré Raymond et Rolande Millot, militants pédagogiques qui ont beaucoup travaillé dans le quartier de La Villeneuve de Grenoble ?

MELODY – Non, je ne les connais pas. Mais justement je suis en train d'organiser des ateliers de rue dans ce quartier. ■

1. <http://alterneduc.free.fr>
Altern'Educ, Aspre est une association qui cherche et expérimente dans ce domaine avec trois axes principaux : éduquer sans violence, éduquer l'être entier, donner une place centrale à l'éducation relationnelle
2. lepetitprince.com/associations
3. Méthode Prodas (programme de développement affectif et social) d'origine canadienne mise au point par le docteur Harold Bessel
4. Association Intermèdes-Robinson Site : <http://assoc.intermedes.free.fr>
Blog : blog.recherche-action.fr/intermedes/
Vidéos sur [dailymotion.com, Cultures_Robinson/1](http://dailymotion.com/Cultures_Robinson/1)



Paulo Freire : alphabétisation et luttes sociales

Au sein du chantier de pédagogie sociale, nous avons choisi de parler de ce grand pédagogue latino-américain car son parcours, sa pensée, son engagement politique, ce fort lien entre « éducation et politique » sont en accord avec nos principes par rapport aux problématiques sociales.

Pédagogie des opprimés : respect des savoirs des apprenants

Dans son ouvrage le plus connu, *Pédagogie de l'opprimé* (1969), Freire s'appuie sur son travail d'éducateur. Il est en effet chargé, d'abord au Brésil (1962-64) puis au Chili (1967-67), d'élaborer et de mettre en œuvre de grands programmes gouvernementaux d'alphabétisation, impliquant des millions d'adultes illettrés.

Dans son travail sur la pédagogie des opprimés, Freire considère que l'alphabétisation ne se limite pas à un apprentissage de la lecture. Il s'agit de partir des situations vécues par les « éduqués » et d'en faire le support du développement de l'expression orale et écrite :

« L'alphabétisation suppose non pas une accumulation, dans la mémoire, de phrases, de mots et de syllabes détachés de la vie [...], mais une attitude de création et de re-création. Elle suppose une autoformation susceptible d'entraîner l'homme à intervenir sur son environnement. Aussi le rôle de l'éducateur est-il avant tout de dialoguer avec l'analphabète, sur des cas concrets, en lui proposant simplement les instruments avec lesquels il s'alphabétisera. L'alphabétisation ne peut être administrée d'en haut, comme un cadeau ou une règle imposée, mais doit progresser de l'intérieur vers l'extérieur, par l'effort de l'analphabète lui-même, avec la simple collaboration de l'éducateur. C'est pourquoi nous voulions une méthode qui serait aussi l'instrument de l'élève et non pas seulement de l'éducateur et qui identifierait [...] le contenu de l'apprentissage avec le processus même de l'apprentissage. » (Paulo Freire, *L'Éducation comme pratique de la liberté*, 1964).

Enseigner un regard critique

Les techniques éducatives développées par Freire permettent ainsi d'élaborer « une lecture du monde » dans lequel on vit et de pouvoir se projeter dans l'avenir et être capable d'agir.

Il s'adresse souvent aux enseignants (*Lettres à ceux et celles qui prétendent enseigner*, version espagnole, Siglo Veintiuno editores, 1993) à propos des aspects les plus délicats de la pratique éducative,

notamment la capacité à se mettre en question et à transformer le monde.

Freire nous rappelle souvent qu'il ne faut pas perdre l'éthique que notre profession d'éducateurs/trices requiert, c'est un besoin ontologique et qui a besoin de s'affirmer dans la pratique : « Nous avons besoin de l'espoir critique comme le poisson a besoin d'eau non contaminée. » Contre les tabous qui finissent par produire des enseignants fragiles et vacillants, il défend le besoin d'une autorité très différente de l'arrogance, qui s'appuie au contraire sur la confiance de l'enseignant par rapport à ses propres savoirs et convictions, et sa capacité de communiquer avec ses élèves et de leur permettre d'imaginer et de construire d'autres mondes possibles.

Libérer les imaginations

Un des devoirs « des éducateurs/trices progressistes », à travers une analyse politique sérieuse, est de découvrir les possibilités – au-delà du type d'obstacle – pour l'espoir, sans lequel il serait difficile de lutter, car « quand on lutte sans espoir ou désespérément, la lutte devient suicidaire ».

« L'imagination qui nous mène à faire des rêves possibles ou impossibles est toujours nécessaire. Il est important de stimuler l'imagination chez les éduqués, l'utiliser dans la conception de l'école dont ils rêvent. Pourquoi ne pas mettre en pratique dans la classe, une partie de cette école ? Pourquoi, pendant que nous discutons à propos de l'imagination ou de leurs projets, nous ne disons pas aux éduqués les obstacles concrets – même si certains d'entre eux sont encore insurmontables – pour la réalisation de leur imagination ? Pourquoi ne pas souligner le droit à l'imagination, de rêver et de lutter pour leur rêve ? En fin de compte, il faut bien spécifier que l'imagination n'est pas un acte de personnes déconnectées à la réalité, qui vivent dans les nuages. Au contraire, en imaginant quelque chose, on le fait conditionnés précisément par manque du concret. Quand l'enfant imagine une école épanouissante et libre c'est parce que la sienne lui empêche de s'épanouir et d'être libre. » (*Lettres à ceux et celles qui prétendent enseigner*, version espagnole, Siglo Veintiuno editores, 1993). ■

■ **ANDREA ALEMANY**,
éducatrice populaire
et institutrice en Uruguay,
membre du chantier
pédagogie sociale de l'Icem.

Mon expérience de pédagogie sociale en Uruguay...

N'AUTRE ÉCOLE – Ton expérience de pédagogie sociale en Uruguay, c'était quoi ?

ANDRÉA – J'ai commencé en 1998, dans une localité nommée Las Piedras, à 40 kilomètres de Montevideo, en faisant la classe le matin et en étant dans un centre social l'après-midi : il faut dire que l'école est à mi-temps.

Il y avait 25 enfants, 6 éducateurs, un travailleur social, un psychologue : nous nous occupions aussi du goûter et du dîner à 18 heures. Ces centres se sont progressivement renforcés, de la sortie de la dictature jusqu'au passage du pays à gauche en 2005.

Les parents ne veulent pas que les enfants traînent dans les rues, quoique certains préfèrent qu'ils mendient plutôt que de venir à l'école et surtout au centre (la *escuelita*, la « petite école » disaient les enfants) : ça rapporte plus ! En fait, c'est pour répondre à cette préoccupation qu'on a créé ces centres sociaux. C'est un problème auquel nous devons faire face car nombre d'enfants, après une longue journée (école le matin de 8 heures à 12 heures, club d'enfants l'après-midi de 12 h 30 à 18 h 30) se voyaient obligés d'aller faire la mendicité. L'essentiel est que ce type de projet pédagogique ne se détache pas de la politique, je tiens à cette relation entre pédagogie et politique.

N'AUTRE ÉCOLE – On voit bien à cet exemple ce qu'il y a de social dans le public, et dans la pédagogie ?

ANDRÉA – Oui, tout à fait, même si nous pratiquons l'éducation populaire, pour les parents nous représentons tout de même la continuité de « l'enseignement », c'est-à-dire la transmission des connaissances académiques. Je pense qu'on nous voit un peu comme ça, cette aide à l'accès à la culture, cette carence dont les familles issues de milieux défavorisés sont conscientes parfois.

N'AUTRE ÉCOLE – Est-ce que vous arrivez à travailler avec la « vraie » école ?

ANDRÉA – Pour moi, qui étais aussi instit, ça passait mieux, mais dans une des écoles avec laquelle nous avions à faire, c'était vraiment difficile. Avec une autre, on pouvait par contre travailler.

N'AUTRE ÉCOLE – Qu'est-ce qui t'a amené à ce chantier Freinet ?

ANDRÉA – Tout d'abord, je suis en contact avec l'Icem depuis 2005, année où j'ai participé au congrès de Valbonne. À mon retour j'ai mis en place quelques techniques et fais une réunion avec quelques copines enseignantes. Deux ont vrai-

ment été motivées pour approfondir un peu plus mais les livres de Freinet en espagnol sont très difficiles à trouver.

Quand j'ai découvert Freinet, après Freire, j'ai trouvé un lien très fort entre les deux. Freinet m'a donné plus d'éléments et de techniques pour pouvoir mettre en place l'éducation populaire au sein de « l'éducation formelle », c'est-à-dire l'enseignement.

Ce qui m'a séduit au chantier c'est ce lien fort avec l'éducation populaire car je ne savais pas trop au début ce qu'était la pédagogie sociale, pour moi c'est de l'éducation populaire ! J'y participe depuis un an.

N'AUTRE ÉCOLE – Quel lien fais-tu entre ces expériences et la pédagogie sociale ici ?

ANDRÉA – Il y en a qui se ressemblent mais d'autres pas du tout. En Uruguay, dans un seul projet social, il y a un groupe multidisciplinaire où chacun trouve son rôle et les échanges s'enrichissent... ou pas, ce n'est pas non plus la panacée, mais l'essentiel est l'échange des différentes professions du social. En France, prenons l'exemple des professeurs des écoles, ils/elles travaillent à l'école, ils n'ont pas leur place dans un projet social.

Autre différence, le rapport à la qualification et au bénévolat : je me suis retrouvée dans plusieurs associations, en France, à chercher du travail, mais voilà que quand il s'agit d'être rémunéré il faut un diplôme spécifique, mais pour le soutien scolaire n'importe qui peut être bénévole et ne rien savoir aux techniques de comment enseigner/apprendre à lire et à écrire par exemple. Les éducateurs/trices spécialisé(e)s, moniteurs/trices ou personnes ayant d'autres diplômes se retrouvent souvent à faire du soutien scolaire sans aucune connaissance de la didactique du français ou des maths.

Peut-être que le travail bénévole est plus ancré dans la culture française ? En tout cas, quand je suis revenue en France, j'ai d'abord commencé à chercher dans le milieu associatif, en racontant mon expérience on me faisait des sourires et quand je disais que je prétendais avoir un salaire, le sourire de la personne qui m'écoutait se transformait en « comment ça ? Tu n'es pas prête à faire du bénévolat ? ». Là-bas nous revendiquons d'être payé (il faut dire que les conditions sont différentes, il n'y a pas les aides sociales, pas de chômage au-delà des six mois d'interruption, très peu d'allocations familiales, pas de CMU...) ; n'empêche : pourquoi faut-il faire du bénévolat quand on travaille avec des enfants, ados, adultes issus de milieux défavorisés ? ■

(Propos recueillis par Jean-Pierre Fournier pour *N'Autre école*).

P. Freire : quelques lectures

- *Pédagogie des opprimés*, Maspéro, 1977 [1974, écrit en 1969].
- *Le Mot et le monde. Alphabétisation et conscientisation*, Livre et Pensée, 1989 [1983].
- *L'Éducation, pratique de la liberté*, Éditions W, 1996 [1964].
- *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Érès, 2006 [1991].

On pourra aussi se référer au texte de la chronique « (re)lectures pédagogiques » sur Paulo Freire publié dans le numéro 12 de *N'Autre école* et accessible en ligne sur www.cnt-f.org/nautreecole

D'ailleurs, quelle pédagogie ailleurs ?

Si la question « Que faut-il apprendre ? » est universelle, elle est rarement posée à l'échelle internationale¹. Dans les pays riches, si les manies sont différentes (les maths sont plus sacralisées en France qu'au Royaume-Uni par exemple), les finalités sociales sont les mêmes : légitimer l'élite, essayer de donner un vernis aux autres ; elles l'emportent sur les fonctions humaines fondamentales de l'éducation : donner de l'appétit, le goût des savoirs² et l'envie d'aller plus loin (« allumer un feu » disait Montaigne).

■ JEAN-PIERRE FOURNIER,
N'Autre école.

S I L'ON SORT DE NOTRE MINUSCULE coin du monde, et même de l'ensemble un peu plus large des pays riches, on est bien obligé de constater que dans les pays pauvres ou intermédiaires, c'est du copié-collé : l'école occidentale est reprise telle quelle, souvent sous les formes les plus archaïques en terme de pédagogie (autoritaire) et de fonctionnement (de dysfonctionnement comme ces écoles indiennes où l'absentéisme est généralisé... chez les enseignants). Pour les élites, pas de problème, que l'école soit traditionnelle (anglais et uniforme) comme en Inde, ou d'avant-garde comme dans certaines écoles brésiliennes, ça fonctionne.

Et pour les autres...

On peut dire que l'école de ces pays reste ce qu'elle est, elle aussi, du moins pour les élèves qui n'en sont pas privés parce qu'ils sont soumis au travail³, à la mendicité religieuse en Afrique musulmane ou à l'enfermement dans les tâches ménagères, un peu partout, pour les filles.

C'est qu'il y a un espoir derrière cette présence à l'école : celle de « s'en sortir », d'intégrer ce groupe d'endimanchés des bureaux qui fait rêver, à Shanghai comme à São Paulo, à Jo'burgh comme à Mexico. Rêve presque aussi aléatoire que celui de devenir joueur de foot dans nos pays, rêve qui fait passer des apprentissages qui n'ont pas de sens en eux-mêmes.

Illich avait raison, sinon à la lettre (mieux vaut être à l'école qu'esclavagé !), du moins dans l'absurdité de transposer tel quel un modèle contestable en lui-même et « lost in translation ».

Mais alors quoi ?

De quelle école auraient besoin des sociétés qui voudraient former des producteurs conscients et des gestionnaires impliqués (pas des bureaucrates) qui soient en même temps des êtres réfléchis ? Quels en seraient les contenus ? À *N'Autre école*, nous nous contentons de poser la question, sachant que ce sont



les intéressés qui répondront, et pas un groupe de prescripteurs géniaux.

On peut essayer de chercher ceux qui essayent de démarrer autrement, mais où sont-ils ? Certainement pas sur Internet⁴, peut-être dans tel bidonville sud-africain ou dans telle forêt mexicaine ; deux militants français ont évoqué dans cette revue (*N'Autre école*, n° 21, hiver 2009, « Enseigner au Chiapas, retour sur un engagement ») l'exemple de la construction de contenus « dédiés », ils en ont dit aussi la difficulté. Vaneigem en reparle ici (encart ci-contre).

La difficulté est double pour des écoles qui s'appuieraient sur les besoins exprimés des gens eux-mêmes : le financement (même basique, l'école est chère) et la prégnance des modèles déjà existants.

Nous sommes donc là dans une place doublement inconfortable : nous ne savons pas ce qui existe ni même si des tentatives d'une école commune existent, nous savons pourtant bien que la généralisation au monde entier d'une école « pour-avoir-un-bon-métier-plus-tard » est et sera une catastrophe : refus scolaire et amertume des enfants des classes populaires, avec toutes les conséquences pour eux et pour les autres (leurs parents, l'ensemble du corps social) qu'on connaît déjà. ■

1. À signaler une heureuse exception Gauthier Roger-François : *Les Contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Unesco, 2006.

2. Astolfi Jean-Pierre, *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*.

3. De l'ordre de 200 millions d'après le Bureau international du travail.

4. On y trouve les « barefoot schools » de Sanjit « Bunker » Roy : cf. les encarts, page 41.

Au Chiapas

[...] Chaque village a son école et ses « promoteurs d'éducation ». Les enfants jouent – il n'y a évidemment pas d'enfants soldats –, s'occupent des plus petits, sont initiés à la langue vernaculaire et au castillan, à leur culture, à l'ouverture au monde, aux sciences et à l'observation d'une nature qu'ils protègent non par vocation écologique mais parce qu'elle fait partie de leur existence. L'invitation à lire, à écrire, à compter, à étudier naît ici de la lutte d'un peuple qui de n'avoir été rien pendant des siècles a hérité du soulèvement zapatiste non la prétention d'être tout mais la résolution de vivre au lieu de survivre. Pour les Indiens et les Mérits zapatistes, être eux-mêmes c'est devenir des êtres humains à part entière. Personne n'est payé, nul ne manque de l'essentiel, fourni par la communauté. Il n'y a ni diplôme, ni compétition, ni concurrence, ni réussite sociale hachurant l'horizon de ses sordides ambitions. [...]

À la sortie de San Cristobal, il existe une base que l'on peut qualifier d'expérimentale. Sans



être zapatiste, elle s'inscrit dans sa mouvance. Elle me paraît illustrer ce qu'est capable de réaliser une société pauvre dès l'instant où la seule richesse prise en compte est la vie. Le Centre indigène de formation intégrale (Centro Indígena de Capacitación Integral ou

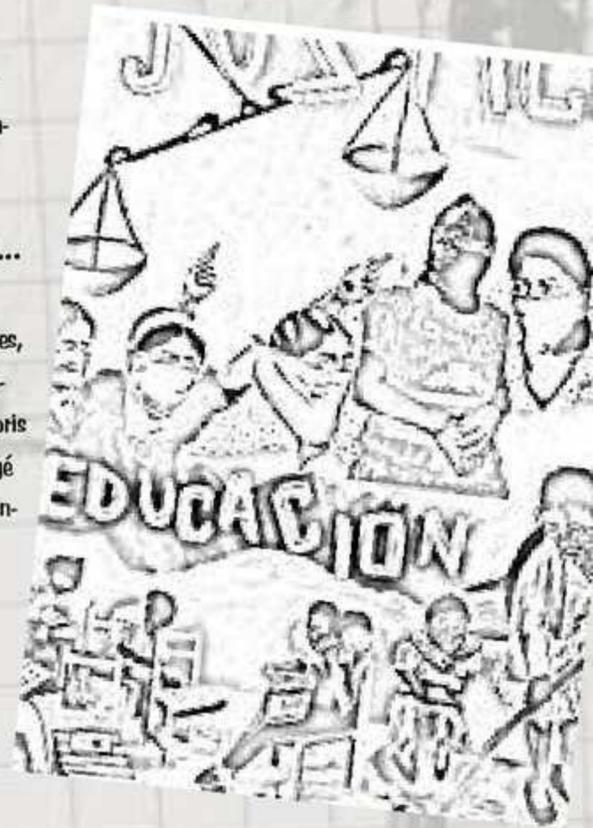
Cideci) forme sur quelque vingt hectares un territoire autonome et insoumis, disposant du seul soutien d'une solidarité internationale offerte sans contrepartie.

Quiconque le souhaite reçoit gratuitement l'enseignement de son choix. On y trouve aussi bien un atelier de cordonnerie qu'un département de menuiserie, de métallurgie, d'ordinateurs, de tissage, de médecines officielle et traditionnelle, de musique, d'alphabétisation, d'architecture, d'agriculture biologique, de confection, de broderie, de cuisine, de maçonnerie, de dessin industriel...

Les élèves y sont reçus dès douze ans, sans autre limite d'âge, sans épreuves préliminaires, sans capacités particulières. Une seule condition est requise : avoir envie d'étudier, être épris de savoir. Un savoir qui ne sera pas monnayé mais propagé dans les communautés paysan-

nes dont sont issus les étudiantes et étudiants ou dans lesquelles ils jugent utiles d'enseigner leur art en formant d'autres compas, ainsi que se désignent les compagnes et compagnons en lutte pour l'autonomie. ■

Raoul Vaneigem, août 2007.



Les barefoot schools

DES FEMMES ANALPHABÈTES, parfois âgées, du fin fond rural de l'Inde, qui construisent et mettent en place et assurent la maintenance des panneaux solaires : c'est l'image qui a fait reconnaître le Barefoot college, et qui lui a donné l'aval de l'Unesco.

Dans ce cadre, les connaissances académiques (en l'occurrence savoir lire, écrire, comprendre la technologie) viennent à la suite. Et ce qui vient à la suite aussi, c'est l'apprentissage des autres : les hommes, les enfants, des femmes d'autres pays pauvres.

Conte de fées ? Tentative isolée qui cacherait je ne sais quoi ? J'avoue avoir cherché l'arnaque, puis la faille au-delà des affirmations du site (<http://www.barefootcollege.org>)... À chacun d'y aller y voir. ■ (J.-P. F.)



La question de la mise en responsabilité

L'idée de Design for change (<http://dfeworld.com>) est simple : faire émerger un projet d'activités qui fasse que les élèves soient acteurs de quelque chose, apprennent (à discuter, à décider, à faire connaître). On ne se contente pas ainsi de sortir de la routine : on fait, on apprend, on est reconnu, on grandit dans l'action. Si ce n'est pas de l'éducation... Un grand nombre d'écoles se lancent dans l'aventure, aidées par un « guide de l'enseignant »... c'est une

initiative indienne qui existe au sein d'écoles d'une trentaine de pays, sponsorisée par de grandes entreprises (Disney entre autres)...

Des activités de ce genre existent partout sous d'autres formes, et même en France : ici une écolière, dans son arrondissement parisien, parvient à faire adopter l'idée d'un feu rouge à un croisement dangereux dans le cadre d'un conseil municipal d'enfants ; les centres de loisirs, de séjour, connaissent de telles

pratiques : mais ce n'est pas systématique et surtout, l'école est rarement dans le coup. Il semble pourtant que d'apprendre à être socialement responsable devrait être la matière... oui, la « matière principale » ! ■



Les Écoles populaires kanak, une révolution éducative ?

Épisode méconnu, l'appel au boycott de l'école coloniale et la création d'une éducation populaire kanak* à l'occasion des « événements » qui ont secoué la Kanaky au milieu des années 1980, est l'une des rares expérimentations à grande échelle (entre 6 et 15 % des enfants kanak concernés, selon les études) d'une « pédagogie sociale » par, à travers et pour le milieu et s'inscrit dans une longue tradition de lutte et de résistance.

Kanak ?

L'orthographe du mot Kanak est un enjeu de lutte. Il est aujourd'hui employé de manière invariable en genre et en nombre. Jusque dans les années 1970, ce mot s'écrivait Canaque(s) (Calédonien était employé pour désigner les colons, ou Caldoches), en concurrence avec le terme Mélanésien – dans les documents administratifs par exemple – considéré comme moins péjoratif. Vers le milieu des années 1970, avec les revendications identitaires du peuple kanak, on a vu apparaître l'orthographe kanak(e)(s) (issue de Kanaka, terme polynésien originaire d'Hawaï, signifiant « animal-homme ») qui, du milieu des années 1980 aux années 1990, a progressivement remplacé canaque(s). Il donne naissance au mot Kanaky, nom choisi par les indépendantistes pour désigner l'archipel. Il est ensuite devenu invariable (orthographe préconisée par l'Académie des langues kanak et employé dans le texte des Accords de Nouméa du 5 mai 1998).

Sur le sujet voir Frédéric Angleviel (université de la Nouvelle-Calédonie) « De Kanaka à Kanak : l'appropriation d'un terme générique au profit de la revendication identitaire », *Revue Hermès*, n° 32-33, 2002, p. 191-196.

■ GRÉGORY CHAMBAT, enseignant en collège, CNT éducation 78.

EN 1985, un siècle et demi après sa colonisation, cent ans après les lois scolaires de Jules Ferry, le vent de l'insurrection souffle sur la Kanaky. Au cri de « Indépendance et socialisme », les Kanak, organisés au sein de FLNKS et de l'US-TAKE¹, défient le système colonial et son école, au point que « le système éducatif – le contenu des programmes, la composition du corps enseignant, etc. – est, avec la terre, le point focal des revendications et des pressions canaques. » (A. W. Ward).

Du boycott scolaire aux Écoles populaires kanak

Pour le gouvernement issu des barricades, il y a « urgence [à] mettre en place une école populaire kanak » (28 février 1985) pour partir à la conquête de l'indépendance éducative, culturelle, politique et économique. Cet au « boycott scolaire » invite les Comités de lutte à désertir les établissements coloniaux et à créer des écoles populaires kanak (EPK).

L'émergence des EPK comme structures en marge de l'institution, s'enracine à la fois dans la tradition ségrégative de l'école coloniale (les événements de 1984 s'accompagnent de nombreuses attaques de gendarmeries mais aussi d'établissements scolaires) et dans la spécificité d'un système public où se concentrent et s'aiguisent les inégalités « si l'école est la même pour tous, tous ne vont pas dans les mêmes écoles » résumant Kohler et Wacquant, pour qui les inégalités, ethniques et de classe, sont inscrites dans la structure scolaire².

Éduquer, mais soumettre, instruire, mais subordonner

Traversé par des contradictions profondes qui masquent difficilement son rôle dans la reproduction et la légitimation de l'ordre colonial, l'école officielle

répond à une double injonction : sélectionner une élite intellectuelle locale (pour disposer d'auxiliaires des pouvoirs coloniaux) tout en maintenant la majorité de la population dans une situation subalterne, par le biais d'un échec scolaire précoce. Cette réalité contredit les affirmations officielles sur le « lent mais continu » processus de rattrapage. Aujourd'hui encore³, l'écart se creuse inexorablement malgré la progression de la scolarisation autochtone : « La recomposition dynamique du champ éducatif solutionne ainsi la contradiction qui définit le travail scolaire imposé aux dominés dans le cadre de la société coloniale : éduquer mais soumettre, instruire mais subordonner⁴ », c'est-à-dire, finalement, conforter la fonction de justification des inégalités sociales par un processus de légitimation de la place du colonisé dans une société coloniale pour occulter de son statut de dominé : « Le comble, c'est que le petit Métropolitain n'est pas dépaysé en allant à l'école en Calédonie, à 20000 km de chez lui [...] Le petit Kanak, lui, est tous les jours dépaysé en allant à l'école qui est à deux pas de chez lui⁵. »

Inversement, pour les indépendantistes, l'enjeu est de soustraire la jeunesse autochtone à la puissance intégratrice de l'école et de dévoiler les ressorts d'une domination reposant sur un double échec : échec scolaire et échec dans sa culture et son milieu, qui deviennent « étrangers ». Parce qu'il met en avant de manière criante une culture au détriment d'une autre, le système se dévoile et se fragilise aux yeux d'une population dont la « dépendance » à l'école et la soumission à ses valeurs varient fortement en fonction de sa position sociale. Dès lors, la question posée est de savoir si la reconnaissance des cultures dominées, le changement de méthodes, la réforme des contenus suffisent à instaurer une démocratie scolaire et à inverser les logiques sociales.

24 septembre 1853 : l'amiral Fébvrier Despointes « prend possession » de la Nouvelle-Calédonie : « À partir de ce jour, cette terre est française et propriété nationale ».

1863 : décret interdisant l'usage des langues kanak à l'école. La même année, la Nouvelle-Calédonie devient « lieu de transportation des individus de race blanche condamnés à plus de 8 ans de travaux forcés ».

1873 : Arrivée de Louise Michel et des déportés communards en Nouvelle-Calédonie.

1878 : Révolte kanak avec le Grand Chef Atai.

1879 : octobre, exposition à la Société d'anthropologie de Paris des têtes tranchées de 6 guerriers kanak, dont celle du Grand Chef Atai.

1917 : 2^{ème} guerre mondiale, à Koné avec le Grand Chef Atai et décapité.

Naissance des EPK

Pour ses promoteurs, les EPK sont une entreprise de « décolonisation des structures scolaires » et de « décolonisation des esprits et lutte contre l'assistanat⁶ ». Nées du combat contre les institutions et leur bilan (renforcement des inégalités et création d'une classe kanak bourgeoise), elles se présentent au premier abord comme un reflet inversé du système éducatif colonial (une « anti-institution »). Méthodes, contenus, pédagogie, fonctionnement (refus des examens, recrutement, interaction avec les familles et le milieu), et même organisation du calendrier scolaire calqué sur le cycle de culture de l'igname⁷... prennent le contre-pied du modèle dominant.

Dénonçant le piège de la promotion d'une élite autochtone, mais aussi le scandale de la division intellectuel/manuel, elles opposent les principes de solidarité, de travail collectif, etc., à ceux de concurrence, d'individualisme (alcool et sports de compétition sont proscrits par le FLNKS) et de sélection. Un choc des valeurs mis en évidence par ces propos d'un directeur d'école : « le désir de se battre, de réussir est inconnu chez beaucoup, c'est ça le problème. Les Mélanésiens, ils vivent en tribu, parce que tout ce qu'ils font, c'est communautaire. [...] On dit toujours qu'il n'y a pas de chef d'entreprise mélanésien, mais c'est forcé. Et on retrouve le même problème à l'école. » En face, c'est l'idée formulée par un « vieux de la tribu » que : « L'EPK est à contre-courant de l'école coloniale, qui forme des gosses ne sachant rien faire⁸. » Définie comme une école du peuple pour le peuple, l'EPK vise à réhabiliter les valeurs culturelles dénigrées par l'école coloniale et à refuser la formation d'un peuple d'assistés.

En cohérence avec l'appel au boycott, et alors que l'État décide immédiatement de supprimer les bourses pour les enfants fréquentant les EPK (souvent d'ailleurs le seul revenu des familles...), celles-ci ne quémandent ni reconnaissance officielle ni subvention ou financement public. Les animateurs, tous bénévoles, sont issus des mouvements de lutte ou les propres parents des enfants scolarisés qui, partageant le travail quotidien des élèves, « s'auto-éduquent » à travers leurs pratiques au sein des EPK.

Pédagogie des EPK

Encore faut-il traduire – en pratique et dans le quotidien de la classe – ce projet. Deux démarches pédagogiques sont expérimentées : la pédagogie « du milieu », par « alternance » (développée dans l'EPK de Kanala) et la pédagogie du thème. Cette dernière, partant de la pratique du « Plan de travail » géré par l'enfant (sous la probable influence de stages Freinet organisés dans l'archipel à la fin des années 1970) tend à faire construire par les élèves eux-mêmes leur savoir à travers des enquêtes conscientisantes (sur le



modèle de la pédagogie des opprimés de P. Freire). Un thème « générateur », issu de la culture populaire (l'igname, la case, le cocotier, l'être humain, l'environnement, etc.), est choisi pour favoriser la prise de conscience du milieu et de ses contradictions. Les enfants enquêtent auprès des « vieux » et se rendent sur le terrain (l'EPK se veut une école où l'enfant bouge par opposition au dressage des corps de l'école coloniale). La démarche part de l'observation vers la compréhension (plus abstraite) puis de la compréhension à la restitution (retour au concret mais structuré par l'abstraction). Les savoirs acquis sont restitués au milieu à travers des « productions » (écrites, orales, ou sous forme de spectacles) et donc validés par celui-ci.

Dans la pédagogie par « alternance », adoptée dans l'EPK de Kanala, l'enfant s'éduque à la fois dans l'école mais aussi dans, par et à travers son milieu.

Quelle que soit la méthode privilégiée, un certain nombre de principes sont partagés : les ateliers, qui favorisent l'apprentissage en groupe, avec et par les pairs, le refus du découpage du savoir par matière (l'enfant vit dans le « global »), l'enracinement dans l'histoire collective et l'attention portée à la production culturelle (dans les restitutions d'enquêtes, par exemple). Les EPK dénoncent l'idée d'un enseignement considéré comme transmission d'un produit, d'un savoir déjà élaboré par d'autres (Gauthier).

Surtout, ces pédagogies se retrouvent dans la place, l'autonomie et le pouvoir laissé aux élèves – en contradiction avec la coutume. Ceux-ci disposent d'une matinée consacrée au bilan critique de la semaine et à la préparation de celle à venir. En parallèle, les animateurs ont leur propre réunion et l'après-midi permet de mettre en commun les discussions des deux groupes. ▶▶▶

1. FLNKS : Front de libération national kanak et socialiste fondé en 1984. USTKE : Union syndicale des travailleurs kanak et exploités créé en 1981. L'USTKE comporte une branche dans l'éducation, la fédération STKE-Enseignement.

2. Kohler J.-M., Wacquant L., 1985, *L'École inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*, Institut Culturel Mélanésien, Nouméa, coll. Sillon d'igname, 1985.

3. « En 2009, on ne compte, que 12,5% des bacheliers d'origine kanak, 14,2% d'origine wallisienne et futunienne, alors que 54,1% de ces bacheliers sont d'origine européenne. Majoritaire à l'entrée en 6^e, la population kanak et océanienne est minoritaire pour le bac. Résultat : un jeune Européen sur cinq est diplômé de l'enseignement supérieur, contre un sur vingt dans les communautés kanak ou wallisiennes. » (Broustet et Rivoilan, 2011). « Vingt années de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie : démocratisation de l'école et persistance des inégalités », mai 2011.

Outre la proportion de jeunes qui sortent du système scolaire sans diplôme, évaluée à 20 %, 13,5 % des jeunes se présentant chaque année à la journée de préparation à la défense sont en situation de « difficultés sévères » vis-à-vis de la lecture, à comparer au taux métropolitain de 4,9 %. Lorsque l'on rajoute les « faibles lecteurs », le taux calédonien des personnes en difficulté monte à 33 %. Ces jeunes sont pour la plupart encore dans le système scolaire. »

4. Kohler J.-M., Wacquant L.

5. *L'Avenir de La Nouvelle-Calédonie en question(s), ou, Du Rééquilibrage des idées*, Éric Douyère, Île de Lumière, 2000, 113 p.

1918 : Grande insurrection kanak qui commence le 11 novembre. Grand Chef Noël. Celui-ci est tué en 1918.

1921 : toute publication en langue indigène est interdite.

Mai 1931 : Exposition coloniale à Paris. Des Kanak sont exposés comme cannibales sur la place publique ; ils sont ensuite exhibés dans un cirque qui fait un circuit en Europe.

1957 : Les kanak accèdent à l'enseignement secondaire publique de la République.

1962 : Premier bachelier kanak (?).

1969 : Naissance des Foulards Rouges (étudiants revenus de France) et qui donnent un sens revendicatif et non plus péjoratif au mot « kanak ». Création du « Groupe 1878 » (en 1974), qui dénonce la colonisation et demande la restitution, sans condition, des terres.

▷▷▷ Ghetto ou expérience universelle ?

On imagine que la mise en place de cette « révolution pédagogique » (sous-titre de l'ouvrage de J. Gauthier sur les EPK) ne se fit pas sans heurts ni déchirements. Outre la répression étatique (destruction de locaux, sévices contre les animateurs, etc.), les EPK firent également l'objet d'une défiance dans les rangs du FLNKS qui mit fin, au bout de seulement trois mois, à son boycott. Ces oppositions en disent long sur les ruptures introduites par les EPK.

Après avoir décrypté le fonctionnement inégalitaire de l'École française en Nouvelle-Calédonie – où la bourgeoisie locale est peut-être plus proche de son équivalent européen que du prolétariat Kanak – Kohler et Wacquant s'interrogent sur la pertinence d'une grille d'analyse « culturelle » et ethnique des processus d'échec scolaire qui conduit à la création d'écoles séparées, image inversée de l'école coloniale. Une entreprise qu'ils condamnent, évoquant un « onirisme scolaire » et un retour aux sources illusoire puisque la société traditionnelle kanak est une société sans écriture et sans école ou plus exactement une société où l'école se confond avec la vie. Courir après cet âge d'or est une impasse qui, en séparant les deux communautés, fait finalement le jeu du colonialisme et ne permet pas de lutter contre les divisions sociales propres à chaque groupe.

Culture de luttes

Malgré leur finesse et leur pertinence, ces analyses négligent l'émergence des EPK dans une culture de luttes définie par l'un des jeunes scolarisés : « À l'EPK on apprend notre culture, on apprend la lutte, on apprend à être utile à la tribu⁹. » Pour J. Gauthier, la pédagogie est en effet le point faible de l'école coloniale. En insistant sur le rôle des EPK comme pointe avancée de la révolte, ses animateurs ne cessent de rappeler que « l'EPK est une structure de lutte qui est toujours sur le terrain ». Sans céder à l'illusion pédagogique, les outils mis en pratique au sein des EPK, en particulier le travail de conscientisation *dans, par et pour* le milieu tendent justement à mettre à nu les contradictions – entre le colon et le colonisé, mais aussi entre le capitaliste et l'ouvrier ou le paysan, l'homme et la femme, l'enfant et l'adulte et même le dirigeant et le dirigé au sein du mouvement de libération –, à les décrypter pour œuvrer si ce n'est à leur dépassement du moins à leur dévoilement. Preuve de cette dynamique, la méfiance et l'abandon rapide des EPK par la bureaucratie du FLNKS en voie d'institutionnalisation. C'est bien autour des écoles les plus actives que va se construire un fonctionnement économique nouveau, d'inspiration autogestionnaire, fondé sur la coopération et l'échange. Cette rupture se joue aussi dans la division savoir manuel / savoir

intellectuel puisque « Les cultivateurs, les chômeurs ont un rôle dans la production des connaissances. » Quand le système public fait de l'enseignement professionnel agricole une orientation par défaut (réservée aux élèves en échec scolaire) les EPK enracinent et valorisent cette activité dès le plus jeune âge¹⁰.

Avant d'aborder les relations conflictuelles entre EPK et FLNKS, évoquons le soupçon de création d'écoles-ghetto, enfermées dans les traditions. Débordant probablement les attentes de ses animateurs, la réactivation de la culture n'a pas été sans ébranler les traditions ancestrales. Du fait de leur structuration et de leur choix pédagogiques (importance des femmes dans la gestion et l'animation, pouvoir accordé aux enfants, etc.) les EPK procèdent d'une dialectique entre la coutume (nom donné à l'organisation sociale kanak) et la remise en cause de cette coutume (sur la place de l'enfant, des « vieux » mais aussi de la femme, des questions de contraception, de violence conjugale, etc.). Les adultes y ont aussi « appris à apprendre » : « La coutume a évolué dans un sens « socialiste », débarrassé de ses éléments « féodaux » (Ninè Wea¹¹). Il s'agit de « faire pont » entre la modernité et la tradition quand l'école institutionnelle clive (pratique des examens et de la sélection, par exemple) – ces deux réalités de l'enfant. Même si les EPK sont loin d'ignorer que coutume et religion peuvent aussi bien être instrumentalisées par la droite...

Du singulier à l'universel

L'utopie éducative kanak se dissout-elle dans la singularité de l'insurrection indépendantiste ? Dans son ouvrage, J. Gauthier ose l'hypothèse de la « révolution pédagogique » des EPK comme une « expérience universelle ». Loin d'être un enfermement, un repli, le recours au milieu, à l'héritage historique, à la coutume ou à la tribu seraient des passerelles vers la diversité du monde. À l'inverse, la prétention universaliste de l'école coloniale serait un leurre.

C'est bien cette conviction qui, de « l'enracinement » de Simone Weil à Paulo Freire (« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. »), relie l'aventure des EPK à la pédagogie sociale (apprendre *dans, à travers et pour* le milieu, selon la formule de Radlinska). Si être éduqué c'est, étymologiquement, « être conduit au-dehors », l'articulation entre le collectif, l'universel et le singulier dans la pédagogie « par alternance » confirme ces intuitions : « En fait, le statut de l'enfant, l'autonomie de la pédagogie... sont liés à la façon dont le milieu porte l'école. Le milieu, c'est-à-dire le peuple. Il y a échec si l'école se sépare du milieu. Au contraire, l'enfant bien enraciné dans son milieu est un enfant ouvert, mûr pour aller vers l'extérieur.¹² »

BIBLIOGRAPHIE

★ Sur les EPK et l'école coloniale :

- *Les Écoles populaires kanak, une révolution pédagogique ?*, Jacques Gauthier, L'Harmattan, 1996.
- *L'École inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*, Kohler J.- M., Wacquant L., 1985, Institut Culturel Mélanésien, Nouméa, coll. Sillon d'igname, 1985.
- Eddy Wayuone Wadrawane, « Emplacement et déplacement des écoles en milieu kanak. Un analyseur anthropologique de la place faite aux institutions de diffusion du savoir occidental dans une situation coloniale », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41, n° 1, 2008.
- Small, D., « The Rise and Fall of the Ecoles Populaires Kanak in New Caledonia ». Sydney, Australia : IX World Congress of Comparative Education, 1-6 Jul 1996. Bibliographie plus complète et liens sur le site de la revue.

1969 : Nidoish Naisseline (1^{er} kanak diplômé de l'Enseignement supérieur) est arrêté pour distribution de tract en langue kanak.

1981 : Congrès constitutif du STKE (Syndicat des travailleurs Kanak et exploités).

1982 : 1^{er} Congrès de l'USTKE (Union des syndicat des travailleurs Kanak et exploités) « pas de socialisme sans indépendance kanak sans socialisme » et « Tribus-usines, même combat ».

1984 : congrès constitutif du FLNKS, Front de libération national Kanak et socialiste par des organisations populaires et des partis politiques indépendantistes (septembre) création du 1^{er} Gouvernement provisoire de Kanaky (novembre).

1985 : en janvier, Machoro et Nonaro sont abattus par 12 Kanak, enfants compris. Au Congrès donne des « Instructions aux »

Anti-institution / contre-institution ?

En établissant un parallèle entre la situation de l'enfant et du colonisé (G. Mendel¹³), en luttant contre l'assistanat et le « paternalisme », c'est-à-dire aussi contre l'infantilisation de l'adulte, les EPK se heurtaient également aux processus de domination internes du mouvement de libération. Alors que les EPK s'orientent vers une logique de « contre-institution », le FLNKS, en voie d'intégration, va se désolidariser des EPK trop « remuantes » – on n'apprend pas impunément aux dominés à critiquer les rapports de domination ! Leur refus de toute subvention ou de toute institutionnalisation est en opposition avec la logique dans laquelle va s'engouffrer une partie du mouvement lors des Accords de Matignon. Cette fracture met en lumière la double logique coloniale : « logique politique d'intégration du FLN » et « logique éducative de marginalisation de ce qui est incontrôlable.¹⁴ » C'est bien les contradictions sociales qui font éclater le Front : pour la bourgeoisie kanak, tirant sa légitimité – comme son pendant européen – de l'école officielle dont elle est issue, il s'agissait de « montrer aux blancs qu'on peut faire aussi bien qu'eux », mais aussi de former une élite interchangeable d'hommes d'État sur le modèle de l'administration française. Ce qui devient la ligne du FLNKS appelant les EPK à « faire leur preuve » au regard de l'école coloniale.

Mais l'œuvre éducative populaire échappe peu à peu à ces dirigeants. L'analyse des congrès successifs des EPK, menée par J. Gauthier, est riche d'enseignement, non seulement sur l'orientation politique des EPK mais plus généralement sur les liens entre pédagogie et révolution : « L'EPK se radicalise politiquement par rapport au FLNKS quand elle approfondit la réflexion pédagogique et quand elle a un regard critique sur elle-même.¹⁵ » Les références aux aspirations révolutionnaires vont de pair avec la mise en avant de l'autonomie de l'enfant. La confiance en l'une progresse parallèlement à l'attention portée à l'autre. Inversement, quand l'autonomie de l'enfant est rognée (par exemple, les bilans hebdomadaires collectifs deviennent individuels), la dimension politique du projet se rétrécit également. Le retrait du soutien du FLNKS aux EPK est significativement concomitant de l'approfondissement de la pédagogie du thème et à l'affirmation du libre choix de l'enfant. Le rapprochement avec les fractions les plus radicales, actives sur le terrain (USTKE, Comité de revendication des Terres, Groupe des femmes Kanak en lutte) témoigne de cette évolution.

Les analyses de J. Gauthier confirment donc à la fois une parenté entre le processus révolutionnaire et l'audace pédagogique, tout en soulignant une certaine autonomie à cette dernière, qui parvient à survivre quelques temps à l'institutionnalisation politique du

Dix ans après, les EPK en 1995

L'EPK de Kanala est l'une des deux principales structures encore en activité dix ans après l'appel au boycott. Son statut a toujours été particulier, du fait de ses choix politiques (recherche de reconnaissance officielle) et pédagogiques (pédagogie par « alternance » et non pédagogie du thème). Éloi Machoro, instituteur indépendantiste abattu par le GIGN en 1985, y enseignait. L'autre victime de cette exécution, Marcel Nonnaro, était parent d'élève de l'EPK de Kanala. En 1995, l'école de Kanala accueillait 180 élèves, de 6 mois (« crèche EPK ») à 23 ans. Elle pratique la pédagogie par « alternance » : 4 journées de 6 heures à l'EPK et 3 heures professionnalisantes dans le « milieu ». Chaque élève se doit de réaliser une monographie à partir de son travail dans le milieu. 13 animateurs sont « indemnisés » mais ne sont pas reconnus comme instituteurs à part entière, ni par l'État ni par la province (pourtant à majorité indépendantiste). L'État paye les bourses aux parents des enfants scolarisés. L'école a par ailleurs créé un bac culturel pour qualifier ses animateurs. L'école de Kanala est aujourd'hui la seule EPK encore en activité.

L'EPK de Gossanah-Téouta. En 1995, l'EPK de Gossanah-Téouta comptait 80 élèves et 25 animateurs (tous bénévoles). Les bilans collectifs avaient lieu toutes les six semaines. Contrairement à la coutume, les femmes participaient à égalité dans les prises de décisions. L'année scolaire était inversée par rapport au système officiel : elle était calquée sur le cycle de l'igname. Les ateliers et les groupes n'étaient constitués ni en fonction du niveau scolaire ni de l'âge. Il n'y avait pas d'examen mais des plans de travail et des évaluations en fin de trimestre. Les élèves avaient leur champ et produisent des objets artisanaux et des gâteaux. L'école recrutait aussi depuis des petites EPK pour permettre aux enfants de finir leurs études. L'EPK a été à l'origine d'une Université populaire de Kanaky, aujourd'hui disparue. Elle a toujours refusé de quémander à l'État le rétablissement des bourses pour les familles d'enfants scolarisés. ●

mouvement. Au bout de quelques mois, certaines EPK choisissent de s'auto-dissoudre. D'autres résistent pendant une dizaine d'années – au prix parfois de reniements pédagogiques. Il n'en subsiste aujourd'hui plus qu'une, celle de Kanala, qui maintient une scolarisation dans les tribus pour les enfants de 2 à 9 ans tout en établissant des passerelles avec l'enseignement public à partir du cours moyen.

L'héritage des EPK

Ce bilan conduit J. Gauthier à formuler l'hypothèse selon laquelle c'est le manque d'autonomie assumée vis-à-vis du FLNKS qui a empêché les EPK d'exprimer toute leur radicalité – et toute leur place au sein de l'entreprise d'émancipation. « La culture de luttes des EPK est née de ces brisures, de ces douleurs et de ces émerveillements. Elle ne pouvait, dans les conditions historiques de cette fin de siècle, que se développer à la marge des modes d'action et de pensée habituels, à la marge du FLNKS, des partis, de l'État, de l'Homme aliéné¹⁶. » Ces propos disent assez ce que nos combats et nos pratiques d'aujourd'hui peuvent gagner à un retour critique sur cette expérience. Rares en effet sont les échappées hors de l'institution qui peuvent s'appuyer sur un élan social d'envergure. Ni l'éloignement géographique ni l'éloignement dans le temps n'effacent la portée de cette aventure où pédagogie et révolution se sont un temps confondues, permettant aux dominés d'arracher par leurs luttes une parcelle de liberté. ■

6. Jacques Gauthier, *Les Écoles populaires kanak, une révolution pédagogique ?*, L'Harmattan, 1996.
7. L'igname est l'élément de base de l'alimentation kanak et de ce fait possède une forte valeur culturelle. Le cycle de sa culture est associé à de nombreux rites qui scandent le calendrier kanak.
8. Citations extraites de Kohler J.-M., Wacquand L., *op. cit.*, p. 25 et 28.
9. J. Gauthier, *op. cit.*, p. 59.
10. *Ibid.*, p. 248.
11. *Ibid.*, p. 58.
12. *Ibid.*, p. 222.
13. Gérard Mendel dans ses travaux sur l'éducation et l'autorité, fait de l'enfance une catégorie opprimée et colonisée à libérer (*Pour décoloniser l'enfant, Sociopsychanalyse de l'Autorité*, Coll. Petite bibliothèque Payot, 1971).
14. J. Gauthier, *op. cit.*, p. 226.
15. *Ibid.*, p. 195.
16. *Ibid.*, p. 208.



Faute de place, nous renvoyons le lecteur vers la version intégrale de cet article, enrichie d'un historique de l'école en Nouvelle Calédonie et de liens sur le site de la revue.

les gendarmes militaires sur le territoire : 1 pour Nakéty, le Gouvernement de Kanaky Comité de Lutte pour qu'ils créent des EPK.
5 : en mars : création de la 1^{ère} EPK. 1500 à 2 000 enfants et 230 animateurs dans 56 EPK. C'est une vague de fond, mais qui ne touche que 12 à 15% des enfants kanak vivant en tribu, soit une section de base du FLN sur 4 ou 5. L'État leur supprime bourses et allocations familiales.

1985 : mai, 3^{ème} Congrès FLNKS à Hienghène, arrêt du boycott scolaire, mais libre choix de l'école, les EPK continuent. En Septembre : le FLNKS reconnaît l'EPK comme une de ses « structures de lutte ».

1988 : massacre des 19 d'Ouvéa à la grotte de Gossanah et signature des accords de Matignon.

1989 : Il reste sept EPK scolarisant trois cent cinquante enfants avec cinquante à soixante animateurs.

1994 : il reste 5 EPK : Gossanah, Hwadrilla, Hadra, Kanala et Yaté.

Stagiaire face à l'État

L'IMAGE QUE L'ON SE FAIT BIEN SOUVENT DE L'ÉTAT est celle d'une réalité bienveillante, incarnée par les services publics. Pourtant, ma première année dans l'Éducation nationale, en tant que stagiaire, m'a conduite à être confrontée à trois dimensions des rapports de domination qui peuvent s'exercer au sein de l'État. En tant que sociologue, en m'appuyant en particulier sur Max Weber, je vais essayer d'analyser ces différentes dimensions.

Le rapport de domination lié à la classe politique

Max Weber dans *Le Savant et le Politique* définit l'État: « Comme tous les groupements politiques qui l'ont précédé, l'État consiste en un rapport de domination de l'homme par l'homme fondé sur le moyen de la violence légitime. »

Le premier rapport de domination auquel j'ai été confrontée, c'est celui que m'ont imposé des orientations politiques néolibérales et managériales. La réforme Chatel a conduit à mettre les stagiaires à plein temps devant les élèves afin d'économiser des postes. C'est également une décision politique qui a amené à mettre les formations en plus des heures de service.

La première forme de domination qui s'exerce au sein de l'État comme l'explique Max Weber, toujours dans le même ouvrage, est donc celle de la classe politique dont la caractéristique est de décider des grandes orientations idéologiques.

La « cage d'acier »

Max Weber dans son analyse de la modernité la caractérise comme l'émergence d'une domination liée à une rationalité instrumentale: seules comptent l'efficacité, le respect de règles techniques. Cette domination, il la nomme dans *L'Éthique du protestantisme et l'esprit du capitalisme*, la « cage de fer ».

Lorsqu'il analyse l'État moderne dans *Économie et société*, il met en avant la domination légale rationnelle qui en constitue la forme de légitimité. L'État bureaucratique se caractérise par la pyramide de normes hiérarchisée que les fonctionnaires sont chargés d'appliquer selon une logique formelle. Le type idéal du fonctionnaire est celui qui agit sans haine, ni passion. Il agit en suivant une règle impersonnelle.

Ma première expérience au sein de l'Éducation nationale avec cet aspect de l'État, je l'ai connue lorsque je n'ai pas réussi à utiliser ma bonification pour obtenir l'académie que je demandais. J'ai été renvoyée à une note parue au *Bulletin officiel*. Celle-ci mentionnait une information à ce sujet, mais d'autre part renvoyait également à une fiche de synthèse. Dans cette fiche de synthèse, se trouvait un paragraphe sur les Dom-Tom et attendant à celui-ci, un paragraphe relatif à la manière de justifier de ma bonification que j'avais déjà présentée au moment de m'inscrire au concours.

J'eus beau clamer ma bonne foi, avec le soutien des organisations syndicales, je fus envoyée en Province.

Domination hiérarchique: le devoir d'obéissance

Au sein de l'État, explique toujours Max Weber, le rapport de domination qui s'exerce, n'est pas seulement celui de la classe politique, mais également des fonctionnaires. Ceux-ci sont organisés hiérarchiquement. Cette organisation se traduit par le devoir d'obéissance.

Ce devoir d'obéissance j'ai dû m'y soumettre lorsque l'Inspection m'a demandé de reprendre contact avec mon tuteur. Ce dernier avait déjà eu des problèmes avec son précédent stagiaire. Nos relations se sont très rapidement dégradées après qu'il m'ait demandé de ne choisir mes textes que dans une liste qu'il aurait préalablement établie. En tant que professeure de philosophie, j'ai jugé cette demande abusive. Lorsque je l'ai revu à la demande de l'Inspection, mon tuteur m'a demandé de me soumettre: tu es une rebelle, une insoumise, on n'a jamais vu cela, tant de rébellion, tant d'insoumission. Tu vas être licenciée. J'ai répondu que cela n'était pas possible que l'on ne pouvait pas licencier les gens comme cela. Il m'a rétorqué: tu n'es qu'une stagiaire, tu n'as aucun droit. Il m'a demandé alors si je refusais. J'ai conclu: je connais mes obligations, mais j'ai aussi des droits. J'ai écrit à l'Inspection. Il a été démis.

Le rapport hiérarchique paraît ainsi induire un rapport de pouvoir qui se traduit par la volonté d'être obéi. Le risque de ce rapport tient dans le fait qu'il peut dériver vers l'abus de pouvoir.

Domination hiérarchique: le pouvoir discrétionnaire

La domination hiérarchique ne s'exerce pas seulement à travers le devoir d'obéissance, mais également dans le pouvoir de décision discrétionnaire. Ce pouvoir permet de prendre légalement une décision qui n'a pas besoin d'être justifiée objectivement et qui s'appuie sur une interprétation subjective.

Ainsi, mon proviseur m'a attribué « assez bien » à « autorité, rayonnement ». Lorsque je lui ai demandé comme je pouvais m'améliorer. Il m'a répondu: vous savez c'est assez subjectif. Trois points m'avaient desservi selon lui: le fait d'avoir enseigné auparavant à l'Université, mon âge et ma personnalité réservée.

Lors de mon inspection de titularisation, mon inspectrice a proposé le renouvellement de mon stage parce qu'il y avait des élèves qui bavardaient et ne prenaient pas le cours en note. Je lui ai alors demandé quelles compétences du stagiaire je ne maîtrisais pas dans le livret. Elle m'a répondu qu'elle ne m'évaluait pas par rapport à cela, mais par

Tract Stagiaires de l'impossible et intersyndicale (décembre 2010).



rapport à son expertise. Par la suite, je lui ai fait parvenir les appréciations des autres professeurs de cette classe qui faisaient également état de bavardages et d'élèves qui ne prenaient pas en note, mais sans que cela ne la fasse changer d'avis.

J'ai eu le sentiment que tous les éléments ou faits objectifs que je pouvais tenter d'opposer n'avaient aucun poids face à son intime conviction que je n'étais peut-être pas faite pour ce métier.

Les relations de pouvoir

La sociologue Danièle Kergoat distingue entre les rapports sociaux de classes et les relations entre individus. Par exemple, vous pouvez mal vous entendre avec un collègue qui vous pourrit la vie: il s'agit d'un problème relationnel. Au contraire, un rapport trouve sa condition de possibilité dans une forme d'organisation sociale qui dépasse les individus. Ainsi, le rapport hiérarchique permet d'intensifier les relations de domination.

Dans mon cas, certaines personnes m'ont dit qu'elles analysaient les problèmes que j'ai eus avec mon proviseur comme la conséquence des tensions qui l'avaient fortement opposé au professeur de philosophie que je remplaçais. Si tel est le cas, relation de

domination et rapports de domination se conjoignent. Le risque est alors que celui qui détient le pouvoir dans le rapport hiérarchique abuse de son pouvoir pour régler des conflits relationnels.

Dans mon cas, comment expliquer par exemple que le proviseur ait demandé une visite conseil de l'inspection sur la base de plaintes qui auraient concerné des copies non rendues sans m'avoir jamais demandé de m'expliquer sur le sujet auparavant. J'aurais alors sans doute pu expliquer que l'on pouvait vérifier que cela n'était pas le cas en consultant le logiciel Pronote. Comment également expliquer cet acte manqué qui a conduit mon proviseur à m'attribuer « bien » à « assiduité, ponctualité », alors que je n'avais été jamais ni absente ni en retard.

L'État est un système légal rationnel et hiérarchisé. Mais ce n'est pas seulement un système impersonnel, c'est également un lieu où s'exercent des rapports sociaux de domination politiques et technocratiques. Même dans un État dit de « droit », les citoyens et les salariés de cet État sont soumis aux rapports de domination qu'exerce l'État. Ces rapports sont certes d'une moindre violence que dans un État autoritaire ou totalitaire, mais ils n'en existent pas moins pour autant. (Irène) ■

À propos de...

L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose



*L'autorité éducative :
déclin, érosion
ou métamorphose,*
coord. par Erick Prairat,
Presses universitaires de
Nancy (Questions d'édu-
cation et de formation),
2011, 158 p., 12 €.

VICI « ENCORE » UN LIVRE SUR L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE et l'obéissance scolaire. Erick Prairat offre ici une nouvelle compilation de textes de philosophes et de spécialistes de sciences de l'éducation qui se penchent sur le problème. Le même qui, depuis une vingtaine d'années, demeure au cœur de la littérature grise des IUFM et trouve un large espace éditorial indice d'une forte demande sociale sur la question¹.

NÉANMOINS POUR COMPRENDRE CETTE PUBLICATION de huit textes de nature différente, il est presque impératif d'avoir lu auparavant Myriam Revault d'Allones². Car la publication dirigée par E. Prairat croise les regards sur l'autorité, au prisme, essentiellement, du travail de la philosophe. C'est par l'évocation de son texte « Le pouvoir des commencements » qu'Erick Prairat ouvre la présentation générale de l'ouvrage et c'est à travers la grille de lecture proposée par la philosophe que sont abordées les contributions de la première partie et quelques-unes de la seconde. Disons-le d'emblée, cette nécessaire lecture propédeutique s'avère problématique en termes de réception de l'ouvrage publié par les Presses universitaires de Nancy. Si la lecture de M. Revault d'Allones s'avère passionnante, l'adhésion aux thèses qu'elle développe conditionne en partie la lecture du présent recueil. Se passer des thèses de la philosophe est prendre le risque d'une lecture obscurcie qui au final raterait son

but: donner un arrière-plan théorique (l'autorité et la modernité) à une étude des pratiques en classe (l'école et l'autorité).

TENTONS D'EN PRÉSENTER LES ASPECTS ESSENTIELS rappelés par M. Revault d'Allones elle-même dans l'article inaugural de l'ouvrage (« L'autorité des modernes »). La notion de temps ou de temporalité est au cœur des représentations de l'autorité: « Le temps est la matrice de l'autorité comme l'espace est la matrice du pouvoir. » L'autorité est en somme ce qui relierait entre elles les générations, c'est l'autorité du passé, mais aussi l'autorité du futur. Un passé commun, perçu comme tel, et un horizon du futur, prometteur et partagé, relierait ainsi cadres et subalternes, professeurs et élèves. C'est nous qui nommons ces catégories car les acteurs sociaux ne sont pas nommés par la philosophe. L'autorité est ici un principe en « crise » car notre société en général (et les élèves en particulier) semble évoluer de plus en plus dans le présent. La notion de passé commun semble s'effriter et le futur se « vider de toutes promesses ».

À TRAVERS CE PRISME, ERICK PRAIRAT (« L'autorité éducative au risque de la modernité »), s'interroge sur l'érosion de l'autorité des maîtres et, plus largement, des éducateurs. Il l'explique par un faisceau de trois causes. D'abord par l'affaiblissement de l'autorité des profs, conséquence de la perte de crédit que connaît l'école ►►►

Abonnez-vous !

à photocopier et renvoyer à
N'Autre école / CNT-FTE
33, rue des Vignoles 75020 Paris

Règlements à l'ordre de CNT-FTE

Nom _____ Prénom _____

Adresse _____

CP _____ Ville _____

E-mail _____

5 N° 20 € **10 N° 40 €**

Étranger : **30 €** Précaires,
Soutien : **40 €** étudiants, sections
 syndicales : **10 €**

Je commande les n° : _____
4 € / frais de port inclus

- N° 32 - École et handicap
- N° 31 - Dans et hors de l'école : engagé(e)s !
- N° 30 - Familles / école : qui est le monstre de l'autre ?
- N° 29 - Compétences et résistances
- N° 28 - L'école dans dix ans (2^{ème} partie)
- N° 27 - L'école dans dix ans (1^{ère} partie)
- N° 26 - École : quelle démocratie ?
- N° 25 - Dossier évaluation (**épuisé***)
- N° 24 - Ressources
- N° 23 - Contre leurre école
- N° 22 - L'école KO ?
- N° 21 - L'école, territoire de résistance
- N° 20 - Écrans / écrits
- N° 19 - Pouvoir(s) et savoir(s)
- N° 18 - Apprendre : tous sensiblement !
- N° 17 - Vers un lieu commun
- N° 16 - Travailleuses et travailleurs de l'éducation
- N° 15 - L'école, terrain de luttes
- N° 14 - Au ban de l'école
- N° 13 - Lire, écrire, compter... penser, parler, agir !
- N° 12 - Résistances et ruptures syndicales
- N° 11 - Impasses et pistes culturelles
- N° 10 - Filles et femmes à l'école... mauvais genre ?
- N° 8/9 - Solidarité(s) contre précarité(s)
- N° 6 - Quels chemins pour une éducation émancipatrice ?
- N° 5 - La grève : une école de lutte
- N° 4 - L'école aux ordres
- N° 3 - Apprendre à désobéir...
- N° 2 - Défendre l'école publique ? (**épuisé***)
- N° 1 - Syndicalisme ou pédagogie ? (**épuisé***)

* les n° épuisés, comme tous les autres, sont disponibles sur le site en Pdf (2€).

IL EST ÉGALEMENT POSSIBLE DE COMMANDER ET DE S'ABONNER DIRECTEMENT SUR LE SITE DE LA REVUE

www.cnt-f.org/nautreecole

5 N° 20 €

(Précaires, étudiants, sections
syndicales : 10 €)

40 € pour 10 numéros

▷▷▷ comme instance de promotion (causes sociologiques). Ensuite, par l'affaiblissement des rapports d'autorité dans la lente pénétration des valeurs démocratiques au sein des espaces pré-politiques. Au cœur de la famille et de l'école, la notion d'égalité s'est diffusée au risque de rendre toute « autorité » impossible à exercer (causes philosophiques). Enfin, une troisième lecture relie la crise de l'autorité à l'importance que le présent a pris dans nos sociétés. S'adossant toujours aux travaux de M. Revault d'Allones, Prairat n'a plus qu'à conclure que le sacré du présent fragilise l'autorité des maîtres « qui en appellent toujours à l'épaisseur d'un passé ». Henri Louis Go (« Grammaire de l'autorité ») examine la question de l'autorité dans le cadre de l'éducation morale du jeune enfant. « La civilité n'est pas morale » nous dit-il avant de préconiser dès la maternelle des « jeux de civilité », séries d'actions inscrites dans la régularité d'un mode de vie. Stéphanie Rubie s'interroge ensuite sur le sexe de l'autorité, du point de vue de jeunes filles des « quartiers populaires ». Elle conclut que selon elles, l'autorité n'est pas sexuée (il n'y aurait pas d'avantage de conduite transgressive envers les enseignantes que les enseignants), mais les premières s'énonceraient davantage que les secondes. Il serait ainsi plus « normal » pour ces jeunes filles ne pas respecter une femme « faible », « vieille », « folle », « qui fait son mac » plutôt qu'un homme. Évidemment, l'ethnographie de Stéphanie Rubie concerne les seules jeunes filles : rien de laisse présager qu'il n'y ait pas d'énormes différences de ce point de vue entre filles et garçons.

XAVIER RIONDET PROPOSE UN RETOUR SUR L'ÉDUCATION NOUVELLE au sein de laquelle l'ensemble des positions de la pédagogie traditionnelle est revisité : rôle du maître, place de l'effort, contrainte, sens de la sanction... Ses novateurs s'attachant à déconstruire les deux modèles disciplinaires dominants jusqu'au premier tiers du xx^e siècle (modèle conventuel et modèle de l'école caserne) pour faire de l'espace politique le nouvel espace de référence. Selon lui, c'est entre 1963 et 1968 qu'un champ lexical spécifique s'impose : conseil, assemblée, vote au sein de l'espace scolaire... L'école se définit alors comme une communauté d'égaux ce qui entraîne une remise en cause directe de l'autorité.

AVEC JEAN-MICHEL BARREAU (« L'AUTORITÉ EN CLASSE, INVARIANTS ») on entre (enfin!) dans la classe et on évoque l'autorité du professeur. Ou son absence, tant celle-ci requiert désormais et selon lui une exigence inouïe. L'enseignant(e) doit en effet savoir articuler de nombreuses qualités et les relier les unes aux autres. Il faut maîtriser son sujet, mettre en forme et en scène les savoirs, posséder un sens de l'écoute et une attention au collectif, une qualité de présence, bref ressembler à une sorte de « surhomme » pour reprendre un mot de Durkheim : « Il n'y a pas d'autorité réelle qui ne soit plurielle. Ce pluriel a valeur d'invariants en ce domaine. » Nous pensons ici que ces talents ne sont précisément pas des invariants. Ils varient au contraire et là est bien tout le problème. Lorsqu'une forme d'autorité qui jusque-là « fonctionnait » dans la classe ne fonctionne plus, il faut réinventer de nouveau une relation d'autorité pédagogique efficace. D'autres qualités doivent alors être mobilisées. Prenons un exemple ancien que le recul permettrait de mieux expliquer : lorsqu'au

début des années 1920, la figure de l'autorité pédagogique se « maternalise », y compris chez les instituteurs, les enseignant-e-s durent apporter dans la classe davantage de douceur, de soins, de bienveillance qu'avant 1914. C'est ce qu'ont senti avant les autres les pédagogues de l'Éducation nouvelle : Freinet, Wallon ou Piaget par exemple. Les adaptations de ce type sont particulièrement délicates du point de vue de celui qui exerce (ou croit exercer) une autorité. L'enseignant, lui-même produit de sa propre culture de l'obéissance et de l'autorité, a parfois bien du mal à voir les glissements imperceptibles des changements de modalité que lui imposent ses élèves et qui sont en quelque sorte extérieurs à son outillage mental. Bien difficile aujourd'hui d'expliquer par exemple à un collègue d'un établissement scolaire des beaux arrondissements parisiens que des élèves d'une classe de quatrième d'un collège sensible de la périphérie peuvent parfaitement respecter l'autorité de l'enseignant en faisant un vacarme assourdissant ou en se balançant sur leur chaise.

C'EST D'UNE CERTAINE FAÇON le propos de Bruno Robbes (« Comment préparer les enseignants à exercer une autorité éducative ») qui rappelle que l'exercice de l'autorité s'acquiert et se développe dans la mesure où il résulte, pour partie, d'un travail d'élaboration dans l'action. L'autorité n'est pas naturelle puisqu'elle se construit en situation. Notons qu'il s'agit ici du seul article qui fasse allusion à une approche anthropologique de l'autorité : posture du corps de l'enseignant, voix, gestes, regards. L'autorité est aussi langage corporel, dont l'étude en sciences sociales comme en sciences de l'éducation est encore balbutiante.

ENFIN, DANS UNE APPROCHE PLUS SOCIOLOGIQUE, Benoît Dejaiffe nous rappelle que l'autorité autour de l'enfant se partage, notamment entre maîtres (ses) et parents et que des formes originales de coopération restent encore à inventer ou à généraliser.

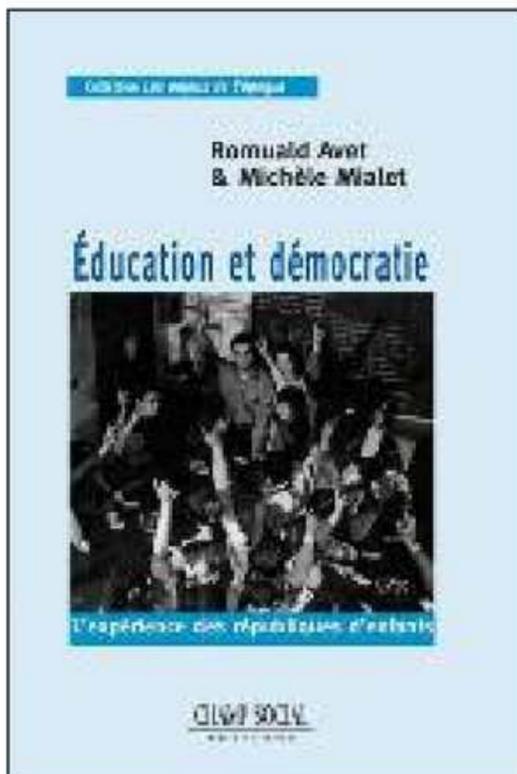
LECTURES INTÉRESSANTES, donc, dont on pourra user à plusieurs niveaux : appréhension des discours théoriques ou aide aux pratiques enseignantes. L'ouvrage présente néanmoins un manque important. Si l'autorité perçue comme un moyen d'obtenir le consentement ou l'obéissance des élèves, est définie, travaillée, interrogée, l'obéissance ne l'est jamais. Le terme n'est ni défini ni précisé, comme s'il allait de soit, comme s'il n'y avait qu'une obéissance. Mais la question demeure : quelles attentes d'obéissance les enseignants ressentent-ils ? Comment les élèves se représentent-ils l'obéissance ? Comment obéir lorsqu'on obéit ? Il n'est pas impossible que ce soit aussi en interrogeant cette notion, en la définissant, en travaillant son étymologie (de *ob* – devant – et *audire* – écouter –, c'est-à-dire littéralement « tendre l'oreille ») que l'on pourrait réfléchir aux sens, aux fonctions et aux modalités d'une autorité éducative constructive. ■ **E. SAINT-FUSCIEN**

1 Parmi beaucoup d'autres : F. Léonard, *Autorité et conduite de la classe*, Paris, Nathan, 2007. Y. Guégan, *L'usage légitime du pouvoir dans la classe*, Paris, Hachette éducation, 2004 ; J. Houssaye *Autorité ou éducation*, Paris, ESF, collection pédagogie ; Ph. Meirieu, « *Pourvu qu'ils m'écoutent...* » *Discipline et autorité dans la classe*, Créteil, CRDP, 1997 ; E. Prairat, *La Sanction en éducation*, Paris, Puf, 2003, B. Robbes, *L'Autorité éducative dans la classe*, Douze situation pour apprendre à l'exercer, Paris, ESF, 2010.

2 Myriam Revault d'Allones, *Le Pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Seuil, 2006.

Éducation et démocratie : les Républiques d'enfants

Un livre riche d'informations sur des expériences peu connues, très diverses, mais dont le point commun est la responsabilité partagée. Les auteurs ont bien voulu répondre à nos questions :



Éducation et démocratie. L'expérience des Républiques d'enfants, Romuald Avet & Michèle Mialet, Champ Social, 2012, 158 p., 16 €.

Qu'est-ce qui dans votre parcours vous a donné l'envie d'entreprendre ce travail ?

ROMUALD AVET – Plusieurs raisons sans doute, tout d'abord nous sommes tous les deux des praticiens du travail médico-social. Pour ma part j'ai commencé ma vie professionnelle en tant qu'éducateur dans les années soixante-dix et j'ai bénéficié à cette époque de cet élan créatif en faveur d'une autre éducation. C'est dans ce contexte que j'ai entrepris un voyage sur les traces des Républiques d'enfants en France et en Espagne, après la lecture du livre d'Alexander Neill. Aujourd'hui, je demeure fidèle à mes idées de jeunesse qui reprennent de l'intérêt lorsque je constate à quel point nous avons pris le contre-pied dans nos institutions d'un projet d'éducation favorisant l'autonomie et l'apprentissage de la citoyenneté qui fut celui des promoteurs des Républiques d'enfants dans le monde.

MICHÈLE MIALET – Ce qui m'a intéressée, tout au long de ma vie professionnelle, c'est d'analyser comment, lorsque la famille « naturelle » vient à faire défaut et quelle que soit la raison de ce manque, comment donc un environnement institutionnel de substitution pouvait non seulement, par une éducation « suffisamment bonne », soutenir un enfant mais, de plus, développer chez lui des capacités créatrices lui permettant de dépasser ses difficultés et de sortir d'une position victimaire enfermante. Les Républiques d'enfants me semblaient correspondre à ces objectifs, d'autant que mes propres parents faisaient bien souvent référence à Makarenko et à Korczak en ce qui concernait l'éducation qu'ils souhaitaient me transmettre !

Ces Républiques d'enfants sont nées dans des circonstances historiques très variées : peut-on cependant dégager un point commun parmi les inspireurs, ou est-ce que ce sont des aspirations différentes qui les ont fait éclore ?

R. A. – Oui, on peut dégager un point commun parmi les inspireurs malgré la diversité des expériences. L'enfant est devenu un sujet de droit dans les pays démocratiques, mais il ne l'était pas encore au moment où se développaient les Républiques d'enfants. Leurs inspireurs ont anticipé cet événement en allant d'ailleurs beaucoup plus loin dans l'expérience éducative de la citoyenneté démocratique. Leur aspiration consistait à libérer l'enfant de son aliénation et de son asservissement pour le préparer à un avenir différent dans un monde différent. L'expérience de la guerre et de la barbarie les a confortés dans l'urgence de construire une nouvelle éducation, affranchie non pas de l'autorité mais de l'autoritarisme, dans le respect des valeurs démocratiques. Inventer un nouveau mode de socialisation dans l'éducation, qui ne repose plus sur la domination, la

soumission et l'obéissance, s'imposait comme une nécessité.

M. M. – C'est en effet la question des droits des enfants et surtout l'exercice de ces droits afin que chaque enfant accède à une forme de citoyenneté qui semble être le dénominateur commun de ces expériences mais aussi comment chacun, quelle que soit sa condition puisse s'épanouir au sein d'une collectivité dont l'esprit est celle d'une « république démocratique » même si elle n'en porte pas nommément le nom.

Vous semblez vous être intéressés moins au positionnement social de ces expériences. Peut-on mettre ensemble l'expérience de Summerhill, école payante, et les orphelinats de Janusz Korczak ? Ces différences sociales n'ont-elles pas des implications fortes dans le fonctionnement démocratique lui-même (rapport au langage, habitude de la contrainte) ?

R. A. – Oui, il y a des différences, on ne peut pas les nier, même si ce n'est pas d'un point de vue sociologique que nous avons envisagé ce travail sur les Républiques d'enfants. Pour le cas de Summerhill, c'est un choix d'avoir resituer cette expérience dans le cadre des Républiques d'enfants alors qu'elle n'en porte pas le nom. Nous l'avons fait pour au moins deux raisons.

La première consiste à rappeler l'influence certaine sur Alexander Neill de l'expérience du Little Commonwealth, petite république d'enfants fondée par Homer Lane en 1912 en Angleterre. Homer Lane et Alexander Neill partagent une même conception de l'éducation et de l'intervention auprès des jeunes sociaux. Tous deux d'ailleurs s'inspirent de la psychanalyse, même s'ils en ont une approche très personnelle qui ne fait pas l'unanimité chez les psychanalystes. Néanmoins, ils font preuve d'un vrai sens clinique. La deuxième raison qui nous a incité à rapprocher ces expériences, c'est ►►►

Entretien ▼

▷▷▷ l'importance incontournable dans leur projet d'éducation de cette instance de délibération démocratique et de régulation au sein de la collectivité (self-government). Alors, bien entendu, l'école de Summerhill est une école privée qui s'adresse socialement à des enfants de familles aisées. C'est un fait que cette école n'est pas aidée financièrement par l'État en Grande-Bretagne – qui d'ailleurs a tenté une action en justice contre elle et perdu. Neill, lui-même, en son temps, regrettait cette situation privilégiée, mais ce n'est pas suffisant pour expliquer les raisons de sa réussite et de la réussite socialement parlant d'une grande partie de ses élèves. Certains d'entre eux, après un long cheminement personnel faisant suite à Summerhill à un refus scolaire massif, toujours respecté, ont renoué beaucoup plus tard avec l'école et avec une certaine forme de réussite. Sans doute l'origine sociale n'est-elle pas négligeable dans leur possibilité de rebondir socialement. Néanmoins la confiance acquise en soi par cette éducation qui fortifie le désir au détriment d'un certain conformisme est sans doute aussi un élément déterminant.

M. M. – Nous avons bien été conscients de ces « différences » et nous ne sommes pas dupes de ce que ces différences sociales impliquent, mais c'est aussi la grande richesse de ces expériences que d'avoir pu être menées par des initiateurs extrêmement divers et de s'adresser à des enfants aux origines et aux histoires multiples. Les grands principes (autonomie, citoyenneté, autogestion...) mis en œuvre constituent des cadres à la fois suffisamment solides et souples pour être à géométrie variable et peut-être permettre aux enfants qui le souhaitent de s'engager à changer la société comme la république a changé leur existence !

Vous insistez sur le fait qu'il ne s'agit pas d'entreprise visant à nier l'autorité, mais à la partager : est-ce valable pour toutes ces républiques, Summerhill comprise ? Est-ce un point important, et non pas une question de formulation, sachant que personne ne prône l'absence de régulation collective ?

R. A. – Vous dites que personne ne prône l'absence de régulation collective, c'est sans doute vrai, mais dans l'histoire des expériences alternatives dans l'éducation, un courant libertaire a tenté d'instaurer un mode de rapport de l'adulte à l'enfant ou est abolie toute forme de pouvoir et où l'autorité aurait disparu. Il nous semble que c'est un leurre. Il ne faut pas confondre l'autorité qui ne saurait disparaître de la relation entre l'adulte et l'enfant et l'autoritarisme, le pouvoir de l'un sur l'autre qui engendre de l'aliénation et de la domination. L'autorité prônée dans les républiques d'enfants, y compris à Summerhill, se fonde sur l'échange et la réciprocité n'excluant pas

l'obéissance et la discipline, seulement elles ne sont pas tributaires d'un système de pouvoir hiérarchique dans lequel elles s'imposent unilatéralement. Dans ces républiques, les enfants, les adolescents et les adultes sont associés dans des instances démocratiques pour gérer ensemble les relations intersubjectives et élaborer les conflits au sein de la collectivité.

M. M. – Si pour nous, ces républiques d'enfants fonctionnent comme des institutions éthiques et l'éthique étant « une autorité sans pouvoir », alors cela nous permet de définir l'autorité non dans un rapport de hiérarchie verticale, ce que nous appelons autoritarisme, mais dans une relation de responsabilité qui est partagée par tous sans que les adultes et les enfants soient confondus, leur place est différente mais leurs droits sont communs.

Comment vous situez-vous par rapport aux tentatives de partage et de gestion démocratique du pouvoir dans l'enseignement, école Freinet, pédagogie institutionnelle ?

R. A. – Nous partageons en effet pleinement le point de vue de Françoise Dolto, cette grande psychanalyste qui a consacré beaucoup de son temps à la fin de sa vie alors qu'elle était malade pour suivre et soutenir l'école de la Neuville et son projet de pédagogie institutionnelle. Elle défendait vigoureusement l'engagement citoyen des enfants et des adolescents et pensait que la vraie révolution à l'Éducation nationale n'était pas de doubler le budget mais de changer en profondeur les mentalités, soit les relations de pouvoir entre les enfants et les adultes, entre les enseignants et les enseignés. « Accepter d'être jugé par les plus jeunes, cela vaut toutes les réformes » disait-elle. En ce qui concerne l'école Freinet et le mouvement de l'Éducation nouvelle, nous avons dans le livre fait référence à leur apport car il rejoint sur bien des points l'expérience des républiques d'enfants. Il y a une inspiration commune entre toutes ces expériences.

Que pensez-vous des formes scolaires actuelles : Lycée autogéré de Paris, Lycée expérimental de Saint-Nazaire ?

R. A. – Sur ce plan, nous soutenons l'existence de ces écoles autogérées qui ont fait depuis longtemps leur preuve dans la capacité à aider des enfants et des adolescents en échec à renouer avec le savoir. Ces écoles demeurent marginales dans le fonctionnement de l'Éducation nationale et se battent le plus souvent pour survivre dans l'indifférence générale. Nombre d'enseignants y reconnaissent des stratégies pédagogiques et des pratiques auxquelles ils ont recours dans leur classe, ponctuellement, non sans effet d'ailleurs sur les enfants les plus en difficulté sur le plan scolaire et sur le plan du comportement. Soyons néanmoins lucides, le mouvement actuel n'est pas en faveur de ces pratiques, a minima défendons le principe que ces écoles puissent continuer à exister. L'espoir est de retrouver au sein de l'enseignement en France une plus grande souplesse, une plus large possibilité d'autonomie, d'invention et de création dans les structures afin que les enseignants puissent expérimenter seuls et à plusieurs des pratiques différentes avec leurs élèves. Une autre école est possible : en Finlande, par exemple, dans un contexte sociologique et politique différent, on a inventé une autre école pour tous dont les résultats sont loin d'être négligeables.

Le succès de cette école ne tient pas seulement aux conditions matérielles dont elle bénéficie, mais surtout aux méthodes qui y sont appliquées, proches des pratiques de l'Éducation nouvelle. Ces méthodes qui ont déjà fait leur preuve chez nous, mais à la marge du système éducatif, se révèlent particulièrement opérantes dans le système finlandais. Une participation active des jeunes à leur formation et l'idée d'un apprentissage qui n'est pas une accumulation de connaissances mais un processus, une expérience humaine et pédagogique partagée en sont les fondements. ■

(PROPOS RECUEILLIS PAR JEAN-PIERRE FOURNIER)

■ Les numéros 34 et 35 de la revue *N'Autre école* sont déjà en chantiers !

Le n° 34 posera – non sans provocation – la question : « **L'école pour apprendre à entreprendre ?** » et interrogera les relations entre le système éducatif et le monde de l'entreprise en essayant de renouveler la critique trop souvent convenue, des rapports de l'éducation avec le monde du travail. Un second dossier abordera la notion de langage et de « discours » au sein et contre l'institution.

Le n° 35 abordera **les pratiques anti-sexistes à l'école.**

Toutes les contributions, témoignages, réflexions, échanges d'expériences sont les bienvenus. Merci de contribuer à faire vivre ces numéros, à les rendre les plus complets possible et à ce qu'ils traduisent au mieux le vécu de chacune et chacun.

Le comité de rédaction de *N'Autre école* (nautrecole@cnt-f.org)

Apprendre la peur au ventre...



Ce collègue enseignant à des Ena (Élèves nouvellement arrivés en France) raconte Laura et Donjeta, Jomo, Obey et d'autres, de manière simple et convaincante :

comment « y arrivent » des élèves motivés avec un prof qui l'est encore plus – et qui a choisi son camp, leur camp. Une parenthèse instructive qui montre comment on

est passé de la fondation de structures publiques d'aide aux migrants à leur démolition, une autre qu'on peut trouver moins convaincante où l'auteur s'essaye à des propositions sur une nouvelle politique de l'immigration, complètent un ouvrage inédit : si l'on a souvent parlé du soutien aux élèves sans-papiers, le travail d'apprentissage et d'orientation au quotidien est rarement évoqué.

→ *Le Problème de la réussite scolaire des sans-papiers, apprendre la peur au ventre*, Jean-Pascal Collegia, 81 p., L'Harmattan, mars 2012, 11 €.

La ségrégation scolaire, Pierre Merle



L'ouvrage de ce sociologue de l'éducation vise à décortiquer les facettes de la ségrégation scolaire, une ségrégation d'autant plus lourde qu'il y a une unanimité affichée (et si évidemment hypocrite) à vouloir la combattre. L'ouvrage s'appuie sur des sources statistiques fouillées.

Après avoir retracé le grand changement du rapport au diplôme – hier une garantie car il y avait peu de diplômés, aujourd'hui de la monnaie inflationniste en perpétuelle dévaluation –, l'auteur met en lien cette obsolescence des diplômes et l'accroissement de la concurrence entre établissements, de la compétition entre individus, et donc par exemple du soutien scolaire mais aussi de la montée (et de la transformation) du privé.

L'école privée est précisément l'un de ses sujets d'étude – sans doute le chapitre le plus convaincant. En scolarisant plus d'un cinquième de la population scolaire, l'enseignement privé ne participe pas tant à la sphère d'influence du catholicisme qu'il n'est devenu l'école-refuge des classes aisées. Au cours de ce processus, il s'embourgeoise de plus en plus, la « ghettoïsation par le haut » qu'il installe, étudiées à la loupe à l'aide d'exemples locaux, répondant à la « ghettoïsation par le bas » de l'école publique. On note avec intérêt que la Finlande n'a quasiment pas d'écoles privées...

Une bonne partie est consacrée à l'éducation prioritaire. Pierre Merle reprend d'abord le reproche consistant à dire que la différenciation positive est déjà une mise à l'écart, qu'elle « s'insère dans ce mouvement qui a

fait passer du "collège pour tous" à un problème "collège pour chacun" (à discuter) ; puis il examine concrètement les grands axes de la mise en œuvre de l'éducation prioritaire. On peut retenir l'idée que les ressources supplémentaires ne sont pas suffisantes pour qu'on puisse en mesurer les effets. L'auteur est partisan d'« aides substantielles » mais aussi de la fin de l'étiquetage « éducation prioritaire », au motif que c'est une occasion de fuite des parents moyens ou aisés (également discutable).

Le dernier chapitre, sur la carte scolaire, fait l'historique de sa construction et de son démantèlement. Il montre l'écart entre les proclamations démagogiques et la réalité, mais la nocivité de cette tendance à la démolition, même si elle est freinée par la réalité, est indéniable. Il termine sur d'éclairantes données internationales : les quatre premiers pays dans le classement PISA ont une carte scolaire sans dérogation ou avec des dérogations très limitées... Ce petit ouvrage, lisible et dense, est souvent une confirmation, une entrée en débat quelquefois.

→ *La Ségrégation scolaire*, Pierre Merle, La Découverte, coll. « Repères », 2012, 10 €.

Lointain prochain, Fernand Deligny



Léger et bleu gris comme un ciel pomelé, un petit ouvrage nous livrant des écrits des dernières années de Deligny. À savourer, à méditer, à convoquer lors de chaque projet (qu'il ne faut pas confondre avec

La poésie, pourquoi, pour qui, comment ?

« La pédagogie traditionnelle [...] fondée principalement sur les exercices de la récitation et de l'explication de texte, [...] détourne d'une relation libre au poème et l'inscrit dans le champ d'un savoir évaluable [qui] contribue fortement à mes yeux à en faire un objet d'étude complexe dépourvu de ses enjeux existentiels [...] » L'auteur s'adresse bien sûr aux enseignants mais aussi à tous les passeurs : bibliothécaires, parents, etc. Pour J.-P. Siméon, longtemps enseignant en IUFM, poète et directeur du « Printemps des poètes », la poésie repose sur le geste éthique (une manière d'être au monde) et sur le geste esthétique (une transgression de la langue).

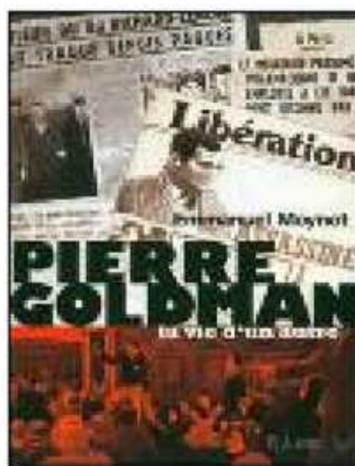
L'enjeu pédagogique est de refonder le goût d'apprendre : « rendre familier aux enfants ce mode particulier d'expression du monde, de la pensée, des rapports de soi au monde. Et ainsi d'apprendre de façon heureuse le questionnement et à reformuler sans cesse ce questionnement. » Il questionne aussi la question de l'évaluation : « il est impensable de noter » la subjectivité et l'émotion. L'auteur veut mettre le poème au cœur de l'éducation : il est essentiel de proposer « des activités multiples et coexistantes autour de la lecture, de l'oralisation et de l'écriture [...] en alliant appropriation individuelle et partage collectif. [...] Les activités pourraient se développer autour de trois axes : la familiarisation avec le fait poétique (lire des poèmes divers et variés) ; le travail sur la mise en voix du poème ; le travail sur l'écriture. » De nombreuses propositions sont données (récitation, gestuelle, voix, mémoire, rapport au public, etc.) de la maternelle à fin de l'élémentaire. L'enseignant de collège doit aussi s'emparer de ce livre agréable à lire et sans jargon, et des pistes pédagogiques proposées en les adaptant au contexte.

→ *La Vitamine P : La poésie, pourquoi, pour qui, comment ?* Jean-Pierre Siméon, Rue du monde (Contre-allée), 2012, 224 p., 20,20 €.

une initiative – au sens d'acte d'initié), à rouvrir chaque fois qu'il est question d'innovation (notre cher auteur, lui, ne revendique que des tentatives). Si vous êtes mal lotis en librairie : <http://www.editionsfario.fr> 26, rue Daubigny – 75017 Paris. 33 (0) 1 46 22 25 43 revue.fario gmail.com

→ *Lointain prochain – Les deux mémoires*, Fernand Deligny, éditions Fario, mai 2012, 96 p., 13 €.

BD engagées ▼



Goldman, Pierre...

Probablement un des albums de l'année! Pour raconter « les vies » de Pierre Goldman, militant révolutionnaire qui finira mystérieusement assassiné le 20 septembre 1979, Emmanuel Moynot a choisi de centrer son récit sur le procès médiatique qui marqua les années 1970 et qui trouva son dénouement quelques années plus tard par la mise à mort de l'accusé, probablement sous les balles d'une organisation policière d'extrême droite, « Honneur de la police ».

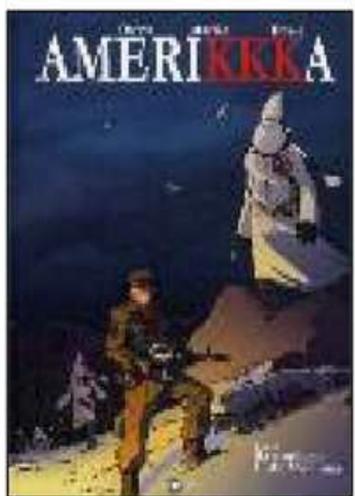
Les planches dessinées alternent avec les entretiens que les proches de Goldman ont

accordés à l'auteur et qui sont restitués au fil des pages entrecoupés de photos et de coupures de presse redessinées.

En multipliant les points de vue, et en choisissant de faire de Pierre Goldman le narrateur de ce « reportage », l'ouvrage ambitionne d'éclairer les différentes facettes d'une vie complexe, placée sous le signe du secret et du croisement des identités de ce fils de résistants juifs, militant d'extrême gauche, braqueur de petits commerces, devenu écrivain lors de ses longs séjours en prison.

Outre les entretiens, l'ouvrage présente deux longs articles consacrés à Pierre Goldman et à son parcours.

→ *Pierre Goldman, la vie d'un autre*, Emmanuel Moynot, Futuropolis, 2012, 208 p., 24 €.

AmeriKKKA :
Les milices du Montana

Le 8^e opus de la série AmeriKKKa (voir aussi *Les Canyon de la mort*, AmeriKKKa, tome I, chroniqué dans ces colonnes), nous conduit dans le Montana, qui s'enorgueillit d'avoir une population « blanche » à plus de 98,5 % et qui reste l'une des régions les plus racistes des États-Unis.

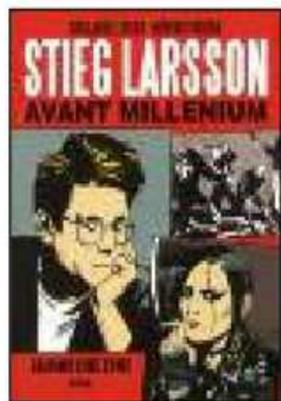
Steve et Angela enquêtent une nouvelle fois sur les agissements de groupes d'ultra-droite, soupçonnés des meurtres d'Indiens, et sur leurs relais institutionnels. L'occasion de dénoncer la nébuleuse raciste et ses multiples tentacules, mais aussi de rappeler que

le Montana, pays minier, fut et reste une terre de résistance ouvrière. Nombreux sont ceux qui y ont laissé la vie, victimes de l'exploitation patronale ou de ses milices: 16 mineurs révolutionnaires irlandais, des Molly Maguires, y furent pendus dans les années 1870, Frank Little, syndicaliste des IWW fut lynché en 1917 lors de la grève de Butte (voir le roman policier *Go by Go* de Jon A. Jackson qui relate ces événements). C'est là aussi que Dashiell Hammett planta le décor de *La Moisson rouge*.

Aujourd'hui, l'AIM (American Indian Movement), des groupes écologistes et les sections des IWW tentent de maintenir la flamme de la lutte. Car les défilés néonazis ne sont que la partie immergée de la gangrène d'une société aux mains des trusts miniers. Ceux-ci manipulent dans l'ombre les politiciens et, si besoin, les crânes rasés pour éliminer les rouges, les noirs et les « verts ».

Une belle BD qui trouve le juste équilibre entre action et pédagogie, actualité et histoire, sans mièvrerie ni caricature. Elle a sa place dans tous nos CDI!

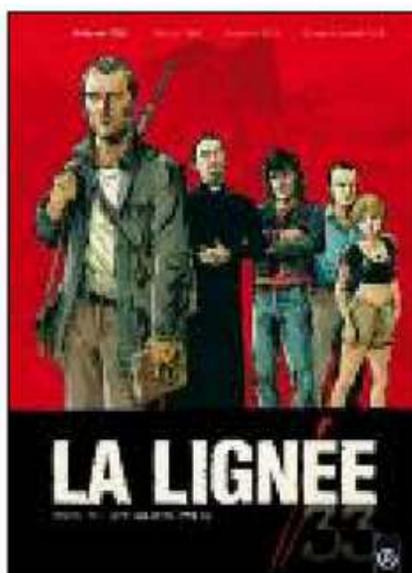
→ *Les Milices du Montana*, AmeriKKKa tome VIII, Roger Martin (scénario), Nicolas Otéro (dessins), Emmanuel Proust Éditions, 2012, 48 p., 13,90 €.



Stieg Larsson: Avant Millenium

MALGRÉ SON EXPLOITATION COMMERCIALE MONDIALE, l'œuvre et la vie de l'auteur de *Millénium*, restent passionnantes. La trilogie *Millénium* n'a plus besoin de publicité mais l'auteur, Stieg Larsson, maoïste, trotskiste puis militant antifasciste et féministe mérite l'intérêt.

Dans cette BD biographique, Guillaume Lebeau propose trois moments de la vie de Larsson: la transmission, pendant une chasse au renard dans les forêts enneigées de Suède, de l'antifascisme militant de son grand-père syndicaliste, pacifiste et communiste; la mission de soutien à la guérilla marxiste érythréenne donnée par la IV^e Internationale qui se transformera par hasard (?) en formation au mortier d'une unité constituée uniquement de femmes (Larsson avait fait son service militaire dans un régiment d'infanterie où il diffusait de la littérature antimilitariste); la création de la revue antifas-



La Lignée

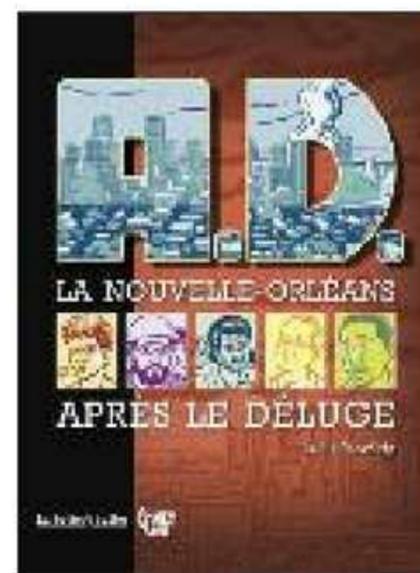
Derrière une intrigue de thriller mystique assez convenue (une famille est victime d'une malédiction qui, génération après génération, emporte l'aîné dans sa trente-troisième année...), *La Lignée* se frotte – et c'est son intérêt – aux questions sociales qui ont traversé notre XX^e siècle.

Le premier opus, *Antonin automne 1937*, nous plonge dans la révolution espagnole que le héros, issu d'une famille bourgeoise, rejoint sur un coup de tête et par amour. C'est l'occasion de retrouver ces scènes familiales, inspirées d'*Hommage à la Catalogne* et de *Land and Freedom*: le voyage en train et sa camaraderie révolutionnaire qui trouble l'étranger sitôt la frontière franchie, la vie des milices (ici, celles du Poum) que la militarisation dévore petit à petit, la désillusion qui s'installe au fil des mois. Les références cinématographiques ne sont pas un hasard puisque cette BD est éditée dans la collection « Grand Angle ».

Le prochain tome (dont la parution est annoncée pour l'automne 2012) promet de nous plonger dans les luttes sociales de l'après-guerre, dans la ville de Brest.

Une série qui débute bien et qui devrait tenir ses promesses sur les prochains épisodes...

→ *La Lignée, tome I Antonin, 1937*, Olivier Berlion, Jérôme Felix, Laurent Galandon, Damien Marie (scénario), Olivier Berlion (dessin), Bamboo éd. (Grand Angle), 2012, 48 p., 13,90 €.



Après le déluge

Ce roman graphique raconte l'histoire très fouillée de sept personnes, – une psy, un travailleur social, une serveuse, un étudiant, un médecin, un petit commerçant et son copain de pêche –, qui ont subi puis survécu à l'ouragan Katrina le 29 août 2005. Cette véritable enquête montre la face cachée de l'immense opération de sauvetage avec ses ignominies de la part des autorités, les quartiers les plus pauvres laissés à l'abandon, les soi-disant voyous qui organisent l'entraide, la police militarisée qui refoule les réfugiés... Volontaire de la Croix-Rouge dans les semaines qui suivirent l'ouragan, Josh Neufeld a d'abord tenu un blog, puis enquêté pendant deux ans pour ajouter un petit caillou à l'histoire populaire des États-Unis.

→ *A.D. : La Nouvelle-Orléans après le déluge*, Josh Neufeld, La Boîte à bulle (Contrecoeur), 2011 [2009], 207 p., 18 €.

Grumf

Une BD d'anticipation qui présente une vision de notre avenir proche sur plusieurs générations. Le dessin et le langage évoluent à chaque génération comme l'univers qu'ils sont sensés refléter. Si la lecture est rafraîchissante la fin interroge sur le message des auteurs, ils semblent faire une étrange confusion entre les capacités techniques de l'humanité et son intelligence.

→ *Grumf, Enfin libre*, Philippe Renaut, David Barou, éditions La boîte à Bulles, octobre 2011, 48 p., 13 €.

ciste suédoise *Expo* (modèle réel de la revue *Millénium*), la remontée d'un nazisme criminel et organisé dans les années quatre-vingt-dix (on se souvient de l'assassinat d'un camarade de la Sac, Björn Söderberg, en 1999), les menaces de mort, la semi-clandestinité... Le dessin en noir et blanc est sobre et donne à voir les émotions des « personnages ». Une chronologie documentée complète la biographie de l'écrivain.

On peut lire aussi mais sous un angle intimiste, ces tranches de vie avec le livre d'Eva Gabriëlsson, la compagne de Larsson, en particulier pour la vie militante, la lutte antifasciste et la revue *Expo*.

→ *Stieg Larsson: Avant Millenium*, Guillaume Lebeau (scénario) et Frédéric Rébéna (dessin), Denoël graphic (Anatomie d'une œuvre), 2012, 64 p., 13,50 €.

→ *Millénium, Stieg et moi*, Eva Gabriëlsson et Marie-Françoise Colombani, Actes sud, 2011, 185 p., 20 €.

BD engagées ▼

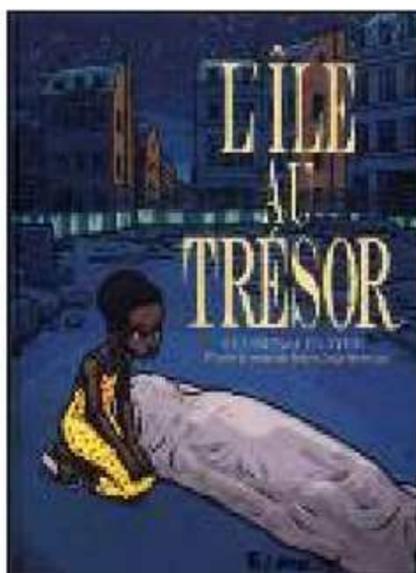


Désobéir

Thoreau, la vie sublime: le sous-titre de cette biographie graphique consacrée au père de la désobéissance civile dit assez le parti pris et l'engagement des auteurs, en particulier du scénariste, Maximilien Le Roy. On est loin de l'œuvre de commande, tout au contraire, il s'agit à travers le parcours du philosophe américain, de ses révoltes contre le système éducatif, l'esclavagisme, la guerre, etc. à son séjour dans la forêt de Walden, de rendre hommage à une pensée qui a toujours cherché à se mettre en conformité avec ses actes.

Maximilien Le Roy nous propose donc un Thoreau rebelle et libertaire, dont les écrits et les combats seraient toujours d'actualité. C'est le sens aussi du long entretien avec Michel Granger qui vient clore le livre. professeur de littérature américaine y répond aux questions de Maximilien Leroy. Une manière de prolonger la réflexion et de suivre la postérité de cette œuvre après la mort de son auteur. On y apprend ainsi que le livre *Résistance au gouvernement* fut retiré de certaines bibliothèques pendant le maccarthysme. Même célébré comme une figure de la culture américaine, Thoreau n'a rien perdu de son pouvoir subversif. Voilà une manière efficace de découvrir son œuvre et sa pensée.

→ *Thoreau, la vie sublime*, Maximilien Leroy (scénario), A. Dan (dessin), Le Lombard, 2012, 88 p., 20,50 €.



Trésor revisité

Réécrire la fabuleuse histoire de Stevenson en la transférant dans une cité de banlieue aujourd'hui, le pari était osé, d'autant que l'intérêt d'une telle démarche n'était pas forcément évident à première vue. On joue d'abord à retrouver qui est qui, les personnages du roman ayant subi quelques modifications, jusqu'au jeune héros qui est devenu une petite fille noire... Heureusement, l'autre personnage central a gardé sa jambe de bois! L'île, quant à elle, est devenue un « îlot urbain », une large friche en attente de démolition qui abrite, derrière ses palissades, un trésor qui suscite toutes les convoitises. Plus de galion, d'océan, de mousquet; reste (est-ce l'essentiel?) des pirates en costume trois pièces et deux camps qui s'affrontent: le bien et le mal. Une interprétation qui en tout cas fait réfléchir sur la notion d'adaptation!

→ *L'île au trésor*, Stassen (scénario) et Venayre (dessin), Futuropolis, 2012, 88p., 17 €.

Nous avons aussi reçu...

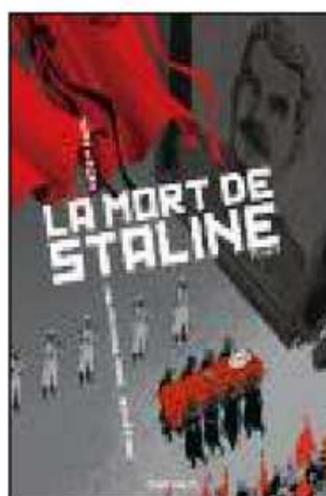
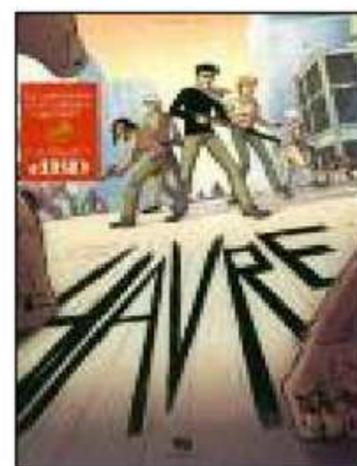
→ *Les enfants de la mer*, tome 2, D. Igarashi, Sarbacane, 320 p., 2012, 15,50 €. Un manga de fantasy écologique maritime où la tempête joue le premier rôle dans ce nouvel opus.

→ *Martha Jane Canary, la vie aventureuse de celle que l'on nommait Calamity Jane*, tome 3 « Les dernières années 1877-1903 », Mathieu Blanchin et Christian Perrissin, Futuropolis, 2012, 112 p., 22,50 €. L'occasion de rencontrer le destin d'une femme libre et rebelle, loin des clichés du mythe de Calamity Jane.

Havre, tome III

« Il y a un instant, la vie suivait son cours. Une seconde après, tout le monde est mort. Sauf vous. Que faites-vous ? Partir à la recherche d'autres rescapés ? S'allier avec eux aux mépris de vos inimitiés ? Virer mystique ? Se supprimer ? Reconstruire ? Chercher désespérément les causes du cataclysme ? Ou simplement continuer de mener sa vie, en s'adaptant aux événements ? Les survivants de *Havre* ont tous des caractères et des motivations différents, mais ils vont devoir faire un bout de chemin ensemble. Leur quête d'un avenir les mènera à des révélations que tous ne sont pas prêts à entendre... et à la prise de conscience que l'élévation de l'être humain ne repose pas nécessairement sur des solutions idéologiques. »

→ *Havre, tome 3 : Les Illuminés et les obscurs*, Isabelle Bauthian et Anne-Catherine Ott, Ankama éditions, 112 p., 2012, 14,90 €.



La mort de Staline

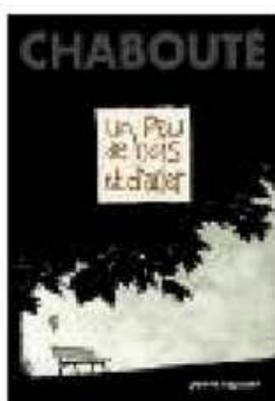
Graphiquement, dès la couverture, la barre est placée très haute. Staline disparu, c'est l'heure de la succession que personne ne dit avoir prévue... à voir. Béria, l'âme damnée du régime tire les ficelles et tisse sa toile tout en collectant et en se délectant des blagues anti-staliniennes dont il fait condamner les auteurs.

Les funérailles sont l'occasion de se rappeler que le « Petit père des peuples » a aussi une famille: une femme assassinée de ses propres mains, une fille humiliée et un fils alcoolique fou à lier.

Quant au peuple, d'abord invité à rendre hommage à son bourreau, il est finalement renvoyé dans ses foyers par crainte d'un soulèvement populaire. Certains braveront l'interdiction et le paieront de leur vie tandis que dans les coulisses les rouages du pouvoir se remettent à tourner, dans un autre sens, certes, mais la machine reste la même: la roue à broyer des vies tourne, elle continue à tourner, même sans son créateur...

Les tons dominants, rouge, noir et gris, soulignent les ressorts d'une société et d'un système où, derrière les grands principes et la mise en avant des idéaux, tout est trouble, caché, secret. S'il ne se limite pas aux coulisses du pouvoir, montrant aussi certaines réalités propres à la population, l'album tire surtout sa réussite de sa capacité à nous plonger au cœur des intrigues de cour, aux jeux des alliances, au revers sordides du faste soviétique. En lisant cette *Mort de Staline*, on pense aussi au *Roi se meurt*, même si ce sont ici les courtisans qui, voyant la mort arriver, vont se révéler sous leur véritable aspect. C'est donc autant une œuvre historique qu'une méditation sur le pouvoir.

→ *La Mort de Staline*, Tome II, Nury et Robin, Dargaud, 2012, 48 p., 13,90 €.



Un peu de bois et d'acier

Une histoire dessinée en « noir et blanc »... le jeu de mot est facile, mais peut-être offre-t-il aussi une voie d'entrée dans cette œuvre si particulière, poétique et drôle, exigeante et accessible, ambitieuse et minimaliste.

Un banc, donc, non pas comme arrière plan mais bien comme personnage central de plusieurs histoires qui se croisent – ou pas – au fil de ces 336 pages. L'humour est là, sans qu'il soit besoin de parler, comme chez Tati, souvent cité en référence par les commentateurs. Mais c'est aussi une réflexion sur l'ordre, la soumission et l'insoumission, la misère, les relations humaines, l'amour, la maladie... et l'aventure ne s'arrête pas là puisque Chabouté revendique le projet « que ce banc soit la base, le carrefour d'une multitude d'autres histoires laissées au bon soin et à l'imagination du lecteur. »



Une très belle réussite pour cet auteur qui nous avait déjà offert *Construire un feu*, l'adaptation de la célèbre nouvelle de J. London.

→ *Un peu de bois et d'acier*, Chabouté, Vent d'Ouest, 2012, 336 p., 30 €.

Éducation ▼

(re)motivant !



Si la qualité d'un livre se mesure au nombre de pages que l'on cornne pour y revenir plus tard, pour retenir un passage, une expérience ou une citation, l'ouvrage de

Martine Auzou

compte assurément parmi les textes les plus riches sur l'école publiés ces dernières années.

L'auteure y retrace avec une grande modestie son parcours pédagogique et militant, sa conviction que son travail se fait *avec* et non *devant* ou *face aux* élèves et que les luttes pour le logement ou contre le fichage sont parties intégrantes de la mission éducative. Des années 1970 à son départ à la retraite, elle n'a cessé d'apprendre l'autonomie – pour elle-même, loin des inspections et des évaluations standardisées – mais aussi et surtout pour ces élèves. Puisque c'est le thème de ce numéro de *N'Autre école*, on ne peut qu'inviter le lecteur curieux de mieux cerner ce qu'est une pédagogie sociale d'aller y jeter un œil et de partager ce combat qui affirme en actes, que « ce qui abrute le peuple, ce n'est pas le défaut d'instruction, mais la croyance en l'infériorité de son intelligence » (J. Rancière, cité par l'auteure).

Pédagogie sociale aussi ce projet dont Martine Auzou fut une des animatrices et qu'elle nous raconte ici, d'une « ouverture de l'école » qui ambitionnait d'inventer « une école sans murs, au cœur de la cité, pour qu'au lieu de réfléchir, elle y réfléchisse, l'infléchisse et la transforme... Pour une école éclore plus que close » (Paul Vincensini).

→ *Une société sans exclusion : l'école*, Martine Auzou, Paragon/Vs, 117 p., 2010, 9,50 €.

Site

<http://www.pacte-educatif.org/>

Le site de Raymond Millot, un grand nom de la pédagogie en France, a le mérite de ne pas ressasser le passé (un beau passé).

Nous avons reçu

Avalanche de titres au comité de rédaction. Nous les nous présenterons au plus vite sur le site :

Le mouvement situationniste, Une histoire intellectuelle, Patrick Marcolini (L'Échappée), *Pour l'éducation populaire*, Hugues Lenoir (Le Monde libertaire), *Réfractaires à la guerre d'Algérie 1959-1963*, Elica Fraters, (Sylepse)...

Désobéissances

C'est probablement autant par ses lectures que par ses écrits qu'un homme se révèle. Placé sous le signe des « désobéissances », l'ouvrage d'André Bernard nous offre un de ces rares moments de rencontre et de partage. La soixantaine de chroniques, initialement écrites pour une radio locale, nous invite à (re) découvrir des lectures de traverses, sans souci des modes ou des fièvres médiatiques. Au gré de leur réédition, les Kropotkine, Voline et autres classiques de l'anarchisme y croisent les penseurs d'aujourd'hui (Vaneigem, Holloway, Gene Sharp, etc.). Leur rencontre se nourrit d'échanges réciproques, bouscule les certitudes militantes, André est un homme de livre, de culture (celle du « mouvement » comme on dit dans le milieu libertaire); c'est aussi et surtout un homme engagé, si l'on écarte de ce terme tout ce qui peut ressembler à du dogmatisme ou du sectarisme. Ses convictions, il les défend avec rigueur, sans jamais s'abaisser aux vaines polémiques ou aux invectives faciles. L'érudition n'interdit pas l'humilité: il engage le dialogue avec tous ces auteurs, signale les oublis ou les erreurs mais sait passer outre pour confronter les arguments et engager un vrai dialogue. Rédigées entre avril 2009 et août 2012, ces chroniques résonnent aussi des « surprises » de l'actualité. Le printemps arabe offre en effet l'occasion de renouveler les notions de révolution, de violence, d'action collective... Pour reprendre la formule qui clôt chacune de ces chroniques radio, « Allez-y donc voir... ». Une lecture à prolonger par le très beau texte du même André Bernard, *Être anarchiste oblige* (ACL).

→ *Chronique de la désobéissance et autres textes*, André Bernard, ACL, 2012, 279 p., 16 €.

Sciences populaires



Dans la lignée des travaux de Howard Zinn et de son *Histoire populaire des États-Unis*, Clifford D. Conner s'est lancé dans une très riche et documentée *Histoire populaire des sciences*. Si, dans une première partie, il s'attache à nous présenter les apports des savoirs populaires (en astronomie, métallurgie, géographie, etc.), son texte prend une tout autre ampleur lorsqu'il s'attaque à la construction historique et sociale du « scientifique » et à la manière dont

celui-ci, dans la logique du capitalisme, a confisqué la production de savoir mais surtout a délégitimé toute prétention populaire et ouvrière à construire des savoirs. Une problématique qui interroge aussi l'école et ses rapports avec les connaissances quand seule une élite se voit accorder le privilège de créer du savoir, les autres se contentant d'une simple consommation de « vulgarisation ». Un livre à conseiller même à ceux et celles que le mot science pourrait rebuter...

→ *Histoire populaire des sciences*, Clifford D. Conner, L'Échappée, 2011, 559 p., 28 €.

Concurrence ethnique

Un dossier très fouillé sur l'histoire politique et sociale belge: la thèse est que la dichotomie Flandres/Wallonie, présente depuis les origines de la Belgique, n'a pris son aspect actuel que du fait des enjeux économiques, l'État, dans un souci « néolibéral » ancien dans ce pays, jouant les cartes de l'Europe et des régions plutôt que celle de l'unité nationale. Le mouvement ouvrier, de son côté, a non seulement suivi mais même précédé (grève de 1961) ce clivage « ethnique ». Du coup, la montée des micro-nationalismes et du « populisme » serait moins un phénomène d'opinion publique qu'un lent aménagement au profit du capital. La lecture de l'ouvrage, qui fourmille d'informations, est allégée par des encarts sur les personnages clés de l'histoire belge et des chronologies thématiques.

→ *La concurrence ethnique – La Belgique, l'Europe et le néolibéralisme*, Paul Dirckx, éditions du Croquant, Savoir/agir, 247 p., 2012, 18 €.

Parents...

La famille est remplacée par les parents (unis, séparés, biologiques ou non), la séparation des fonctions paternelle et maternelle laisse place à une répartition moins fixée des liens et des tâches d'éducation, la procréation-choix a, dans nos pays et pour presque tous, éliminé les naissances non désirées: nous n'avons pas encore digéré cette révolution anthropologique. Mais l'État en a tenu compte, mettant en place des dispositifs innovants dès les années quatre-vingt (soutien à la parentalité: 1999) mais tout en étant chatouillé de pulsions managériales ou sécuritaires ces dernières années. Cet ensemble complexe est présenté pas à pas par Gérard Neyrand, prof de socio à Toulouse.

C'est donc une bonne base pour poursuivre la réflexion sur ce qui nous intéresse le plus: la difficulté des parents des classes populaires, dont la spécificité ne risque souvent d'être prise en compte que sous l'angle du retard ou de la déficience... avant même la mise à l'écart qu'inflige l'école.

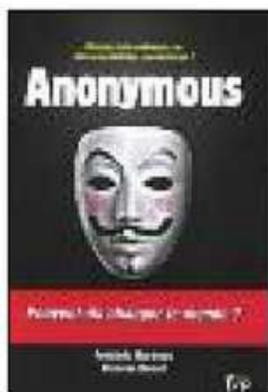
Le livre de Jean-Pierre Leroy, *École-parents le merveilleux dialogue de sourds*, est le produit d'une carrière engagée au service de l'éducation: enseignant du premier degré, l'auteur est passé au collège lors des années qui ont vu sa création; chef d'établissement puis conseiller général, il s'est assidûment auto-formé et il a fait siens les apports des sciences humaines du dernier demi-siècle. Son écriture, directe, n'a ni le lisse ni l'impersonnel des ouvrages universitaires, et il ne prétend pas à la neutralité, même s'il sait éviter la polémique avec les réacs de tout poil. Il livre dans cet ouvrage un vaste panorama de l'ensemble des questions éducatives, des problèmes de l'adolescence aux rythmes scolaires, de la question de l'hétérogénéité des classes à celle de l'amour maternel.

On retiendra surtout quand, à deux reprises (p. 159-169 et dans la conclusion), il avance des idées personnelles et originales sur cette question de la famille, pour dire d'abord l'ambiguïté de cet intérêt (sur le fond, avec le retour des valeurs familiales, sur les choix politiques, entre valoriser les compétences des parents ou les discipliner), pour affirmer ensuite qu'il faut travailler avec les parents réels « c'est-à-dire l'ensemble des adultes qui tiennent la fonction parentale auprès du jeune ». Il s'oppose à l'excès de pessimisme sur la désaffiliation actuelle, rappelant au passage ce qu'était souvent la famille traditionnelle, et qui conduit à « une idéalisation du passé et une méfiance dans l'avenir ». Il faut dès lors « retrouver un espace de pensée qui permette de construire le social plutôt que d'en subir des évolutions incompréhensibles ». Il souhaiterait qu'à côté de « maisons des parents » comme celle de Romainville soient mises en place des unités de formation et de recherche.

Un complément au livre de Gérard Neyrand, une prolongation de notre numéro 30 sur « famille et école ».

→ *Soutenir et contrôler les parents – le dispositif de parentalité*, Gérard Neyrand, Erès, 171 p., 2011, 10 €.

→ *École-parents le merveilleux dialogue de sourds*, Jean-Pierre Leroy, L'Harmattan, 289 p., février 2012, 28 €.



Anonymous

La couverture m'avait d'abord fait penser qu'il y aurait un peu d'informatique et d'espionnage, peut-être une analyse sociologique de ces « Anonymous ». J'y ai découvert bien d'autres choses, avec plaisir et intérêt. La première partie permet de comprendre comment se sont construits quarante ans d'histoire des hackers: implantés dans la contre-culture et la désobéissance civile des années soixante-dix, avec une forte dimension politique: « Nous recherchons la connaissance et vous nous appelez criminels (manifeste du hacker). »

« La technologie et son contrôle sont des affaires éminemment politiques qui engagent la liberté et le pouvoir, et non de simples points techniques. Les ordinateurs et Internet permettent de comprendre et de partager la connaissance. Dès qu'un obstacle apparaît, il faut s'attacher à le faire sauter. » C'est cette importance accordée à la circulation de l'information qui fait que ce sont des hackers qui ont fondé Indymedia et Wikileaks.

Et aux déminages des obstacles: « Internet est progressivement en train de tomber sous le contrôle et les restrictions de gouvernements et de multinationales. Les connexions Internet sont filtrées et censurées, pas uniquement en Chine, mais aussi, de façon flagrante, en Occident, comme en Australie et au Canada. (Chas Computer Club 2011). » D'où des recherches actuelles pour mettre en place « Commotion wireless », un réseau sans fil, anonyme et crypté. Loin de se limiter aux ordinateurs, le mouvement des hackers est un rapport à la technique (aux téléphones, aux caméras de vidéosurveillance, aux puces RFID, etc.) Parmi les exemples cités: en 1993, les Yes Men parviennent à intervenir les enregistrements sonores des GI Joe et des Barbies: les GI Joe invitent à faire du shopping quand les Barbies tiennent des propos va-t-en-guerre! De nombreuses actions font preuve de beaucoup d'humour.

Ce n'est qu'après cette passionnante entrée en matière que l'ouvrage détaille ce que font actuellement les Anonymous. C'est moins original et parfois trop détaillé. Les Anonymous sont vraiment apparus en 2008 en luttant publiquement contre l'Église de scientologie et les réseaux pédophiles. Leur soutien aux printemps arabes, aux Indignés, à « occupy wall-street » montre bien où va leur sympathie politique. Un de leurs modes d'action est le déni de service (faire tomber un site web en panne) ou le défaçage (remplacer la page d'accueil par une autre page). Ça ne plaît pas à tout le monde et ils ont été poursuivis par Paypal, Mastercard, Amazon, etc.

Leur mode d'organisation – être anonyme – et leur principe « Personne ne parle pour Anonymous » et « Tout le monde peut s'exprimer en tant que membre d'Anonymous. Nous n'avons pas de dirigeant. Uniquement des sensibilités. Nous n'avons pas d'objectifs. Uniquement des résultats. Nous ne pouvons être arrêtés, car nous ne sommes qu'une idée. Nous ne pouvons pas être effacés car nous sommes transparents. ». Autour d'eux une nébuleuse de groupes – parfois éphémères – qui adoptent certains de ces principes: lulzsec, télécomix, WITP.

Le livre détaille peu, et c'est dommage, leur mode de décision dans les forums, la doocratie. C'est un système où c'est « celui qui dit qui fait ». Ce système se distingue d'un système démocratique où les décisions sont prises en commun avant qu'il y ait action. La doocratie implique au contraire une grande ouverture à la contribution dans lequel les individus choisissent des rôles et des tâches pour eux-mêmes et les exécutent par eux-mêmes. C'est un modèle particulièrement efficace qui facilite la prise d'initiative par le plus grand nombre. C'est par exemple ainsi que fonctionne Wikipedia.

→ *Anonymous: Pirates informatiques ou altermondialistes numériques? Pourquoi ils changent le monde?*, Frédéric Bardeau, Nicolas Danet, FYP Éditions (Présence), 2012, 208 p., 19,50 €.

Le soleil en face



Comme le soleil est la source primaire de la quasi-totalité des énergies, il semble intéressant d'en produire par son action directe. Ce « rapport » montre comment une idée, qui aurait pu être porteuse d'alternatives favorisant l'autonomie, a été transformée par le capitalisme et l'État en une nouvelle industrie porteuse de calamités. Les nouvelles technologies solaires renforceront ainsi toujours plus la dépendance des individus à la machinerie scientifico-industrielle.

→ *Le soleil en face, rapport sur les calamités de l'industrie solaire et des prétendues énergies alternatives*, Frédéric Gaillard, L'échappée (négatif), 2012, 157 p., 11 €.

En revue...

Dialogues, n° 145, juillet 2012.

Du refus d'apprendre au pari de comprendre: derrière ce titre très général, une série d'articles très riches et beaucoup plus informatifs que d'habitude. Du matériel nouveau, avec trois interviews sur les décrocheurs et « des pistes pour remobiliser ». Même si ce sont des militants chevronnés qui s'y attellent, cette tonicité fait plaisir à lire.

Non-violence Actualité, n° 323, juillet-août 2012, 6 €.

Faire équipe est le thème de ce numéro. Dans notre optique, deux articles nous intéressent directement: celui de Philippe Perrenoud (« travailler en équipe, un choix, pas un dogme ») et celui de Dalila Terzi-Delmotte « Enseignants et élèves se forment ensemble à la médiation scolaire » (cf. *N'Autre école*, n° 3).

La Revue des livres, n° 6, juillet-août 2012, 5,90 €.

Côté philo: un grand entretien avec Chomsky, passionnant car ouvrant sur des débats et des auteurs peu connus en France. Côté école: le récit tonique d'une « ségréguée » qui n'a pas accepté d'être une décrocheuse et qui a fait sien l'école. Deux raisons (il y en a sans doute d'autres) pour lire cette revue, pour s'y abonner.

Ni patrie ni frontières, « Des altermondialistes aux Indignés, bilan provisoire », avril 2012.

Un bilan très critique on s'en doute, auquel s'ajoute dans ce numéro des réflexions sur les réactions aux tueries de Toulouse et de Montauban, et d'autre part sur l'antisémitisme de gauche. À signaler le numéro de mai 2012, « Soulèvements arabes – Tunisie et Egypte »: en dehors de ce dossier, qui reprend des brochures de Mouvement communiste, des informations sur la complicité de Chavez et Castro avec leurs amis dictateurs du Moyen-Orient et un retour polémique sur Castoriadis.

Traces de changements, n° 205, mars et avril 2012, 4 €.

Le journal de la CGé belge consacre son dossier aux classes sociales: c'est excellent. Citons le compte rendu d'une expérience (difficile) de conscientisation des nouveaux profs à l'importance du fait social, une belle démonstration de Nico Hirtt (ici aux côtés de pédagogues, belle surprise) sur le cas belge – pire que la France en matière d'inégalité, c'est dire! –, deux articles sur « les parents en difficultés scolaires », avec, dans le second « Les enfants des milieux populaires sont souvent dans le faire [...] les faire accéder aux paroles autour de ce faire, à l'explication du pourquoi, à la réflexion, aux questions sur ce qu'on a fait, c'est vraiment le travail qui doit se faire à l'école dès la maternelle. »

Des comptes rendus d'études sur l'ethnicisation de la jeunesse ouvrière, avec une grille de lecture des différences garçons-filles très convaincante. Une revue-magazine, sans les facilités fréquentes de la presse militante mais très lisible, à se procurer: traces@changement-egalite.be

À signaler également le numéro de mai-juin: réduire l'échec scolaire (rien que l'édito...!) et le numéro de septembre « Plaisir d'apprendre... mon cul! ».

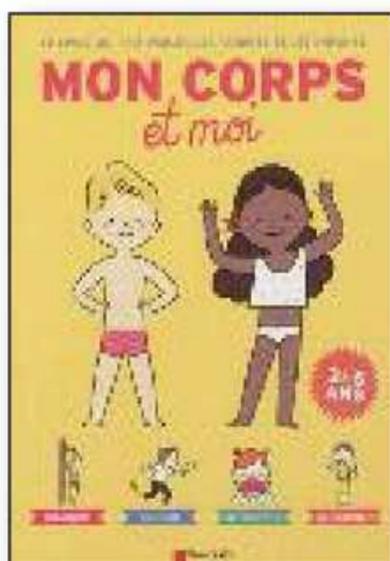
Nous avons aussi reçu: *Les Actes de lecture*, n° 119, revue de l'AFL, septembre 2012, avec un article sur le livre et la révolution tunisienne.

Bio-business?

LE BIO, C'EST PLUS QU'UN EFFET DE MODE: dans notre milieu professionnel, c'est devenu un must, le gage d'une alimentation plus saine, dont l'usage est plus lié à des préoccupations diététiques qu'écologiques (ces avocats du Pérou, ces pommes sous emballage...). Ce livre collectif, à partir de reportages et d'analyses très documentées, pose la question de savoir qui produit, comment, pour qui et pour quelles raisons: d'un côté le monde de la marchandise utilise le créneau bio avec le même mépris des producteurs que dans d'autres domaines (les articles sur l'Espagne ou le Maroc valent à eux seuls la lecture), d'un autre l'agriculture bio est un secteur où d'autres pratiques et d'autres valeurs peuvent s'affirmer (exemples en Amérique Latine notamment). Pour la distribution, la tension qui existe entre une aspiration à une « autre » distribution et les facilités de céder aux sirènes ordinaires (celles du capital) est décrite de manière incisive. De façon générale, la critique est fondée, mesurée – efficace. Une qualité qui renforce l'intérêt d'un livre qui allie richesse documentaire et pertinence de la réflexion.

→ *La bio entre business et projet de société*, Philippe Baqué (dir.), Agone (Contre-feux), 2012, 428 p., 22 €.

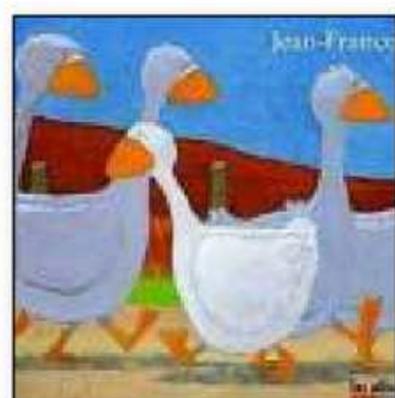




Mon corps...

Une encyclopédie sur le corps humain adaptée pour les enfants de 3 à 6 ans. Les thèmes traités sont multiples: la naissance et la croissance, les différences, les pratiques physiques, les sens, l'expression corporelle, la santé et l'anatomie. Dans chaque partie, on trouve des explications, un lexique et plusieurs idées d'expérimentations pratiques. Le livre est riche, les illustrations sont très simples mais « parlent » aux enfants. La lecture qui se fera petit à petit est une bonne occasion d'expérimenter et d'apprendre de manière ludique.

★ *Mon corps et moi*, Sophie Coucharrière, Alexandra Pichard, Flammarion (Père Castor), 2012, 95 p., 15 €.

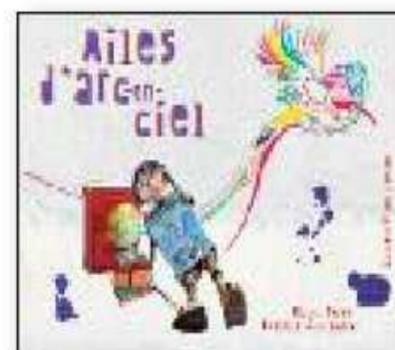


La petite oie qui ne voulait pas marcher au pas

Ce n'est pas qu'elle refuse de marcher au pas la petite oie Zita, c'est qu'elle n'y arrive pas! Elle a un autre rythme que les autres oies dociles qui suivent chaque matin Igor le chef de la troupe. Alors Zita est exclue... Personne ne sait pourquoi il faut descendre à la mare au pas mais tout le monde le fait. Zita va apporter de la fantaisie avec l'aide des cochons, vaches, ânes... apporter un air de gaieté à la ferme et changer ainsi les habitudes des animaux qui se retrouveront à la fin de l'histoire pris dans un rythme de jazz endiablé.

Une histoire qui fait réfléchir sur l'exclusion et la docilité. Le texte est construit comme une partition de jazz donc bien rythmée. L'univers de la ferme est bien illustré, les animaux sont dessinés de manière bien sympathique. À écouter-lire dès 5 ans et à lire seul après.

★ *La petite oie qui ne voulait pas marcher au pas*, Jean-François Dumont, Flammarion-Père Castor (P'tits albums), 2012 [2007], 32 p., 5,30 €.



La fabrique

Mais que peut bien faire cet homme, seul, dans une usine à transporter des statues, verser de la peinture, animer une machine gigantesque, boulonner la tuyauterie labyrinthique de la machine...

Colorer la vie? Transformer la grisaille? Cette histoire sans parole laissera au jeune lecteur la liberté d'interpréter le travail de cet ouvrier. Album très original qui aborde le monde du travail de manière très ouverte. À lire dès 4 ans.

★ *La Fabrique*, Stéphane Barroux, Autrement jeunesse (Histoire sans parole), 2012, 26 p., 12 €.



Rana et le dauphin

Un petit roman d'anticipation à partir de 8 ans: les parents de Rana modifient le cerveau d'un jeune dauphin afin de le faire parler. Rana devient son amie. Mais le directeur du centre scientifique veut éliminer l'animal... La question de la science et de ses finalités est abordée en filigrane.

Dans la même collection, *Moi, je la trouve belle*, propose une approche originale de la différence et de l'altérité: les Terriens sont amis des Slibuths, des extraterrestres, mais font sans cesse des blagues sur leurs yeux, leur pelage et leur longue queue. Et Alex, le Terrien est amoureux de Myrlwen de la planète Slibuthia...

★ *Rana et le dauphin*, Jeanne-A Debats, Syros (Mini Soon), 2012, 48 p., 3 €.

★ *Moi, je la trouve belle*, Carina Rozenfeld, Syros (Mini Soon), 2012, 48 p., 3 €.

Un travail de fourmi

Une petite histoire d'animaux sur le thème de l'entraide et de la solidarité. Le récit met en scène l'adage « l'union fait la force ». Un album sympathique aux illustrations rafraîchissantes plutôt adapté pour le cycle 2 (5 à 8 ans).

★ *Un travail de fourmis*, Vanessa Zemanel Gautier, Flammarion (Les classiques du Père Castor), 2012, 24 p., 4,40 €.

La grève des moutons

Un album qui traite d'un sujet rarement abordé dans la littérature jeunesse: la grève. Le thème est traité avec humour et soutenu par des illustrations qui collent bien au texte. Si le récit est sympathique, il est dommage que la grève ne soit vue que sous son aspect corporatif et revendicatif. À aucun moment on aperçoit un dépassement des clichés les plus communs, il n'est question ni de grève générale, ni d'assemblée générale. L'autogestion ou la réappropriation restent loin de la ferme.

★ *La Grève des moutons*, Jean-François Dumont, Flammarion (Albums du Père Castor), 2012, 32 p., 5,30 €. [réédition en petit format d'un album paru en 2009].

Philofolies

Le Père Castor a maintenant sa collection de livres philo-enfants, « Philofolies ». Qu'une mode devienne une tendance ne peut que nous réjouir vu l'objet!

Les deux premiers titres *Comment sais-tu que tu sais?* et *Pourquoi c'est*

bien, pourquoi c'est mal? ont fait le choix des grands auteurs de référence mais aussi celui d'une articulation très vivante basée sur les « romans dont vous êtes le héros ». Selon que dans le récit initial on choisisse telle ou telle solution, on est kantien ou sceptique... et l'aventure continue. À partir de 9 ans dit la présentation: ces petits livres peuvent réjouir des adultes... ou des candidats au bac que ça sortirait un moment de la grisaille!

★ *Comment sais-tu que tu sais?* Jeanne Boyer (texte), Vincent Bergier (ill.), Flammarion-Père Castor (Philofolies), 2012, 48 p., 10 €.

★ *Pourquoi c'est bien, pourquoi c'est mal?* Jeanne Boyer (texte), Roland Garrigue (ill.), Flammarion-Père Castor (Philofolies), 2012, 48 p., 10 €.

Ça déménage

Un roman sur la séparation de parents vue par l'enfant. Alexandre, 8 ans, regrette le temps où ses parents vivaient ensemble, le temps de l'insouciance. Il ne comprend pas car on ne lui explique rien. Malgré ses tentatives d'appel au secours, on essaie de le protéger. Alexandre se sentira mieux quand ses parents auront pris le temps de lui parler.

Cette histoire très réaliste est évidemment intéressante car nous la découvrons du point de vue d'Alexandre. Elle est pleine d'anecdotes, mais aussi construite autour de sentiments profonds qui toucheront certainement les jeunes lecteurs. Les illustrations symbolisent bien l'état d'esprit de l'enfant. À partir de 8 ans.

★ *Ça déménage*, Cécile Chartre et Charlotte Des Ligneris (ill.), Le Rouergue (Zig Zag), 2012, 80 p., 6,80 €.

« On n'a rien vu venir »

Le Parti de la Liberté a gagné les élections... et chaque jour l'état fasciste se resserre... En sept chapitres écrits par sept auteures, sept enfants racontent et se racontent au sein de leurs familles qui se croisent. Une société fasciste, jamais nommée, se dessine peu à peu dans les gestes du quotidien et les obligations qui encadrent et uniformisent la vie. Les enfants et certains adultes s'organisent...

Dans la lignée de *Matin brun* de Franck Pavloff – moins métaphorique et d'une lecture adaptée au jeune public –, ce roman se veut réaliste et inquiétant avec un parti liberticide qui expulse les étrangers, enferme les handicapés, emprisonnent les homosexuels, etc. La fin optimiste, – une manifestation de masse, colorée, musicale, joyeuse –, permet aux lecteurs de ce livre d'anticipation politique de comprendre qu'il faut résister

Littérature jeunesse ▼

dès que cela est nécessaire: c'est le sens donné par la préface de Stéphane Hessel.

Ce court roman indispensable en bibliothèque ou au CDI édité à Bruxelles est à proposer aux ados à partir de 10-12 ans (et plus).

★ « On n'a rien vu venir »: Roman à sept voix, collectif de sept auteures, Aurore Petit (ill.), Stéphane Hessel (préface), Alice (deuzio), 2012, 111 p., 12 €.

Le cancre

C'est l'histoire d'un cancre... qui nous rappelle un célèbre poème... Cet enfant va nous emmener dans son univers très riche tout comme ce livre surprenant par son association de dessins et de photos mêlés, de compositions faites de matériaux de récupération qui montrent le foisonnement d'idées qui trottent dans la tête de ce cancre. C'est sûr, il n'est pas scolaire, pas dans la norme et se fait gronder par sa maîtresse et ridiculiser par ses camarades. Mais, il tient bon! Car il a une passion qui le dévore: le dessin! Il dessine avec ce qu'il a, un bout de craie, un crayon et sur tous les supports qui s'offrent à lui, y compris les murs de la ville. Il réussira à surprendre ses camarades par le dessin de l'Oiseau fou des îles sandwich qui s'envolera hors de la classe tout comme le cancre dans ses rêves. Très belle idée qui séduira les enfants dès 6 ans.

★ *Ailes d'arc-en-ciel*, Michel Perrin (texte), Béatrice Guillemard (ill.), Chant d'orties (Les coquelicots sauvages), 2012, 24 p., 11 €.

Belle entente

Une si belle entente est un beau conte philosophique qui met en avant le partage et la générosité entre deux frères. Ce qui compte le plus au monde pour ces hommes, c'est le bonheur de l'autre et pour cela ils sont prêts à tout. Le texte est limpide et coule comme une rivière paisible et les illustrations sont raffinées et riches en couleurs, on se sent vraiment baigné dans le pays du Matin calme. Cet album, à lire dès 5 ans, suscitera une réflexion sur les rapports entre les hommes et sur l'entraide. En classe, il permet-

tra de mener un débat philo et pourra servir de référence commune aux élèves pour rappeler l'intérêt de chacun à s'entraider.

★ *Une si belle entente*, Noëlla Kim et Virginie Aladjidi (texte), Aurélie Fronty (ill.), Chan-Ok (Perles du ciel), 2012, 28 p., 13,25 €.

1, 2, 3 étoiles!

Ce très beau livre de nombres nous emmène au cœur de la nature, où il faut prendre le temps de regarder, d'observer et rechercher dans l'illustration ce que nous raconte le texte. Et en plus, il faut compter, des pétales, des pattes, des cernes de tronc, jusqu'à ce que ce ne soit plus possible avec le nombre infini d'étoiles.

Très bel accord entre le texte épuré et les illustrations très riches et colorées. Cet album donnera sans doute envie aux enfants de mieux regarder la nature qui nous entoure. À lire dès 4 ans.

★ *1,2,3, étoiles! Je compte dans la nature*, Anne-Sophie Baumann (texte), Anne-Lise Boutin (ill.), Rue du Monde (couleur carré), 2012, 48 p., 15 €.

Louise Michel

Comme dans les autres titres de cette excellente collection, un personnage, Louise, fait revivre l'Histoire du point de vue d'un enfant. Au récit illustré s'ajoutent de nombreux encadrés documentaires. Un album nécessaire, de la fin du primaire au collège, pour se réapproprier la Commune.

★ *Louise du temps des cerises: 1871, la Commune de Paris*, Didier Daerlinckx (texte), Mako (ill.), Rue du monde (Histoire d'histoire), 2012, 37 p., 14,50 €.

L'invention des parents

Aimée a été abandonnée, vit en foyer et s'invente des parents en papiers découpés, cachés au fond des poches. Aimée a deux copines de chambres qui sont devenues ses sœurs et il y a Medhi, un des garçons de la chambre d'à côté qui lui envoie une déclaration...

Un court roman sur l'amour et l'amitié simple et tendre. À partir de 8 ans pour les bons lecteurs et livre passe-elle pour les plus jeunes collégiens. Ajoutons que Zig zag, la collection de courts romans du Rouergue, est abondamment illustrée, ce qui permet d'entrer très facilement dans la lecture.

★ *L'invention des parents*, Agnès De Lestrade et Lucie Albon (ill.), Rouergue (zig zag), 2012, 63 p., 6,30 €.

Démon au musée

Ce polar très original, à la fois policier et scientifique, met en scène Thomas et Chloé, deux jeunes amis, aux prises avec d'étranges vandalismes contre le squelette de Lucy, notre ancêtre australopithèque. L'histoire se déroule au sein du Muséum d'histoire naturelle.

Le roman est enlevé, dans un style feuilletonesque avec suspens, rebondissements et dangers de mort... Le propos de Michel Perrin est de dénoncer l'avancée du créationnisme vs le darwinisme sans nuire au plaisir de la lecture et sans didactisme pesant: une réussite!

★ *Les Démon au Muséum*, Michel Perrin, Catherine Perrin (conseillère scientifique), Alexandre Widendaele (ill.), Chant d'orties (Graines d'orties), 2011, 150 p., 13 €.

Obéir? Se révolter?

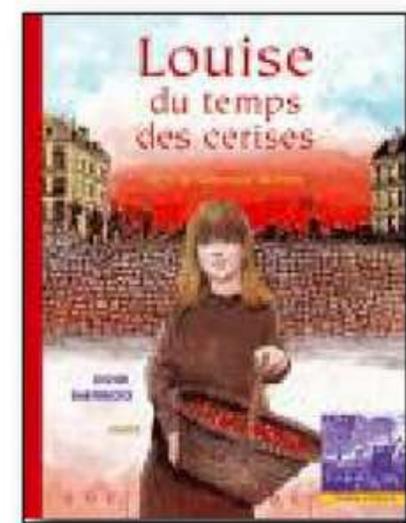
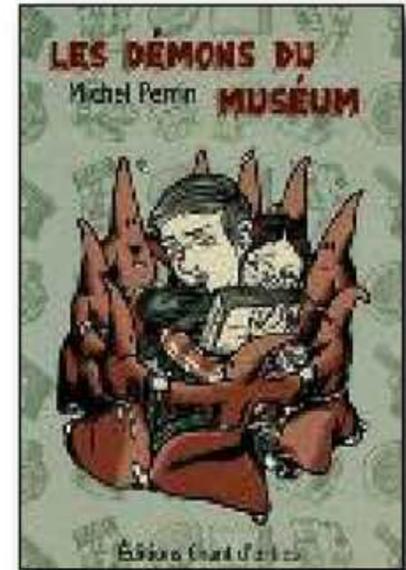
Les titres de cette collection sont très inégaux. Le titre de celui-ci recoupe des thèmes sans cesse travaillés dans la revue *N'Autre école*. Et non seulement il est très séduisant par son illustration, aussi futée que dynamique (on en déplorera peut-être l'inspiration militaire et datée), mais encore la façon d'aborder les situations et les cas de conscience est féconde. Certes, ce n'est pas un ouvrage subversif – la famille, les lois sont posées comme légitimes –, mais on peut y trouver de quoi discuter les notions et forger son autonomie.

★ *Obéir? Se révolter?* Valérie Gérard, Clément Paurd, Gallimard Jeunesse (Giboulées, Chouette, penser!), 2012, 67 p., 10 €.

C'est quoi un paradis fiscal?

En une vingtaine de pages illustrées, cette collection présente une notion, ici la fraude et l'évasion fiscale, de manière simple, ludique et informative. À partir de 7-8 ans.

★ *C'est quoi un paradis fiscal?* Jean Schalit (texte), Karim Friha (ill.), Gallimard jeunesse (Giboulées, professeur gamberge), 2012, 24 p., 3,50 €.



Nous avons aussi reçu

★ *Des histoires de monstres pour réfléchir*, Isabelle Wlodarczyk, Christine Richard, Manu Boisteau, Oskar, 2012, 60 p.

Un recueil de textes sur des monstres classiques accompagnés d'explications et d'activités.

★ *La princesse qui domptait les dragons*, Paul Thiès, Philippe Diemunch, castor Poche, Flammarion, 2012, 119 p., 5,60 €.

Un roman pour les plus jeunes qui joue avec les schémas classiques.

★ *Sakuya, La princesse des fleurs de cerisiers*, Céline Lavignette-Ammoun, Claire Degans, Collection perles du ciel, Flammarion, 2012, 32 p., 13,25 €.

Un conte traditionnel japonais adapté en album avec de superbes illustrations.

★ *La Befana*, Sandra Nelson, Sébastien Pelon, Père castor, Flammarion, 2012, 32 p., 13,50 €.

Un détournement d'un classique: la sorcière qui vient faire peur aux enfants qui ne sont pas sages.

★ *Des hommes dans l'Antiquité*, Florence Maruéjol, Jacques Martin, Casterman, 2012, 72 p., 16,75 €.

Un documentaire sur les civilisations antiques égyptienne, grec et romaine illustré avec des dessins tirés de la série de bande dessinée Alix.

La lettre mensuelle du site N'Autre école

Pour suivre l'actualité du site et en particulier les chroniques jeunesse régulièrement mises à jour, inscrivez-vous à la lettre mensuelle d'information du site (soit à partir de la Une du site soit en écrivant à nautrecole@cnt-f.org). Faute de place nous ne pouvons publier sur la version papier de la revue l'ensemble des chroniques lecture et lecture jeunesse.

Nous vous invitons à consulter toutes nos recensions sur le site, rubrique « Notes de lecture ».

→ www.cnt-f.org/nautreecole

La collection « N'Autre école »

LA COLLECTION N'Autre école, dans l'esprit de la revue du même nom, engage le débat pour une éducation émancipatrice.

À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques, s'y explorent des pistes de réflexion et d'action pour celles et ceux qui veulent changer l'école et la société.

Lire les sans-papiers

Littérature jeunesse et engagement



Lire les sans-papiers
littérature jeunesse et engagement
Claire Hugon
Préface : Vincent Karle
Collection : N'Autre école
190 pages – 10 euros
ISBN : 978-2-915731-32-2

LA LITTÉRATURE JEUNESSE s'est, depuis quelques années, largement emparée et inspirée du thème des sans-papiers.

Comment les auteurs et les éditeurs abordent-ils ce sujet sensible, au confluent du politique et du social ?

Peuvent-ils, doivent-ils rester « neutres » ? S'en tenir au seul aspect humanitaire ? Ou, au contraire, ce sujet suppose-t-il nécessairement un engagement, pour éveiller leurs jeunes lecteurs aux réalités politiques ? Ces questions interrogent tout autant les professionnels de l'éducation ou du livre, que les parents ou les militants.

Près d'une centaine de titres (albums, fictions, bandes dessinées, documentaires, etc.) parus entre 1989 et 2012 sont recensés et présentés par l'auteure en fin d'ouvrage.

Déjà paru dans la même collection :

Apprendre à désobéir, petite histoire de l'école qui résiste,
L. Bibersfeld et G. Chambat, 238 p., 10 €.

« Un enseignant et une ancienne institutrice devenue romancière explorent les formes de luttes menées au sein de l'école au cours des cent cinquante dernières années. »

Le Monde Diplomatique, septembre 2012



Éditions CNT-RP, 33, rue des Vignoles, 75020 Paris
Commandes : nautrecole@cnt-f.org / Vente en ligne : www.cnt-f.org/nautrecole
Pour contacter les auteur(e)s, écrire à nautre-