

n° 34 - 35 printemps - été 2013 - 6 €

Nôtre école

Revue de
la Fédération CNT
des travailleurs
de l'éducation

pour une révolution sociale, éducative et pédagogique



Ecole Entreprise

ça travaille



- **VERSION**

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

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
[g/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.](#)

SOMMAIRE

Parler du travail

- 8 Entretien avec J.-P. Levaray
- 10 Les devoirs à la maison
- 12 La semaine de la coopération
- 14 La Médéfaction des esprits

Préparer au travail

- 17 Les (futurs) ouvriers contre l'école
- 20 La PI et l'argent
- 23 Coaching à tous les étages
- 24 Petite histoire de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage
- 24 Dans les programmes scolaires...

Travailler le travail

- 30 Le primat de l'économie
- 35 Mettre vraiment les élèves au travail ?
- 37 L'école, tout contre l'entreprise
- 39 Vers l'école-entreprise
- 41 Aller voir ailleurs...
- 43 Le chef d'œuvre en pédagogie Freinet
- 44 Du travail à l'activité
- 47 Désobéissance et résistance créatrice
- 49 Entretien : ouvrier photographe

Lectures

- 55 Notes de lecture
- 58 Littérature jeunesse

★ Les photographies de ce numéro sont d'Alain Lefebvre

(photo de Une : Gare de triage, Sotteville-lès-Rouen, 1981).

N'AUTRE école (n° 34/35 – printemps-été 2013)

Périodicité : trimestriel / Prix du n° : 5 € – ISSN 1638-329X

Revue de la Fédération des travailleuses/eurs 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

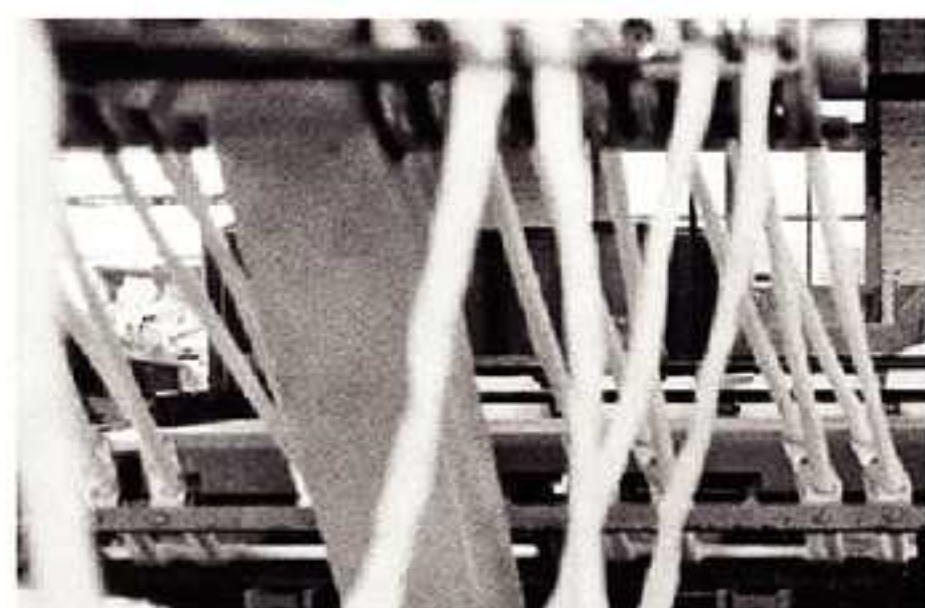
Éric Zafon – François Spinner – Gérard Rigaldo – Élise Requilé – Alexandre Pouch – Pascal Moncey – Maryvonne Menez – Jean-Pierre Fournier – Thierry Dullion – Nicole Chosson – Jean-Louis Cordonnier – Grégory Chambat – Jérôme Ceccaldi – Franck Antoine – Charlotte Artois.



31 À propos de *La Nouvelle École capitaliste*



22 Grâce au Médef et au lycée, je monte ma boîte !



31 Travail et littérature jeunesse



51 Germaine Tillion et l'aventure des Centres sociaux en Algérie

AVEC, PAR ORDRE D'APPARITION DANS CE NUMÉRO

Charlotte Nordmann – Jean-Pierre Levaray – François Méroth – Marion Bertin Sihl – Jean-Yves Mas – Sylvain Laurens et Julien Mischl – Franck Antoine – Anchès Monteret et Charlotte Lacroix – Julien Ollivier – Alice Pallot – Annick – Jean-Pierre Fournier – Philomène – Charlotte Artois – Grégory Chambat – Hakim – Martine Auzou – Gérard Rigaldo – Bernard Collot – Jean-Paul Portello – Alain Lefebvre – Sylvie Nicollé – Léo Chambat – Claire Hugon.

Correction : Solange Bidault.

Conception de la une : E. Zafon / photo Alain Lefebvre.

Maquette & mise en page : Grégory Chambat.

« LA PREMIÈRE ENTREPRISE FUT, sur le sentier aux frêles et blêmes éclats, une fleur qui me dit son nom. »
Rimbaud en témoigne, l'entreprise n'est pas réductible au capitalisme.

Oser, se lever (« et les ailes se levèrent »), risquer, se risquer, c'est le quotidien de l'éducateur (plus encore que de l'enseignant au sens strict), de l'auteur social (au-delà du militant).

N'empêche que l'entreprise capitaliste est là, et bien là ! Plus que jamais présente dans les objets de tous les jours, ne nous laissant plus de marge (on ne répare plus un aspirateur, on en achète un autre, c'est le développement-tout-sauf-durable) ; présente comme incontestable paradigme (c'est l'horrible *Tina**, quelle vilaine sorcière, les enfants !); tranquillement évidente dans les salles de cours en techno au collège, au lycée pro ou au lycée technique.

Quelles réponses ? La « dénonciation » n'a jamais convaincu personne, les corbeaux même tenaces et avec du rouge aux plumes ne font pas recette.

Plutôt... entreprendre, mais pas pour le fric : pour la beauté d'un orchestre à l'école, d'une fresque collective, la pertinence d'une recherche mathématique, la nécessité d'une pétition pour un copain sans-papier, la chaleur d'un café des parents, la mise en place de conseils coopératifs – chacun trouvera ses exemples, ses entreprises.

Et Rimbaud sera content. ■ (J.-P. F. POUR *N'AUTRE ÉCOLE*)

* « There is no alternative. »



Mécanicien train à vapeur,
Sotteville-lès-Rouen, 1989 © A. Lefebvre

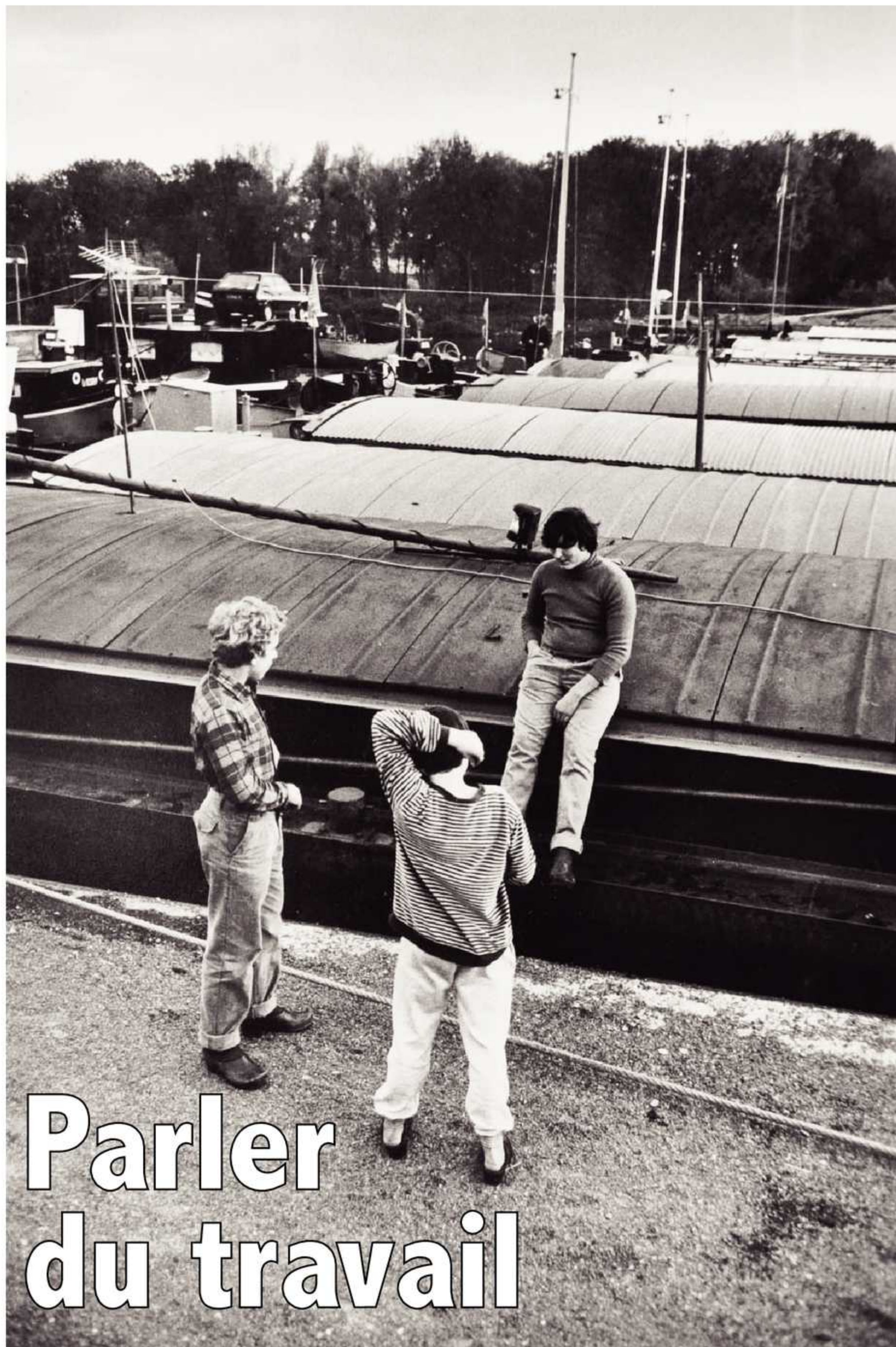
MARYVONNE MENEZ-HALLEZ EST DÉCÉDÉE LE 3 JANVIER 2013, épuisée par un cancer. Maryvonne avait l'art de débusquer et de mettre en mouvement les bonnes volontés, d'ignorer obstacles et barrières pour tracer « le chemin qui se fait en marchant » ; toujours en quête de ce qui nous tient debout, de ce qui fait avancer, de ce qui ouvre l'horizon, de ce qui agrandit la vie, elle a donné ses derniers avis sur la revue la dernière semaine de décembre. Elle a préparé sa mort, sans peur, pour que l'hôpital ne la lui vole pas. Car son combat pour l'éducation et l'accès au savoir était une part importante certes, mais non le tout de ses aspirations à un monde beau, juste et libre. Le Comité de rédaction lui rend ici hommage.

La revue *N'Autre école*, une bonne dizaine d'années, n'était-ce pas un vœu non formulé de Maryvonne : une éducation autre, mais sur la même planète, avec les mêmes élèves, que cette fadeur insensée qui est celle des lycées et collèges ordinaires ? Pas vraiment une utopie, une altertopie, où les minuscules étincelles que nous arrivons parfois à faire naître puissent allumer des feux, ceux de l'interrogation et de la rencontre.

Car le savoir, c'était cela, pour elle : la rencontre non pas improbable mais à la fois libre et calculée, consciente, de la danse et des maths, de la philo et de la physique, de la pédagogie et du concept. Faire se rencontrer les mondes mentaux que nous construisons, les personnes, les tentatives ; se poser des questions, ou plutôt, la question qui fait avancer. Car si Maryvonne était, hautement, une intellectuelle, elle était loin des contorsions mondaines faites pour briller.

Dans un collège-lycée parisien assez gris, elle a fait pétiller les intelligences, elle a surpris, elle s'est fait détester... ça lui était bien égal. Elle avait ce sourire taoïste, et gai et triste, sans prétention au détachement des ermites, sans la raideur des petits soldats. À ses collègues profs de maths, parfois un peu calfeutrés, elle a comme formatrice montré qu'il y avait d'autres mondes derrière les portes.

Avec *Déclis*, et quelques autres mais peu nombreux, elle a voulu que sorte de la glu administrative un collège autre, que les élèves puissent faire leur. Avoir la patience du réel sans abandonner la petite flamme. Dans notre revue, elle lisait les textes, donnait son avis, disait ses désaccords, proposait, proposait encore. Elle faisait attention. Difficile de mêler souvenirs personnels et vécu collectif : qu'il soit dit qu'il est peu de personnes qui aient vécu dans la grande culture sans mépris pour les autres, sans même en tirer les petits bénéfices personnels au prix desquels on se rétrécit si souvent. Peu qui aient accepté les duretés sans jamais se résigner, qui aient vécu dans le *καλονκαγαθον* (le bien et le beau), sans doute pas dans l'illusion d'une totale sérénité, mais, nous le savons, dans une forte cohérence, dans une grande énergie. (Le Comité de rédaction)



Parler du travail

Jeunes marinières, Conflans-Sainte-Honorine, 1988 © A. Lefebvre

À propos de *La Nouvelle École capitaliste*★

Défendre l'école sans la critiquer ?

Une « nouvelle école » serait en train de naître sous nos yeux, soumise tant dans son fonctionnement que dans ses finalités à la logique de la marchandisation.

Mais à mettre ainsi en scène la lutte inégale entre l'école et le néolibéralisme, on s'expose à oublier l'ambiguïté de l'école. Or, c'est précisément cette ambiguïté qu'il importe d'analyser si l'on veut pouvoir combattre avec un tant soit peu de force les évolutions de fond qu'évoquent ces auteurs*.

★ Cet article est la version abrégée d'un texte initialement publié dans le n° 2 de *La Revue des livres*. Une réflexion qui, selon nous, fait date dans la définition des axes de luttes au sein de l'école et que nous tenions à proposer à nos lecteurs. La version intégrale est disponible sur le site de la revue.

L'ÉCOLE EST-ELLE EN PASSE d'être subvertie de l'intérieur, par son intégration progressive aux valeurs et aux principes du néolibéralisme ? L'« autonomie » dont elle aurait joui jusqu'à présent serait aujourd'hui attaquée et détruite pied à pied. C'est la thèse défendue par *La Nouvelle École capitaliste* (voir encadré page suivante). [...] Malgré l'intérêt de la perspective adoptée par l'ouvrage, qui envisage l'institution scolaire de façon globale et replace ses évolutions dans le cadre plus général du développement du néolibéralisme, une question n'est jamais posée par les auteurs, c'est celle de savoir quelle pouvait bien être cette « nature » de l'école avant l'avancée du néolibéralisme. [...]

Il nous semble qu'il faut partir du fait que l'autonomie de l'école a toujours été relative, que ses valeurs et ses finalités ont toujours été complexes, et même contradictoires. Sans cela, il n'est pas sûr que l'on puisse comprendre la facilité avec laquelle une bonne partie des principes du néolibéralisme a pu s'imposer dans le fonctionnement courant de l'école. Pas sûr non plus qu'on puisse vraiment lutter si l'on a des doutes sur ce que l'on défend, si l'on n'a pas démêlé ce qui, dans l'école, est potentiellement émancipateur et doit être défendu, et ce qui contribue au contraire à notre soumission à l'ordre existant. [...]

Une école enfin vraiment capitaliste ?

La Nouvelle École capitaliste (*La Nec*) décrit l'intégration en cours de l'école à la logique capitaliste. L'idée est que, si l'on a pu parler autrefois d'« école capitaliste » (rappelons que la formule « l'école capitaliste » fait écho à l'ouvrage publié en 1971 par Baudelot et Establet, dans lequel était dénoncée la bipartition de l'institution scolaire en un système « primaire/professionnel », où étaient cantonnés les ouvriers, et un système « secondaire/supérieur », où était transmise aux rejetons des classes supérieures la culture bourgeoise), c'était en un sens faible : l'é-

cole avait certes à ce moment-là une fonction au sein du système capitaliste, mais elle avait néanmoins sa logique propre, qui n'était pas remise en question. Pour Bourdieu et Passeron, auteurs, de *La Reproduction* (1970), autre critique majeure de l'institution, c'est précisément cette autonomie de l'institution qui permettait à l'école de légitimer efficacement les hiérarchies sociales : l'école ne pouvait opérer ce tri et cette ségrégation sociale, par l'expulsion précoce des enfants d'ouvriers, que parce qu'elle n'en avait pas conscience ; les jugements scolaires étaient effectivement « autonomes » vis-à-vis du reste du monde social, ils reposaient sur des valeurs

■ L'école n'a pas non plus attendu le néolibéralisme pour être ce lieu où les individus sont constamment évalués, et classés, hiérarchisés, etc.

et des principes proprement scolaires – tout en ayant pour effet de réaffirmer les hiérarchies existantes, parce que la culture valorisée scolairement se trouvait être la culture dominante, et plus encore parce que le rapport à la culture le plus valorisé était celui, « naturel » et sans effort, des « héritiers ». [...] C'est donc du fait même de son autonomie que l'école servait le capitalisme.

C'est cette autonomie de l'institution que remettrait en question l'avancée du néolibéralisme au sein de l'institution scolaire. Plusieurs tendances lourdes sont donc à l'œuvre au sein de l'institution scolaire : une ségrégation de plus en plus accusée, l'imposition en son sein d'un mode de gouvernement des sujets par la multiplication des évaluations, tant des enseignants que des élèves, et une tentative d'imposer comme finalité principale à l'institution la constitution de sujets employables.

Si les analyses de *La Nec* permettent de mesurer l'ampleur de ces tendances, elles témoignent ►►►

■ CHARLOTTE NORDMANN,
Professeure de lycée, auteure de *La Fabrique de l'Impuissance II, l'école entre émancipation et domination*. Membre du collectif éditorial de *La Revue des livres*.

LA NOUVELLE ÉCOLE CAPITALISTE



L'OBJECTIF PREMIER – et le grand intérêt – de *La Nouvelle École capitaliste* est d'opérer un changement de focale : de montrer que les changements en cours, qui concernent l'ensemble du système éducatif, de la maternelle à l'Université, font partie d'une évolution qui concerne l'ensemble de l'Europe, et qui a été conçue au niveau d'instances européennes, en particulier l'OCDE; qu'ils ont été initiés pour la plupart dès les années 1980, et qu'ils ont donc été mis en œuvre par des gouvernements de gauche aussi bien que de droite; enfin, qu'ils ne correspondent pas simplement à une politique de restriction des budgets publics, mais à une transformation du mode

de gestion des services publics en général, et de l'éducation en particulier, qui en modifie profondément la nature. La transformation actuelle de l'école relève donc d'une évolution plus générale, à savoir l'extension du « néolibéralisme ». *La Nouvelle École capitaliste* apparaît donc comme un développement particulier de l'analyse exposée dans *La Nouvelle Raison du monde* (2009) par Christian Laval et Pierre Dardot. Comme dans les autres services publics, l'État lui-même se met à promouvoir la logique du marché et exerce son pouvoir par la mise en place délibérée de situations de concurrence, jusque dans des sphères qui y échappaient auparavant. L'intérêt de l'ouvrage est de s'efforcer de tenir ensemble l'exposition de ce cadre général et l'examen détaillé des évolutions en cours et de leurs effets.

***La Nouvelle École capitaliste*, de Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, La Découverte, 2011, 280 p., 19,50 €.**

▷▷▷ cependant à leur propos d'un curieux aveuglement : bien qu'elles soient sans aucun doute aujourd'hui intensifiées, ces tendances ont toujours été présentes dans l'école.

Le néolibéralisme contre l'école ?

Les évolutions actuelles mettent-elles vraiment aux prises deux adversaires, l'école d'un côté et le néolibéralisme de l'autre ? Nous pensons au contraire qu'on ne peut pas comprendre grand-chose aux évolutions en cours à l'école si on ne reconnaît pas qu'elles se « composent » avec des traits inhérents à l'école, qu'elles s'appuient sur des principes essentiels à l'institution. Un certain nombre de traits qui définissent le néolibéralisme apparaissent même à l'examen comme des transpositions de principes propres à la logique scolaire.

L'école n'a pas attendu le néolibéralisme pour être le lieu principal où les petits d'hommes acquièrent les habitudes, les disciplines, qui leur permettront de supporter sans regimber, et même souvent d'investir et de désirer, les contraintes du salariat – comme l'organisation du temps, la spécialisation dans une tâche donnée, ou encore les relations hiérarchiques. Si ces contraintes sont transformées par le néolibéralisme, et requièrent un investissement psychique – et donc une sujétion – sans doute plus grands, le fait que l'école prenne sa part à ce processus n'a rien de nouveau. Or, pour les auteurs de *La Nec*, cela n'est manifestement pas pertinent pour la compréhension de la situation actuelle.

De ce point de vue « l'éthique » des enseignants – contrairement à ce que suggère *La Nec* (p. 261-262) – n'a jamais été une chose simple, unifiée, mais toujours un mélange de valeurs tendant à la critique de l'ordre existant et de son injustice, et de valeurs tendant au contraire à le consolider. D'où la circulation de tout un vocabulaire entre l'entreprise et l'école,

avec pour pivot l'incitation constante à « travailler davantage », mais aussi à « s'investir », à « se mobiliser » ou à « se ressaisir » pour « tirer profit de ses qualités » – toutes exhortations qui, en désespoir de cause, se muent en un verdict d'éloignement : X « n'a pas sa place ici ». Si ce vocabulaire n'a pas toujours été celui de l'institution scolaire, il est remarquable qu'elle l'ait repris à son compte extrêmement tôt – au moins depuis les années 1980 – et sans qu'il y ait eu besoin pour cela d'exercer une pression sur les enseignants – qui, faut-il le souligner, ne sont pas directement concernés (du moins les enseignants titulaires) par le « management par la peur » (p. 44) qui touche les salariés du privé.

L'école n'a pas non plus attendu le néolibéralisme pour être ce lieu où les individus sont constamment évalués, et classés, hiérarchisés les uns par rapport aux autres, puis séparés les uns des autres sur la base de ces évaluations.

Pour dire les choses à grands traits : il ne nous paraît pas possible de lutter – comme *La Nec* nous y enjoint à juste titre – contre la multiplication actuelle, jusqu'à l'absurde, des évaluations sans s'interroger sur la centralité qu'ont toujours eue dans l'institution scolaire l'évaluation, le classement et la hiérarchisation des élèves. Nous ne pensons pas qu'il soit possible de réfléchir sérieusement aux effets des nouvelles modalités d'évaluation sans les rapprocher de ceux – tout aussi délétères – des évaluations scolaires « classiques ». Sans une critique de l'évaluation scolaire, qui a pour effet principal de transformer des différences en inégalités, sans une réflexion sur la possibilité d'évaluer autrement, notamment sans essentialiser les individus – un travail mené par exemple par les courants de pédagogie Freinet ou par la pédagogie institutionnelle, dont *La Nec* n'a rien à nous dire sinon qu'ils auraient contribué malgré eux à légitimer certaines des réformes en cours, en particulier à travers la valorisation de la notion de compétences (p. 237) –, nous n'aurons rien de concret à opposer à ceux qui voudraient faire de l'école une fabrique de l'adhésion à l'ordre existant.

Pour contester l'évidence de l'enseignement, et sa réduction à l'inculcation d'une efficacité pratique, il ne nous suffira pas de défendre « des savoirs qui valent par eux-mêmes » (p. 8), il faudra nous interroger sur la façon dont, au sein même de l'institution scolaire, et pour des raisons complexes (qui vont de la tentative de « s'adapter » à des publics qu'on estime « moins capables », et qu'on enferme par là dans cette « incapacité »¹ au rôle joué par l'enseignement dans la constitution de sujets nationaux), sont à l'œuvre des processus de réduction des contenus enseignés à des « doctrines », sans que soient transmises ni la façon dont ces « savoirs » se sont constitués ni leur dimension problématique, sans que soit assurée la possibilité de construire un rapport actif et critique à ces savoirs. La marge de manœuvre des enseignants ici est réelle et importante², et il serait dangereux de la minimiser en prétendant que la redéfinition des contenus d'enseignement interdit de contribuer à la diffusion de savoirs et d'outils critiques.



Peintre d'immeuble Elbeuf, France,
1989 © A. Lefebvre

Refoulant cette ambiguïté essentielle de l'institution scolaire, certains passages de *La Nec* suggèrent que ce n'est que récemment, avec la diffusion des modes d'évaluation « néolibéraux », que l'évaluation à l'école s'est mise à poser problème, et à induire des effets psychologiques contestables³. De même, tout un chapitre dénonce le fait que l'« orientation » a pris désormais une place centrale dans l'institution scolaire et que sa signification a radicalement changé : alors qu'auparavant il s'agissait de partir des « désirs » de l'élève, et de ses « droits »⁴, on chercherait aujourd'hui à lui faire intégrer qu'il doit se vendre sur le marché, et à le faire adhérer à l'idée que chacun est porteur d'un « capital humain » à faire fructifier et à monnayer. Mais l'orientation n'a-t-elle pas toujours été centrale dans l'école et a-t-elle jamais été autre chose qu'un tri social ? Et les enseignants ne considèrent-ils pas souvent que l'une des dimensions centrales de leur travail consiste à juger des « potentialités » et des « limites » de leurs élèves, et à déterminer leur trajectoire en conséquence⁶ ?

Dès lors, non seulement on reconnaît combien l'école se prêtait à l'investissement par la logique néolibérale, mais on en vient à se demander si le mode de gouvernement néolibéral ne doit pas beaucoup à la logique scolaire : outre l'usage systématique des évaluations individuelles et des classements, l'importance accordée à l'investissement subjectif, à l'intériorisation des règles et des objectifs (magnifiée en « autonomie »), et l'entreprise de « responsabilisation » des sujets qui s'ensuit sont des modalités de gouvernement qui ont été développées et perfectionnées au sein de l'institution scolaire. De même, si les développements récents du « suivi » des individus par la constitution systématique d'archives les concernant ont suscité une indignation fondée⁶, c'est là aussi une pratique qui existe depuis longtemps à l'école, et que l'on s'accorde généralement à considérer comme essentielle à son fonctionnement.[...]

Quelle école voulons-nous ?

[...] L'éducation est un bien commun dont nous acceptons aujourd'hui qu'il soit géré pour nous par l'État, sans que nous ayons dessus le moindre contrôle. Cette « dépossession » n'a bien sûr rien d'exceptionnel, mais elle est néanmoins exemplaire parce que l'institution scolaire combine trois caractéristiques : elle nous importe souvent considérablement ; nous avons toutes les raisons de penser qu'elle est susceptible d'être réformée ; nous avons bien souvent sur elle des opinions relativement précises et

■ ... on en vient à se demander si le mode de gouvernement néolibéral ne doit pas beaucoup à la logique scolaire...

argumentées – et, en dépit de tout cela, nous acceptons de n'avoir sur elle aucune maîtrise. Doit-on en conclure que les enjeux nous paraissent trop importants et que nous préférons nous décharger de cette responsabilité ?

Quoi qu'il en soit, il est temps de revendiquer d'avoir un contrôle collectif sur cette institution qui joue un rôle déterminant dans la reproduction de l'ordre social et dans la constitution de notre subjectivité. La question est de savoir si nous parviendrons à cesser de penser qu'il n'y a d'alternative qu'entre une gestion étatique et le libre jeu des intérêts individuels, et si nous nous donnerons l'occasion d'éprouver qu'il peut en être autrement, à l'heure où nous voyons que les diverses formes de dépossession induites par l'une et l'autre logique peuvent se combiner. Il s'agit d'inventer pratiquement un autre rapport à l'institution scolaire – au-delà des lamentations sur la ruine de l'école. ■

1. Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002, 3^e partie, « L'adaptation aux élèves, fabrique d'inégalité ».

2. Comme le montre par exemple l'initiative de professeurs de sciences économiques et sociales, qui ont élaboré un « contre-manuel » pour parvenir à continuer à enseigner de façon critique leur discipline, dans le cadre d'un nouveau programme conçu pour les en empêcher. Voir <http://sesame.apses.org/>.

3. *La NEC*, p. 245. C'est d'ailleurs aussi ce que dit explicitement le psychanalyste Roland Gori, initiateur avec Christian Laval, de « L'Appel des appels », dans le numéro spécial de *Charlie Hebdo* de septembre 2011 : « ce n'est pas l'évaluation qui pose problème, on a toujours évalué, mais la néo-évaluation » (p. 62).

4. Cf. p. 190.

5. Une attitude dont les effets sont dénoncés par exemple par Jean-Pierre Terrail, *op. cit.*, p. 67-69 et chap. III. « Les attentes des enseignants » et IV « Les effets de l'étiquetage ».

6. Avec notamment la constitution du Collectif national de résistance à Base-élèves, retraitbaseeleves.wordpress.com ou encore l'appel « Pas de zéro de conduite pour les enfants de trois ans », initié notamment par Roland Gori.

Entretien Jean-Pierre Levaray

Quand papa va à l'usine

Nous avons profité de la sortie de *C'est quoi ce travail ?* première œuvre « jeunesse » de Jean-Pierre Levaray pour rencontrer cet écrivain-ouvrier qui a signé *Putain d'usine* et *Tue ton patron* (1 & 2) et qui continue à explorer le monde de l'usine en multipliant les approches littéraires (romans, BD, théâtre, chroniques dans le journal *CQFD*, etc.).



C'est quoi ce travail ?

Jean-Pierre Levaray, ill. de David Rebaud, Chant d'orties, janv. 2012, 32 p., 7 €.

Annabelle est une petite fille de 10 ans. C'est elle la narratrice du roman. Elle se pose beaucoup de questions sur le travail à l'usine de son père. D'autant plus qu'il en parle très peu. Cette usine, elle la voit de la fenêtre de sa chambre. Elle lui semble gigantesque, comme une armada de navires. Attrayante et repoussante à la fois. Attrayante la nuit par toutes ses couleurs qui la font rêver. Repoussante à cause de ses odeurs désagréables. Dangereuse aussi à cause des accidents. Quand elle entend la sirène, elle s'inquiète pour son père qui n'est pas encore revenu. Elle écoute en cachette les conversations entre son père et sa mère. C'est comme cela qu'elle apprend que l'usine va fermer. Bientôt le chômage. Avec ses collègues, son père occupe l'usine, c'est la grève. Il y a des manifestations. Annabelle se demande ce que sa famille va devenir.

Avec *C'est quoi ce travail ?* tu t'aventures pour la première fois dans l'univers de la littérature jeunesse. Pourquoi ce projet ? Comment est-il né ? Et avais-tu quelques modèles de livres en tête en rédigeant cet ouvrage ?

JEAN-PIERRE LEVARAY – En fait, depuis que j'écris, j'écris presque toujours sur le travail, l'usine, les ouvriers... Souvent, c'est la forme qui change : souvenirs, essais, journal, BD, pièce de théâtre, polar. J'aime bien visiter les genres. Il se trouve que ce livre « jeunesse » est venu de différentes directions. La première, c'est la fermeture de la raffinerie des Flandres à Dunkerque, la deuxième, c'est que, pendant une année j'ai animé un atelier d'écriture dans un lycée près de chez moi. Le thème qu'avait choisi les lycéen/nes était « les autres », donc, *a priori*, rien sur le travail. Ne faisant pas de prosélytisme, je ne parlais pas de mes bouquins, ce qui n'a pas empêché qu'ils et elles se soient renseignés. Et voilà qu'un jour, j'ai reçu un mail d'une des élèves qui me racontait sa peur, une nuit, quand son père était parti travailler à l'usine et où les sirènes avaient retenti.

Je n'ai pas écrit *C'est quoi ce travail ?* dans la foule. Ça a juste mûri petit à petit.

Pour les modèles, je n'en ai pas vraiment, ayant participé des années au Festival de livres de jeunesse de Rouen, j'en ai lu des quantités, mais je n'ai pas de titres en particulier qui me viennent à l'esprit.

À la différence de *Putain d'Usine*, où l'on suivait le quotidien d'un ouvrier, c'est ici une petite fille qui tient le rôle de la narratrice. C'est donc moins « L'usine expliquée à ma fille » que le regard d'une enfant sur le monde du travail et de l'exploitation... pourquoi ce choix ?

J.-P. L. – C'est effectivement le questionnement qui m'intéressait, la façon dont elle vivait ce travail extérieur à elle mais que vit son père au quotidien. Parce que ce n'est pas facile de raconter son travail sans tomber dans des travers techniques. En plus, pour un livre, c'est compliqué, car chaque travail, même avec sa même dose d'exploitation et d'aliénation, ses rapports hiérarchiques, est différent d'une boîte à l'autre.

Du coup, j'ai essayé de me mettre à la place de cette gamine, mais aussi à la place de mes fils, et aussi à ma place lorsque, enfant, je voyais mon père partir au travail la nuit.

« Tu sais, écris-tu, je passe déjà assez de temps au boulot, alors quand je suis là, je veux penser à autre chose. Je t'en parlerai peut-être plus tard quand tu seras plus grande. C'est bête quand les adultes croient qu'on est trop petit pour comprendre. Et puis, à ne rien savoir, peut-être que je me fais des idées ? Mon pauvre papa, ça doit le fatiguer, ce travail. » Pourtant, romans, BD, théâtre, etc., tu passes quand même beaucoup de temps à parler de ta vie à l'usine...

J.-P. L. – Effectivement, depuis une dizaine d'années, je passe beaucoup de temps à en parler et ce un peu partout en France et sur tous les supports possibles. Mais je n'en ai jamais parlé à mes enfants (qui ont lu mes livres depuis) tout comme mon père ne m'a jamais parlé de son travail à la SNCF. À mon boulot, lorsque *Putain d'usine* est sorti, pas mal de collègues m'ont dit qu'ils allaient le faire lire à leur famille, parce que c'est plus simple que d'en parler.

L'usine ne fait irruption qu'une seule fois dans le monde scolaire : c'est l'exercice de confinement, présenté comme une sorte de « jeu » mais qui, en réalité, terrorise les enfants. Puisque tel est le sujet de ce numéro, comment appréhendes-tu les rapports entre le monde du travail et l'école ? Vois-tu des pistes pour en donner une représentation plus juste aux enfants et aux ados ? Comment parler de l'usine, des travailleurs... ?

J.-P. L. – Pour l'exercice de confinement, je parlais d'une expérience personnelle (j'ai vécu longtemps avec une enseignante, donc c'est quelque chose qui revenait chaque année) et aussi parce que près de chez moi, à côté de la raffinerie Pétroplus dont il est souvent question ces temps-ci, se trouvait, jusqu'à il n'y a pas si longtemps, une école maternelle-primaire (vraiment très près).

Autrement, comment j'appréhende les rapports entre le monde du travail et l'école ??? C'est un

peu compliqué parce que chacun reste sur ses mythes, aussi bien les enseignants (qui jusqu'à il y a peu venaient de la classe ouvrière mais avaient « réussi » à s'en extraire) et les ouvriers qui souvent considèrent que, eux, y ont perdu du temps mais qui voudraient que leurs enfants s'en sortent en n'étant pas ouvriers. En plus, les venues en classe se font par connaissance la plupart du temps et les mondes ne se croisant pas toujours, ce n'est pas simple d'inviter des ouvriers, tout comme un prolo risque d'avoir du mal à envisager de causer devant des gosses.

Dans une société plus idéale, basée sur l'autogestion de tous les aspects de la vie, ce serait sans doute différent, puisque chacun aurait à apprendre aux autres, cela se ferait sans doute de façon plus simple, et comme on travaillerait moins longtemps, cela laisserait du temps pour faire d'autres choses, dont s'instruire tout le long de sa vie et donc ne plus avoir d'appréhension pour créer des échanges de savoirs et autres.

As-tu reçu des invitations de classes pour parler de ton livre ?

J.-P. L. – Pour ce livre là, non. Seulement de la part de bibliothécaires. Par contre, j'ai déjà fait pas mal d'interventions en milieu scolaire, en collèges, lycées, lycées techniques et même en école d'ingénieurs (pas la meilleure expérience d'ailleurs). J'aime assez

les interventions en collège, c'est plus direct. Par contre je n'ai jamais fait d'intervention en primaire.

Quels sont tes projets pour les mois à venir ?

J.-P. L. – Pour les mois à venir... l'idéal c'est que je me mette à *Tue Ton Patron 3*, mais il me faut être assez zen et avoir du temps. Là, mes autres projets qui avancent bien, c'est un travail avec un photographe sur des ateliers de la SNCF. C'est un gros truc, et je fais parler les cheminots de leur travail aujourd'hui... L'autre truc qui avance, c'est la prochaine bande dessinée avec Efix, il s'agit d'une série sur un personnage qui mérite qu'on s'y intéresse parce que c'est un vrai héros populaire : Alexandre Marius Jacob, le cambrioleur anarchiste. Par contre ce n'est pas si simple de manier le récit réel et de le romancer un peu quand même. Enfin, et là c'est un projet qui est sur le point d'aboutir même s'il n'est pas prêt d'être publié encore : en me renseignant sur les ateliers SNCF, j'ai découvert un aspect historique. Il s'agit de l'engagement dans la résistance de très jeunes gens. Une résistance à l'occupant au quotidien puis, pour certains, un engagement véritable dans la lutte armée. Donc j'écris un roman jeunesse sur cette montée de l'esprit de résistance. *A priori* ça s'appellera « résister », mais c'est pareil, ce n'est pas simple, car, il faut envisager la mort aussi (ce qui me bloque ces jours-ci). ■



chef mécanicien et mécanicien, Pousseur sur la Seine, 1988 © A. Lefebvre

Putain d'usine, la BD dessinée par EFIX, était épuisé depuis déjà un moment, les éditions Physalis viennent de le rééditer (un peu plus grand, avec une couverture plus rigide) sous le nom de *Putain d'Usine - 1*. Ensuite c'est au tour des *Fantômes du Vieux Bourg* de ressortir chez le même éditeur, sous le nom de *Putain d'Usine - 2*.

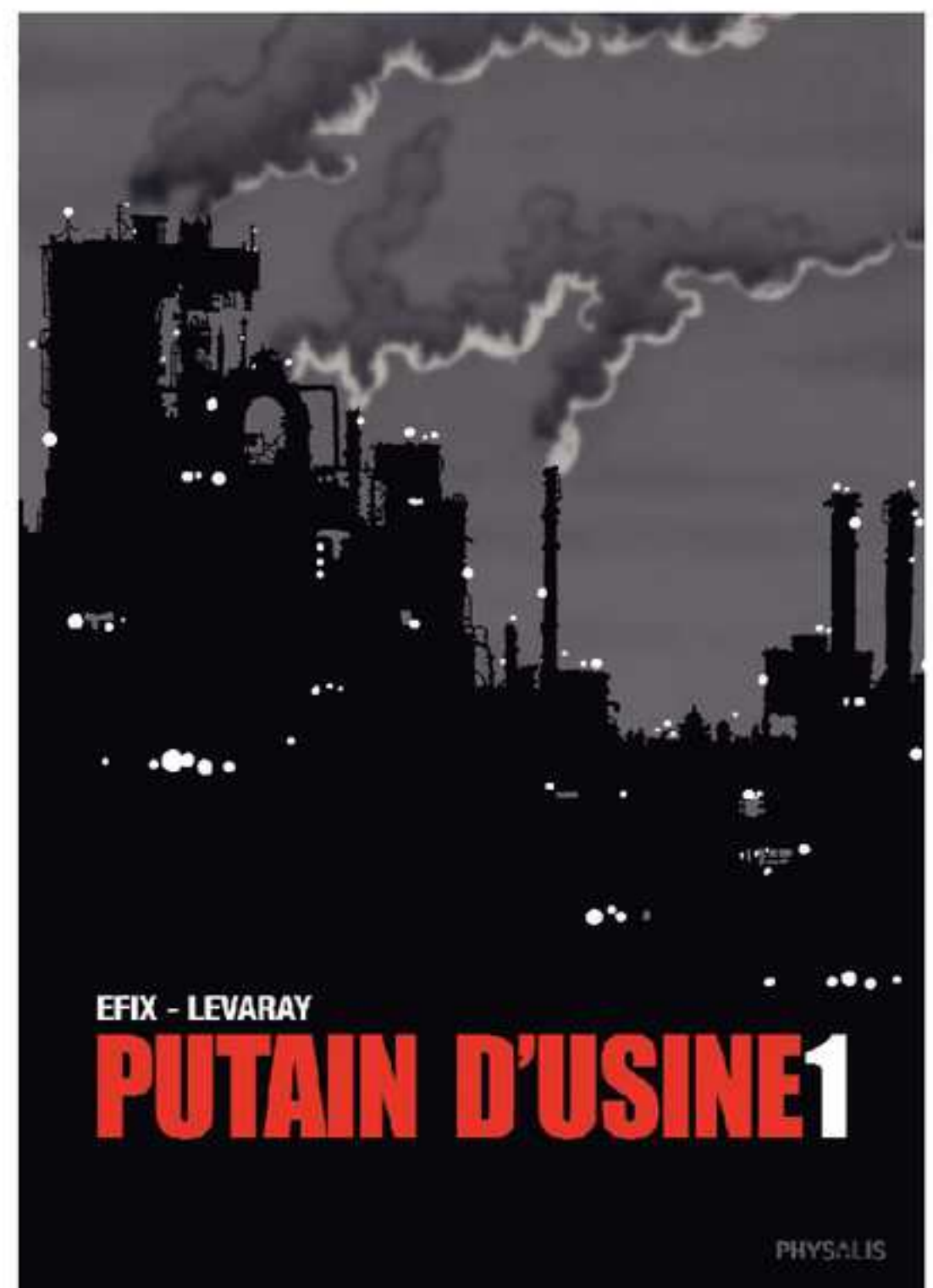
Efix et Levaray se lancent dans une nouvelle aventure: une série qui se situe au début du xx^e siècle, et qui a comme personnage Alexandre Marius Jacob, bandit anarchiste.

Des Nuits en Bleus, la pièce de théâtre, créée en 2006 avec Marie-Hélène Garnier, vient d'être reprise par une nouvelle troupe: Le Théâtre d'en Haut, mise en scène Ludovic Plouze. C'est une version légèrement différente. On rit, on se révolte. Que demande le peuple? Cette pièce est appelée à tourner et peut être produite dans tous les lieux.

BIBLIOGRAPHIE

- ★ *Suzana, chronique d'une vie de sans-papier*, éditions du Monde Libertaire, 2000.
- ★ *Putain d'usine*, L'Insomniaque, 2002.
- ★ *Après la Catastrophe*, éditions de l'Insomniaque, 2003.
- ★ *Classe fantôme*, Le Reffet, 2003.
- ★ *Désertion*, L'Insomniaque, 2004.
- ★ *Une année ordinaire*, Les Éditions libertaires, 2005.
- ★ *Des nuits en bleu*, éditions du Monde Libertaire, 2006.
- ★ *Tranches de chagrin*, L'Insomniaque, 2006.
- ★ *Du parti des myosotis*, L'Insomniaque, 2007.
- ★ *Putain d'usine - la B.D.*, dessins de Efix, Petit à petit, 2007.
- ★ *À quelques pas de l'usine*, Chant d'orties, 2008.
- ★ *Les fantômes du Vieux Bourg (BD)*, dessins de Efix, Petit à Petit, 2008.
- ★ *Tue ton patron*, Libertalia, 2010.
- ★ *Tue ton patron, Saison 2*, Libertalia, 2012.

■ PROPOS RECUEILLIS PAR G. CHAMBAT, *N'Autre école*.



Le travail à la maison : une préoccupation à contre-emploi

La thèse de la démission des familles reste bien ancrée chez les enseignants, puisqu'en 1998 les trois quarts d'entre eux pensaient que les problèmes scolaires des élèves en difficulté provenaient des familles. Cette thèse peut, il est vrai, être utile à l'institution pour désigner des responsables hors du système éducatif. Et éviter par là même de s'interroger sur son propre fonctionnement. Le cas des « devoirs à la maison » ou le fameux « manque de travail » (à l'école ou dans la société !) illustrent aussi le rapport souvent complexe entre l'école et les familles et les finalités souvent contradictoires que chacun fixe à l'institution¹.

AL'ÉPOQUE DU CERTIFICAT D'ÉTUDES, 50 % d'une classe d'âge y échoue mais pourtant on ne parle pas d'échec scolaire : les parcours sont tracés, le « diplôme » n'est pas une condition de travail, le chômage de masse n'existe pas. C'est dans les années soixante que s'est amorcée la grande mutation du rapport des familles populaires à l'école. Auparavant, ce processus n'est pas nécessaire : il n'y a pas besoin de diplômes pour trouver du travail et l'ascenseur social n'a pas démarré. Mais entre 1963 et 1972, la proportion des parents qui souhaitent que leurs enfants aient au moins un « bac » passe de 15 à 60 % !

L'impératif de réussite scolaire

Les années quatre-vingt voient un renforcement de ce phénomène. Aujourd'hui, on en est arrivé à un stade où il n'y a plus de différence sur ce point entre les cadres et les ouvriers sur ce désir de diplômes supérieurs pour leurs enfants. Cet impératif de réussite scolaire s'impose donc dans les aspirations, mais aussi dans les pratiques ! Par exemple, la France est le pays d'Europe qui consacre le plus d'argent au marché de l'accompagnement privé à la scolarité : 1,5 milliard d'euros partagés entre des entreprises type Acadomia, le recours à des cours privés, du soutien scolaire payant, etc. Au sujet de la réussite scolaire, ce sont les devoirs qui sont le moyen le plus évident, le plus immédiat de traduire ces préoccupations, levier d'action le plus immédiat et souvent le seul perceptible. Pendant longtemps, les familles avaient un rapport de confiance à l'école, à l'enseignement, dans une logique « on laisse à l'école ce qui lui appartient ». Mais ce rapport de confiance a changé. Et jusqu'en 6^e, jusqu'à l'entrée au collège, la proportion des mères qui aident leurs enfants à faire les devoirs est de 95 %.

Viens faire tes devoirs

Ce chiffre est le même quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle. Il y a un attachement viscéral des parents aux devoirs. Pourquoi ?

– D'abord parce qu'il y a une croyance des familles dans l'idée que les devoirs « font du bien ».

■ On peut considérer que certaines familles sont presque des « missionnaires des pédagogies traditionnelles. »

– Ensuite parce que pour beaucoup de parents, c'est « le » moyen de savoir ce qui se passe à l'école.

– Les devoirs sont aussi pour les familles un moyen de « différenciation ». Le raisonnement est bel et bien « c'est par les devoirs (bien faits, éventuellement avec des devoirs en plus...), c'est donc par les devoirs que mon enfant peut devenir "meilleur" que les autres et faire sa place... »

– Les devoirs sont aussi un moyen de communiquer « quelque chose » avec les enseignants. Serait-ce un message de « conformité » du type : voyez, chez nous, c'est sérieux. »

– Les devoirs structurent par ailleurs le temps périscolaire. Ils sont le prétexte qui permet de dire à son enfant : « Non, tu ne sors pas parce que tu as tes devoirs à faire... »

– Enfin, les devoirs sont un moyen pour les familles de transmettre ou de promouvoir en interne les « bonnes valeurs » (travail, assiduité, etc.).

Le succès phénoménal en France des éditions extrascolaires est révélateur de cet attachement.

1. Voir sur ce sujet la note de lecture consacrée à *Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires* de Séverine Kakpo, en page 55.

2. Association de défense de l'école publique, www.adeppr.org

■ FRANÇOIS MÉROTH,
militant associatif,
Adep, www.adeppr.org

Des familles entrent en dissonance

Les familles acquièrent dans les grandes surfaces des supports, cahiers d'exercice, etc. Les parents prennent souvent une distance critique vis-à-vis des prescriptions de l'institution. On entend bien des parents dénoncer les méthodes pédagogiques, parler parfois même d'une démission de l'école qui aurait abandonné certains enfants à leur sort... Et face à cela, certaines familles vont jusqu'à se tourner vers l'enseignement privé, pour des raisons de méthodes pédagogiques supposées. Il y a aussi des parents qui donnent des devoirs supplémentaires à leurs enfants. Et, à ce sujet, on peut considérer que certaines familles sont presque des « missionnaires des pédagogies traditionnelles », avec une véritable stratégie pour rendre les pratiques de leurs enfants plus conformes à ce qu'ils ont eux connus. Ces familles somment leurs enfants d'opérer une sorte de conversion en solitaire à des pratiques très éloignées de ce que promet l'institution actuelle, d'où une dissonance entre mobilisation des familles et attentes scolaires.

Premier type de désorientation

Les parents ont reçu une éducation basée sur des savoirs « déjà constitués », donnés à apprendre par cœur et à restituer. Aujourd'hui, ce qui est enseigné, c'est « comprendre », « réfléchir », « construire » autant et même plus que des savoirs à « régurgiter ». Cette différence fondamentale est difficile à saisir pour tous et en particulier pour les familles populaires, qui ne comprennent pas et désapprouvent souvent. La suite logique de cet élément est bel et bien que le niveau d'exigence scolaire a augmenté, contrairement à ce qui est propagé dans les discours communs et souvent les médias. Cette élévation du niveau d'exigence se fait cependant à travers des procédés qui donnent l'impression à beaucoup qu'on « cache les savoirs », qu'on ne les donne plus à voir. Ce qui n'est pas complètement faux. Le travail se fait en « séquence » (par exemple en français une séquence sur « le portrait » va être l'occasion d'aborder les notions de lecture, d'écriture, de grammaire, etc.), va permettre d'aborder des choses qu'on aurait traitées séparément et sans les inscrire, sans les « encapsuler » de la sorte, les laissant plus visibles. Cette évolution laisse les familles populaires particulièrement démunies et désorientées. Enfin, le scolaire et le non-scolaire sont nettement moins séparés qu'auparavant. Ainsi les sorties scolaires, (cinéma, visite d'une ferme, etc.), font partie intégrante du travail scolaire, mais les familles populaires ne le comprennent pas et ne valorisent pas ces activités qu'elles considèrent comme extrascolaires, certaines refusant même d'y laisser participer leurs enfants!

Au final, l'enjeu est bel et bien que l'école publique se ressaisisse, mette à nouveau en situation de réussite les enfants des familles populaires pour que se restaure la confiance. Les enquêtes internationales le montrent : l'école en France est de celles qui corrigent le moins bien les inégalités sociales au départ. L'institution doit se saisir de ces questions : il va de soi qu'il est pertinent que les enseignants expliquent la pédagogie, ce qu'ils font, seuls ou par l'intermédiaire de structures comme l'Adep. Néanmoins, ce qui est indispensable, c'est de faire réussir les enfants, de les rendre autonomes. Il faut que l'institution permette aux enfants de rentrer chez eux avec les moyens d'être autonomes. ■



Le travail, c'est les autres (aussi)

RÉELS OU BIDONNÉS, les propos d'un collégien jetant à ses parents salariés, sans doute pour ne pas contribuer aux tâches ménagères, « moi, j'bosse ! », avaient fait le tour des journaux. Caricatural, mais finalement pas si éloigné de l'enfermement de certaines de nos salles des maîtres ou des profs. Comme si le travail n'existait essentiellement qu'entre les murs de nos écoles.

La planète travail

Il est vrai que dans nos métiers les tensions et l'usure mentale qui en découle sont très fortes. Jusqu'à l'insupportable quelquefois, et depuis deux-trois décennies c'est devenu une réalité reconnue. Il n'empêche que quand on parle du travail et de ses risques, il faut recadrer un peu :

Certaines de nos situations professionnelles ne connaissent pas ces difficultés, et pas seulement dans les lycées de centre-ville.

Tous les métiers de l'humain et de la relation connaissent ces stress de « zone sensible » : le personnel médical, notamment aux urgences ou en HP, les postiers des guichets voient aussi la misère sociale leur exploser à la figure – on a beau s'y attendre, c'est toujours une sale surprise, on a beau n'y être pour rien, « c'est toujours ma pomme qui trinque ».

Nous ne risquons pas notre vie au sens banal, physique, du terme ; je me souviens de cet ouvrier qui a eu la main arrachée par l'explosion de la chaudière à gaz du collège, en tâchant de la réparer ; de cet autre, passé au travers de la balustrade quand on a construit un bâtiment supplémentaire.

Enfin, notre travail n'est pas stupide (peut en tout cas ne pas l'être), il n'est pas soumis à l'impératif du profit, il s'exerce avec une large marge d'autonomie. Que celui qui dit que ce n'est rien se fasse embaucher comme téléopérateur ou caissière ou... (la liste est longue, très très longue même si on franchit nos frontières).

Utile reconnaissance

Difficile de ne pas paraître moralisant au terme de ce coup d'œil extérieur. Mais peut-on se priver de ce regard sur le vaste monde du salariat ? Surtout si on le double d'un regard interne sur nos avantages (pardon, « nos acquis »), enfin de tout ce qui apparaît comme tels aux yeux des autres salariés non-fonctionnaires, pas toujours convaincus par l'invitation à aller voir du côté des riches.

On n'est pas les seuls sur la planète travail, et pas les plus mal lotis.

Les conséquences concrètes de ce regard sont importantes, qu'il s'agisse de fixer une heure de conseils de classe, de ne pas accabler de soupçon ceux dont les horaires rendent la vie de famille intenable (professions du nettoyage, du commerce souvent aussi), ou, simplement, de dire lors des rencontres avec les parents qu'on est conscient de la lourdeur des contraintes de leurs vies de travail. Les parents sont reconnaissants... de cette reconnaissance. (J.-P. F.)

Gérer collectivement, apprendre à entreprendre solidairement : L'OCCE en pratique (et en valeurs)

On peut manipuler des sous sans but de profit, gérer de manière collective... mais ça s'apprend. L'OCCE, née d'une volonté coopérative, a d'autres raisons d'être que le petit « plus » financier des projets scolaires : c'est une entreprise pédagogique, comme cette praticienne nivernaise nous l'explique.

Peux-tu nous présenter l'OCCE, son histoire, son organisation, ses actions... ?

MARION BERTIN SIHR – L'Office central de la coopération à l'école (OCCE) est né du mouvement coopératif. Il est officiellement créé en 1929. Aujourd'hui, c'est une fédération d'associations départementales, « autonomes et solidaires ». Chaque association départementale regroupe les coopératives scolaires de son territoire, surtout du 1^{er} ou du 2nd degré et est gérée par un conseil d'administration (principalement des enseignants) et dotée d'un animateur (enseignant détaché de l'Éducation nationale ou, depuis peu, animateur de droit privé).

Je travaille pour l'Office départemental de la coopération de la Nièvre. Je suis enseignante détachée de l'EN, employée par la fédération.

Les actions de l'OCCE au niveau fédéral sont :
– la promotion de la coopération à l'école, à travers des actions fédérales (actions pédagogiques déclinées ou non dans les départements) comme le festival vidéo « Lire et écrire des images », du théâtre (projet théâtre/les droits de l'enfant), du jardinage scolaire, etc. et la Semaine de la coopération à l'école. L'objet est de faire le lien entre la coopération scolaire et la coopération adulte, notamment dans les entreprises coopératives (Scop);
– le suivi comptable et juridique des coopératives scolaires, associations dans l'école.

D'où vient ce projet de « semaine de la coopération » ? En quoi consiste-t-il ?

M. B. S. – Il vient de l'histoire même de l'OCCE, car les premières coopératives regroupaient des coopératives de consommation. Les premières coopératives scolaires étaient plutôt des mutuelles scolaires (elles produisaient et commercialisaient pour déboucher sur de l'action sociale : récolte de plantes médicinales par les enfants, pesées, conditionnées à l'école et vendues au profit de la coopérative). Pendant la guerre, certaines d'entre elles ont joué un rôle important de solidarité (les jardins d'école ont parfois approvisionné des cantines). De vifs débats ont eu lieu ensuite pour s'accorder sur la nature et le sens des coopératives : « entreprises dans

l'école » ou « supports pédagogiques » ? Selon les époques, l'un ou l'autre aspect a été davantage mis en valeur. (Freinet fut adhérent à l'OCCE et avant sa mort il devait rédiger un texte intitulé « De la coopération à l'autogestion »). Idem pour la reconnaissance institutionnelle du mouvement : selon les époques, on voit clairement des rapprochements ou des éloignements avec l'Éducation nationale.

Bref, l'histoire de l'OCCE est liée à celle de l'économie sociale, puisqu'il en est issu.

Quelles sont les valeurs défendues ? Sont-elles compatibles avec les évolutions actuelles du système éducatif (ou même ses valeurs « constitutives ») ?

M. B. S. – Les valeurs défendues sont la coopération : solidarité, respect, autonomie... Difficile de dire si elles sont « compatibles » ou non avec le système éducatif, mais elles vont clairement contre les valeurs libérales de la société actuelle. Cependant, l'enseignant dispose d'une marge de liberté qui l'autorise à mettre en pratique la coopération dans son enseignement : aménagement de la classe favorable à l'autonomie des élèves, mise en place de conseil d'enfants, activités d'expression de soi, d'écoute et de création, travaux de groupes, dispositifs d'entraide... L'OCCE propose ainsi un *Agenda coopératif*, pour les élèves, et son *Livre du maître*. Il permet de guider l'enseignant dans diverses pratiques visant les « habiletés coopératives » (estime de soi et des autres, conscience du groupe et sentiment d'appartenance, capacité d'agir dans le groupe, écoute et expression, confiance, etc.). À voir sur : <http://www.occe.coop/agenda>

Le but est de développer chez les élèves l'esprit critique et la faculté de penser par soi-même (moments philo, médiation par les pairs).

Peux-tu présenter quelques-unes des très nombreuses actions pédagogiques qu'on peut voir sur le site de l'OCCE ?

Il y a la déclinaison de l'action « Semaine de la coop » que nous faisons vivre dans la Nièvre, et depuis cette année en Bourgogne. C'est une action de sensibilisation auprès de lycéens (surtout aux classes de 2^{ndes}

■ **MARION BERTIN SIHR**,
Enseignante détachée de l'EN,
employée par l'OCCE, de la Nièvre.

SES). L'idée est d'amener un questionnement sur ce que l'on met derrière le terme « entreprise », et apprendre que l'on peut entreprendre « autrement » dans le cadre d'une coopérative. Pourquoi un groupe de personnes choisit-il de travailler en coopérative ? Quelles en sont les particularités ?

Même si le statut n'est pas à lui seul garant des valeurs et d'un climat de travail idéaux, nous amenons les élèves à se questionner sur ces sociétés qui permettent de décliner dans l'entreprise des valeurs comme la liberté d'adhésion, de s'associer, l'égalité des membres, la gestion démocratique et le principe une personne = une voix, la fraternité dans la solidarité, le partage des bénéfices, et le projet commun de maintenir l'emploi avant la recherche d'un profit individuel.

Pour cela, l'animation est elle-même « coopérative », de manière à revenir, en fin de séance, sur les difficultés, les modalités (organisation nécessaire), les intérêts d'un travail coopératif.

Depuis trois ans, cette animation est conduite dans une 3^e DP6 (découverte professionnelle en LP), et une visite est organisée dans la foulée dans une Scop fabricant des cuves à lait. Cette entreprise appartenait à un grand groupe et, vouée à être délocalisée, son site de Nevers devait être fermé. Les quelques salariés qui ont pu reprendre l'affaire sous la forme d'une Scop intéressent les élèves. Les ouvriers leur font découvrir les machines, ces travailleurs qui sont impliqués dans la société se sentent responsables de sa réussite. Mais ce n'est pas toujours facile !

■ **Les valeurs défendues sont la coopération : solidarité, respect, autonomie... Difficile de dire si elles sont « compatibles » ou pas avec le système éducatif mais elles vont clairement contre les valeurs libérales de la société actuelle.**

Cette animation a été aussi proposée à une classe de 3^e DP3 (découverte professionnelle au collège) ; elle est couplée à la rencontre de deux associés d'une Scop de la Loire (fabrication de bateaux traditionnels et événementiels sur la Loire). Les élèves discutent avec les associés, découvrent l'atelier, comprennent la raison pour laquelle ces deux-là ont créé une Scop : travailler en étant libre, autonome. L'après-midi, ils descendent la Loire en canoë, accompagnés par le guide de la Scop qui leur fait découvrir sa passion pour le fleuve.

À travers ces rencontres, d'autres aspects du « travail » sont abordés : qu'est-ce qui donne du sens à son « travail » ? quelles marges de manœuvre a-t-il ? Ce choix du statut coopératif ne se fait pas au hasard et les raisons déstabilisent parfois les élèves : ne pas s'en mettre plein les poches mais vivre, être bien dans ses baskets, en cohérence avec ses idées, sans « petit chef ».

Comment est préparée, organisée, planifiée, relayée cette semaine au niveau de l'OCCE ?



Filature Audressey Louviers, France, 1986 © A. Lefebvre

M. B. S. – Concernant la Semaine de la coopération à l'école, un groupe national travaille sur la proposition fédérale et des outils (voir sur le site www.semaine.coop/outils) : élaboration du jeu *Planète coop*, qui veut sensibiliser à l'économie sociale et solidaire (en tout cas à mettre « en jeu » des connaissances sur les coopératives, les associations et les mutuelles). Un autre jeu est en cours de réalisation : *Le Jeu du triple H*.

Avez-vous aussi une vision critique parfois de certaines dérives de l'économie solidaire ? Ces interrogations transparissent-elles dans la semaine ?

M. B. S. – La dimension critique doit toujours être présente. Il n'est pas question de faire croire aux élèves à un modèle idéal, sans heurts ni failles. Les difficultés existent pour les coopératives : les questions d'argent, de pouvoir, minent ici comme ailleurs. Par contre, comme dans une classe coopérative, on se donne des règles, des « institutions », pour organiser le travail, la répartition des bénéfices, des tâches et des responsabilités.

La vision critique de l'économie solidaire se construit au jour le jour. L'ODCE Nièvre participe à la Cress (Chambre régionale de l'économie sociale et solidaire), dans un collectif d'associations, où nous mettons en place des actions communes et débattons des questions de fond.

Quels sont les projets pour la 11^e édition de 2013 ?

M. B. S. – Pour cette année : élargir le secteur géographique de nos interventions. Après 5 ans dans un lycée de Nevers quelques dates sont calées pour des animations en lycée en Saône-et-Loire et Côte-d'Or.

Perspectives possibles : ces actions dites « de sensibilisation », ponctuelles, pourraient se transformer à l'avenir, pour en renforcer la teneur. Même s'il est un peu tôt pour en parler, nous réfléchissons aussi à une action « microSCOP » dans l'établissement scolaire, créée et gérée avec nous par les élèves. ■

Le projet éducatif du Medef

À l'occasion de l'appel à contribution « pour la refondation » de l'école lancé par Vincent Peillon, le Medef, au même titre que d'autres syndicats ou associations, a publié un document reprenant l'ensemble de ses analyses sur l'école. Ce document constitue un excellent témoignage sur l'approche néolibérale de la question éducative. Il illustre de façon remarquable les analyses prémonitoires du néolibéralisme formulées dès la fin des années 1970 par Michel Foucault et les mutations « éthiques » du système capitaliste analysées par Luc Boltanski dans *Le Nouvel Esprit du capitalisme*.

★ Faute de place, nous ne pouvons proposer ici qu'une version très largement tronquée de l'article de J.-Y. Mas. L'intégralité de son texte est cependant accessible en ligne sur le site de la revue.

CE PROJET SE CONTENTE d'affirmer l'inefficacité du système scolaire français à la fois « injuste » et « inefficace ». Il distille surtout la « nécessité » de former une main-d'œuvre calibrée aux besoins des entreprises : « La République a une obligation de résultats, la formation initiale doit garantir à chaque élève l'acquisition du socle commun de connaissances. La formation initiale en entreprise, qu'elle s'accomplisse par la voie scolaire ou par l'alternance, doit être développée car elle ouvre aux mêmes perspectives professionnelles et est d'égale dignité avec la formation exclusivement académique ; elle doit développer la créativité, la capacité d'initiative et l'esprit d'entreprendre... »

Cet objectif est révélateur des mutations des rapports entre l'entreprise et l'école à l'ère du néolibéralisme : le Medef souligne l'importance de la formation initiale dans la qualification (donc l'employabilité immédiate) et dans le processus ultérieur d'apprentissage tout au long de la vie (donc l'adaptabilité aux évolutions de l'offre de travail), ainsi que les compétences « pédagogiques » des entreprises en matière de formation. « En s'adaptant à la diversité des profils, même les plus difficiles, l'entreprise réussit souvent là où l'école a échoué. En ce sens, elle est légitime à tenir un discours sur le fonctionnement et les lacunes de l'école : elle a des choses à transmettre, à apprendre à l'école. »

Vers les lycées de l'entrepreneur

Le Medef estime qu'il faut encourager l'orientation des meilleurs élèves vers l'enseignement professionnel – qu'il nomme les lycées de l'entrepreneur – et participer ainsi à la diversification des filières d'excellence. Cet objectif s'accompagne d'une certaine défiance envers les savoirs « académiques », les « savoirs savants » inutiles parce que non productifs et peu porteurs sur le marché du travail, destinés à la seule sélection des élites. Pour le Medef, l'école « fabrique » ainsi de l'exclusion et de l'inégalité en abandonnant les élèves qui ne maîtrisent pas ces savoirs, alors que l'apprentissage permet l'intégration et la qualification de jeunes jugés en difficulté par l'institution scolaire. Les savoirs et les compétences transmis par l'entreprise sont moins abstraits

que les savoirs académiques et ne nécessitent pas la détention d'un capital culturel extrascolaire permettant de « sauver les victimes de l'élitisme scolaire condamnées au chômage ». Le patronat a toujours contesté le monopole de l'école publique sur la formation professionnelle et toujours revendiqué un rôle actif dans la formation de la main-d'œuvre afin de mieux articuler offre d'emploi et formation. Il se dédouane ainsi de sa propre responsabilité dans la situation de précarité et de sous-emploi dont souffre une partie de plus en plus nombreuse de la jeunesse. Face à l'échec de l'école, l'orientation précoce vers la voie active semble être la solution privilégiée par l'organisation patronale.

Esprit d'entreprendre es-tu là ?

Le développement de l'esprit d'entreprendre est l'autre objectif majeur que le Medef fixe à l'école, objectif qu'il veut inscrire dans le *Code de l'éducation*. Le projet éducatif du Medef se veut éthique : « Les valeurs de l'entreprise sont trop souvent déformées par un prisme idéologique » affirme M. Péberau.

Cet objectif que le Medef fixe à l'école républicaine est tout à fait conforme à l'idéologie du néolibéralisme analysée par Michel Foucault à la fin des années soixante-dix ; le néolibéralisme n'a pas seulement pour objectif la restauration des valeurs de l'échange marchand et du libéralisme classique mises à mal par le contexte keynésien et social-démocrate de l'après-guerre, mais il vise l'instauration d'un nouveau type de libéralisme où la concurrence devient la forme sociale de référence et où l'entreprise est « la puissance informante de la société ». La puissance publique doit intervenir pour que les mécanismes concurrentiels jouent le rôle de régulateur et l'école doit participer à la mise en place de la nouvelle raison du monde, car « L'esprit d'entreprendre n'est pas inné ou donné, mais se construit. Il combine des représentations identitaires, mais aussi des attitudes et des compétences sur lesquelles l'éducation peut agir. Parce qu'il libère les potentiels individuels y compris des enseignants, l'esprit d'entreprendre permet de développer la capacité à imaginer et produire une grande quantité de solutions, d'idées ou de concepts permettant de réaliser de façon efficace puis effi-

■ JEAN-YVES MAS,
professeur de SES au lycée
Jean-Jaurès de Montreuil (93)

ciente avec le renfort des connaissances et de la maturité. En somme, il s'agit de favoriser en chacun la créativité ». Il faut donc s'emparer des consciences des enfants dès l'école primaire afin d'en faire les salariés modèles de l'entreprise du futur. Le développement du potentiel créatif de l'individu ne doit avoir comme unique finalité que de permettre son employabilité. Il s'agit d'assujettir les subjectivités individuelles aux objectifs de l'entreprise et de former des salariés entrepreneurs qui considèrent comme légitime de n'employer leur faculté créatrice et leur capacité d'initiative qu'au service de leur futur employeur.

Le management participatif

Le management autoritaire des années soixante a montré son inefficacité; il provoque au sein des entreprises des pratiques de résistances qui mettent en péril la rentabilité même. Ce qu'il faut, c'est obtenir de façon « spontanée » la participation du salarié au procès de travail. L'entreprise doit être perçue comme un espace au sein duquel le salarié doit pouvoir réaliser pleinement son potentiel créatif. De directif, le management devient aujourd'hui « participatif ».

La révolution culturelle qu'a traversée le monde de l'entreprise et du management à partir des années quatre-vingt a été notamment analysée par Luc Boltanski. Selon lui, le système capitaliste doit faire face à deux grandes critiques: la « critique artiste »; « le capitalisme est une source de désenchantement et d'inauthenticité des objets, des personnes, des sentiments » et la « critique sociale » qui dénonce « la misère et l'inégalité que produit le système capitaliste qui encourage l'opportunisme et l'égoïsme fruit de la recherche du profit comme but premier »... Pendant les Trente Glorieuses, le capitalisme a permis une relative croissance du niveau de vie mais au prix d'un renforcement de la division technique du travail conformément aux principes tayloriens.

Inversement, depuis les années 1970-1980, le nouvel esprit du capitalisme s'inspire de la critique artiste et cherche à montrer que l'entreprise permet l'épanouissement du salarié. Alors que la division technique du travail n'est pour Smith que le prolongement de la division sociale du travail qui permet la croissance économique, Marx montre que la division technique du travail n'a rien de naturel; propre au mode de production capitaliste, elle fait subir au prolétaire un triple phénomène de prolétarianisation: dépossession de son outil de travail, confiscation du produit de son travail et perte de son pouvoir créatif et du sens de son travail. Pour Marx, la division technique du travail est déshumanisante, dans le sens où elle nie « l'humanité de l'homme » qui réside selon lui dans ses facultés laborieuses et créatives et c'est cette négation du pouvoir créateur du travail humain qui va nourrir en grande partie ce que Luc Boltanski désigne par la « critique artiste ».

Critique à laquelle tente désormais de répondre le projet éducatif du Medef qui amalgame esprit d'entreprise et apprentissage: « Dès l'école primaire, l'esprit d'initiative trouve à se mettre en œuvre notamment à travers des exercices faisant appel aux habiletés manuelles et aux activités de découverte et d'investigation (ex: dispositif « main à la pâte » pour

l'enseignement des sciences et de la technologie au primaire). Il laisse donc une large place aux pédagogies actives et inductives fondées sur une approche expérimentale (« learning by doing ») et par projets. Ce texte fait de l'acte d'entreprendre le fondement de l'humanité de l'homme. Pour le Medef, découvrir, faire des projets, prendre des initiatives, résoudre des problèmes, est mis sur le même plan sémantique qu'entreprendre. La frontière entre l'entrepreneur et le salarié est anthropologiquement abolie puisqu'ils partagent le même « esprit créatif ».

Critique artiste et critique pédagogique

L'approche néo-libérale de la question éducative recoupe sur de nombreux points la critique pédagogique de l'école: méfiance envers les savoirs « académiques », éloge des compétences, critique de la rigidité et du conformisme du système scolaire, éloge des méthodes actives, appel à la mobilisation des équipes pédagogiques. De même que le nouvel esprit du capitalisme entend substituer, dans l'organisation du travail, l'incitation à la coercition, les pédagogies alternatives ont toujours cherché à « faire l'économie de la contrainte » en matière d'éducation. L'insistance mise par ses partisans sur l'intérêt, sur la participation, sur l'activité de l'élève rejoint le souci du management participatif d'obtenir l'implication spontanée des salariés dans le projet de l'entreprise. L'élève à l'école – comme le salarié dans l'entreprise – doit être « acteur » et « créateur ». Ce souci de favoriser la créativité du sujet se retrouve, pratiquement dans les mêmes termes, dans la littérature pédagogique et dans la littérature managériale, comme le montrent ces deux extraits des *Cahiers pédagogiques*: « Développer une école de la créativité. *Le Monde Éducation* du 15 septembre 2009, affirme « L'urgence à développer une école innovante » Le dossier insiste surtout sur la créativité qui ne se limite pas à la seule dimension artistique mais est la capacité à inventer d'autres chemins. C'est un processus mental qui implique la génération de nouvelles idées ou concepts, ou de nouvelles associations entre des idées et des concepts préexistants. On retrouve là cette pensée complexe que défend le sociologue Edgar Morin. ». François Tadéi, auteur d'un rapport sur l'école en France, se montre lui aussi préoccupé par le développement de la créativité dans le système scolaire. « Comment dans un système comme le nôtre encourager la créativité? En France, il faut faire preuve de pédagogie et expliquer pourquoi on a besoin de gens polyvalents capables de s'adapter à un monde qui change et ce qu'est la créativité. Cette dernière doit être désacralisée, elle ne doit pas être vue comme la visite d'une muse ou un trait de génie, réservé à une élite seule autorisée à créer, mais comme une capacité dans tous les domaines à proposer de nouvelles solutions, de nouvelles visions pertinentes des choses. » Dans la société à venir, l'individu passif, avide de stabilité et de sécurité, n'aura plus sa place, le salarié devra être actif, créatif et compétitif. Voilà pourquoi la formation du sujet néo-libéral, doit commencer dès l'école primaire afin que demain les enfants soient tous créateurs et ... entrepreneurs ! ■



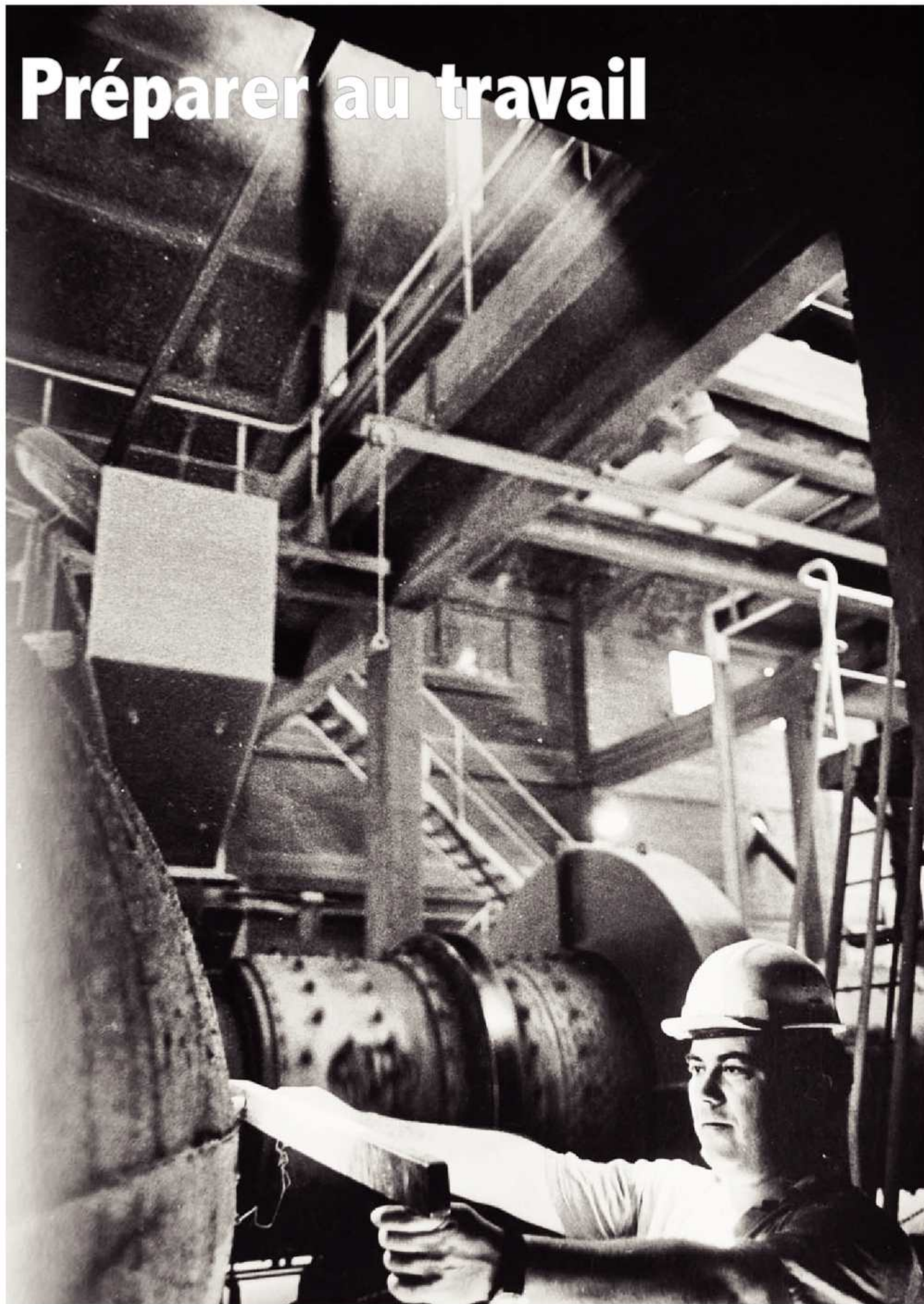
Contrepoint...

Parce que ce texte ouvre de nombreuses pistes de réflexion, nous tenions à le proposer à nos lecteurs, même si sa conclusion ne fait pas consensus au sein du comité de rédaction. Ainsi, « L'insistance mise par les partisans des pédagogies nouvelles sur l'intérêt, sur la participation, sur l'activité de l'élève rejoint le souci du management participatif d'obtenir l'implication spontanée des salariés dans le projet de l'entreprise » doit-elle pour autant nous conduire à abandonner toute ambition de travailler « l'intérêt, la participation, l'activité de l'élève » ?

Au-delà des formules communes – et de leur récupération –, il ne s'agit pas du même projet. Et on ne voit pas que le dogme transmissif lié au capitalisme « d'avant » (et encore bien présent !) soit préférable pour les élèves.

Débat récurrent que nous vous invitons à poursuivre sur le site de la revue et pourquoi pas dans un futur numéro.

Préparer au travail



Ouvrier d'une Cimenterie, Beaucaire, 1982 © A. Lefebvre

Les (futurs) ouvriers contre l'école...

Dans *L'École des ouvriers*, ouvrage paru pour la première fois en anglais en 1977, le sociologue anglais Paul Willis mène une enquête dans un collège anglais fréquenté essentiellement par des enfants d'ouvriers. Il suit le cheminement de ces élèves en tentant de comprendre comment ces derniers en viennent à accepter à la suite de leurs parents des emplois ouvriers ou des positions relativement dominées dans le monde du travail. Quoique datée – la présence du monde ouvrier classique ayant fortement diminué –, l'analyse garde tout son intérêt pour les enfants des classes populaires.

■ **La difficulté, lorsque l'on tente d'expliquer pourquoi les enfants de bourgeois obtiennent des boulots de bourgeois, est de savoir pourquoi les autres les laissent faire. La difficulté, lorsque l'on tente d'expliquer pourquoi les enfants de la classe ouvrière obtiennent des boulots d'ouvriers, est de savoir pourquoi ils se laissent faire.**

(Paragraphe introductif de *L'École des ouvriers*.)

SANS PRÊTER AUX SEULS ENSEIGNANTS et aux (mauvais) résultats scolaires les raisons d'une orientation précoce vers le secteur industriel, il analyse ainsi de quelle manière dont les enfants d'ouvriers sont progressivement conduits à privilégier eux-mêmes la sortie du système scolaire à d'autres formes de stratégies. Paul Willis montre comment, face à la domination scolaire, les enfants d'ouvriers créent notamment une contre-culture rejetant les conduites de conformité et de respect de l'ordre scolaire qui régissent l'univers des classes moyennes. Leur valorisation du travail industriel se forge ainsi dans une opposition à l'autorité représentée par l'école. En chahutant, en tentant de désorganiser le travail d'encadrement scolaire, en s'opposant aux « fayots », ils s'excluent eux-mêmes de l'univers des classes moyennes, exprimant le fait que le système scolaire ne semble « pas fait pour eux » et ne leur promet aucun avenir professionnel hors du travail manuel.

Fabrique de l'ordre social

Cette étude éclaire ainsi concrètement comment l'ordre social se reproduit, comment se fabrique une réserve de main-d'œuvre ouvrière pour le travail en usine. Loin des théories surplombantes suggérant des logiques de domination qui s'appliqueraient de façon mécanique sur des individus passifs, Paul Willis donne à voir la participation des enfants d'ouvriers à la reproduction de leur situation de classe. Les enfants d'ouvriers ne sont pas contraints, de l'extérieur, à devenir ouvriers. Ils en viennent progressivement à « choisir » eux-mêmes ce destin sous l'impact de multiples influences, dont celle de l'école.

L'enquête décrit comment les enfants d'ouvriers participent activement à la reproduction de leur situation de classe : leur contre-culture nourrit un processus d'orientation progressif vers des métiers manuels. Selon Paul Willis, l'ajustement de ces

enfants d'ouvriers aux métiers ouvriers ne s'explique, en effet, pas seulement par un processus négatif d'élimination scolaire. Il repose tout autant sur un processus actif d'auto-damnation qui se nourrit des correspondances entre deux états d'une même culture ouvrière. En s'opposant à une idéologie méritocratique individualiste promue par l'institution scolaire et qui ne peut être valable pour tout le groupe ouvrier, ces enfants d'ouvriers affirment au sein de l'école des valeurs propres à leur classe sociale. Leurs réponses culturelles face à l'école (le chahut, la condamnation des fayots, etc.) sont en homologie avec les dispositions valorisées dans le monde de l'atelier (affirmation d'une camaraderie, dénonciation des jaunes ou de l'encadrement, etc.) et les rendent complices, à leur insu, d'un processus de reproduction sociale.

Alors que cet ouvrage est devenu un classique de la sociologie de langue anglaise, il n'avait encore jamais été édité en France. Pierre Bourdieu l'avait néanmoins repéré l'année même de sa publication au Royaume-Uni, et il avait commandé à Paul Willis un papier paru en 1978 dans sa revue, *Actes de la recherche en sciences sociales*. Pour lancer la nouvelle collection de sciences sociales « L'ordre des choses » aux Éditions Agone, nous avons décidé de le faire traduire car sa démarche est originale : il discute la théorie de la reproduction de l'ordre social à partir d'une analyse de la vie quotidienne dans une classe d'école. Il s'agit d'une synthèse inédite entre, d'une part une analyse objective du système de reproduction des inégalités scolaires et sociales et, d'autre part la prise en compte des éléments subjectifs exprimés par les discours et les attitudes des élèves.

Alors que la question des « incivilités scolaires » occupe le devant de la scène publique depuis de nombreuses années, cette enquête de terrain auprès d'un groupe d'élèves d'origine populaire est un éclairage nécessaire et un contrepoint aux ►►►

■ SYLVAIN LAURENS
ET JULIAN MISCHI,
directeurs de la collection
« L'ordre des choses »,
Éditions Agone.

« Apprendre le travail »

Numéro 46 de la revue *Agone*, 2011



SUMANT DE PRÈS LA TRADUCTION FRANÇAISE de *Learning to Labour* de Paul Willis, le dossier de la revue *Agone* n° 46 se propose d'adopter sur le cas français la perspective du sociologue britannique et d'analyser de l'intérieur la contribution de l'école à la reconstitution permanente d'une réserve de main-d'œuvre pour le travail manuel. On ne cherche pas ici à simplement proposer un retour sur un enjeu public ou sur « une question classique pour les sciences sociales », mais l'objectif est plus fondamentalement de saisir à travers une sociologie de l'école le point nodal de la reproduction d'un ordre social et de la légitimation d'un ordre des choses.

Dans un entretien, Paul Willis revient sur le caractère « actuel » de son analyse et sur les méthodes d'enquête qui permettraient de porter au jour des processus contemporains similaires à ceux décrits dans *Learning to labour*. Les autres contributions réunies dans ce numéro essaient, à l'instar de son travail, de renouer ces liens distendus entre sociologie de l'expérience scolaire et sociologie du travail. Ressurgissent alors des questions centrales et pourtant de moins en moins abordées de front : comment le rejet de l'école peut-il nourrir une orientation vers le travail manuel ? comment des discours publics peuvent-ils encourager des sorties précoces du système scolaire pour certains groupes sociaux ? comment les stratégies scolaires des parents peuvent-elles rejoindre les verdicts scolaires ? etc.

Pour bien comprendre comment l'expérience scolaire nourrit des appropriations différenciées de certains savoirs théoriques et pratiques ou de certaines activités, il est essentiel de sortir de l'école en tant que telle. C'est pourquoi les enquêtes proposées ici n'ont pas seulement été menées dans des établissements scolaires, mais se prolongent aussi dans l'usine, le village ou le quartier, et dans les sphères gouvernementales. Saisir l'expérience scolaire comme une interaction sociale, comme une relation de face-à-face entre élèves et enseignants, ne doit pas voiler tout ce que cette expérience doit aux logiques extrascolaires, en particulier aux conditions économiques d'ensemble, à l'état du marché du travail, aux politiques publiques et économiques. Si l'évaluation scolaire est une relation sociale dans laquelle se jouent et se rejouent les rapports de classe, celle-ci se vit « assis à sa place », sous un mode « individuel » et « intime ». Les contributeurs travaillent, à l'aide de données récentes et réactualisées, à faire ce va-et-vient entre la vue d'en haut nous rappelant les chiffres objectifs du classement scolaire et ces incorporations subjectives qui contribuent – au ras des existences – à la reproduction de la structure sociale. □

▷▷▷ termes très généraux dans lesquels s'exprime le plus souvent ce débat. À travers cet exemple décentré historiquement et géographiquement, Paul Willis donne des outils pour comprendre à quel point les comportements à l'école ne peuvent pas être dissociés de ce qui se passe dans le monde du travail, dans la famille ou dans le quartier.

Résistances et cultures populaires

Grâce au livre de Paul Willis, on comprend que la résistance des jeunes d'origine populaire à l'ordre scolaire renvoie à une culture populaire plus générale : valorisation de la pratique sur la théorie, machisme, entraide, rejet de certaines formes d'autorité, etc. En porte-à-faux avec l'ordre scolaire, cette culture populaire trouve en revanche un prolongement dans les emplois ouvriers. La destinée vers le travail manuel se construit donc à l'école à travers une culture anti-école par laquelle les enfants d'ouvriers en viennent à accepter progressivement leur destin de classe. Ce livre sur l'école anglaise d'hier donne ainsi en contrepoint des pistes pour comprendre aujourd'hui l'incapacité du système éducatif à améliorer les chances scolaires des enfants des milieux populaires.

En effet, les discours sur « la professionnalisation », la nécessaire ouverture de l'école sur l'entreprise masquent, par exemple, des liens plus ordinaires et intimes qui se tissent entre l'école et le monde du travail. Or les élèves sont rarement suivis au travail par les pédagogues et les spécialistes de l'école et, réciproquement, les travailleurs rarement suivis en amont à l'école par les sociologues du travail. Résultat : le rôle joué par l'école dans la préparation aux tâches productives, les correspondances entre le rapport à l'école et le rapport au travail des enquêtés suivis par ces études officielles restent un point aveugle de la sociologie de l'éducation ou des discours pédagogiques. Mais il y a plus.

Une vulgate savante a aujourd'hui pour ainsi dire retourné la charge subversive du pouvoir de dévoilement des statistiques des inégalités devant l'école. Dire que chacun réussit « plus » ou « moins » à l'école en fonction de ses origines sociales reste insuffisant et peut tout aussi bien désormais justifier un discours misérabiliste « d'aide des plus faibles » ou de sélection des « méritants », et nous faire perdre de vue l'essentiel de ce qui se joue à l'école. Au-delà des discours généraux sur les « inégalités face à l'école » et une référence non maîtrisée à Pierre Bourdieu et aux « Héritiers » dont tout recteur compassé et zélé serait aujourd'hui capable, il ne s'agit pas tant de penser l'orientation scolaire en relation avec un « niveau » général « des élèves » (dont les médias ou le sens commun nous diront toujours « qu'il baisse »), que de rendre compte de ce à quoi l'école « donne le goût » concrètement selon les individus considérés.

Tenir en place... tenir en « classe »

Dans cette perspective, c'est bien l'ensemble de l'expérience scolaire qui mérite d'être analysée en prêtant attention non seulement aux savoirs pédagogiques mais aussi aux comportements des élèves, en dévoilant les rapports de domination mais aussi d'insubordination qui s'y expriment. Quelles sont les inclinations personnelles incorporées au fil des ans à travers la répétition métronomée des séquences, les injonctions à « tenir en place », rester assis pendant des heures, obéir à des ordres, « rendre un travail dans les temps », « s'exprimer dans un niveau de langage adéquat », etc. ? En quoi ces dispositions peuvent-elles faciliter des orientations scolaires et professionnelles et être transposées dans d'autres univers sociaux ? Quelles sont les formes de sociabilité tissées entre élèves face à l'autorité pédagogique ? Quels rapports aux ordres, aux injonctions professorales, aux valeurs et savoirs des classes dominantes s'intériorisent-ils au fil des cursus ?

En se situant à ce niveau d'analyse, on se donnerait les moyens de comprendre comment la perception du monde du travail « depuis » l'école oriente les individus vers tel ou tel type de formation en contribuant à la construction de leur rapport au monde. On aurait la possibilité de saisir la façon dont les représentations des différents types de tâches et la division sociale entre « intellectuel » ou « manuel » sont progressivement intériorisées au fil

des cursus contribuant ainsi à la formation chez les élèves d'une évaluation de leur propre force de travail et de leurs destins sociaux possibles et envisageables.

Il ne s'agit donc pas seulement de dire que les savoirs transmis sont perçus différemment selon des « backgrounds sociaux » mais de saisir ce à quoi chacun est préparé à travers son expérience de l'école. Entrer dans la boîte noire de l'école pour comprendre comment ce qui est intériorisé « à l'école » ou « face à l'école » peut être incorporé puis répété dans d'autres lieux sociaux et, pour commencer, dans l'entreprise. Cette attention constitue le cœur du programme de recherche du sociologue anglais Paul Willis à la fin des années 1970.

Afin de mettre en perspective son apport, *L'École des ouvriers* contient une préface, une longue postface ainsi qu'un entretien réalisé avec Paul Willis en 2011. ■



Peintres de bateaux, ouvriers itinérants, Port de Rouen, France 1990 © A. Lefebvre

Le rire comme affirmation d'un collectif face à l'école et aux difficultés



L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers. Paul Willis, trad. B. Hoepffner, Agone, 2011, 456 p., 25 €.

L'ESPACE CONQUIS SUR L'ÉCOLE et ses règles par le groupe informel est utilisé pour la formation et le développement d'aptitudes spécifiques consacrées principalement à la « rigolade ». La « rigolade » est un outil à multiples facettes d'une importance extraordinaire dans la culture anti-école. Comme nous l'avons vu plus haut, la capacité à produire la « rigolade » est une des caractéristiques qui définissent l'appartenance au groupe des « gars » – « On peut les faire rigoler, ils peuvent pas nous faire rigoler. » Mais elle sert également dans de nombreux autres contextes : vaincre l'ennui, surmonter les épreuves et les problèmes – pour se sortir de n'importe quelle situation. Par de nombreux aspects, la « rigolade » est l'instrument préféré de l'informel, comme l'ordre est celui du

formel. [...] Nous pouvons indiquer les techniques qui permettent à leur humour d'explorer certains thèmes précis de l'autorité, de les déjouer et de les utiliser. Bon nombre de leurs farces et de leurs blagues n'auraient pas la même signification et ne seraient même pas drôles dans d'autres contextes. Quand un enseignant entre dans une salle de classe, on lui dit : « C'est bon, monsieur, le principal adjoint s'occupe de nous. Vous pouvez partir. Il a dit que vous aviez une heure de libre. » « Les gars » arrêtent les élèves de sixième et de cinquième autour de l'école et disent : « M. Argyle veut vous voir, z'êtes dans la merde, je crois. » Le bureau de M. Argyle ne tarde pas à se remplir de gamins inquiets. Un nouvel enseignant est arrêté et on lui dit : « Je suis un nouveau à l'école, le principal dit que vous devez m'expliquer les bâtiments. » Le nouvel enseignant commence la visite guidée, jusqu'à ce que les gloussements étouffés vendent la mèche. Lorsque circule une rumeur selon laquelle le principal examine l'écriture de tout le monde pour savoir qui a dégradé le plâtre dans le nouveau bâtiment, Fuzz se vante : « Le connard peut pas vérifier la mienne, j'ai jamais rendu de devoir. » [...] Telle une armée d'occupation de la dimension informelle et invisible, « les

gars » se répandent dans le paysage en quête d'incidents qui pourraient amuser, subvertir et inciter au chahut. Même des espaces officiels stricts et bien quadrillés comme les salles de réunion générale ouvrent de nombreuses possibilités dans cette perspective. Pendant les réunions générales, Spanksy vide une poche de la veste de celui qui est devant lui et demande avec ostentation « C'est à qui, ça ? » tandis que Joey attache les vestes aux chaises, et que les autres sabotent le chant collectif de l'école :

JOEY – La principale occupation quand on est tous dans le grand hall c'est jouer avec les attaches qui lient les chaises ensemble. On les enlève, on attache la veste de quelqu'un à sa chaise et on attend qu'il se lève... et on écoute jamais vraiment... Faut être vraiment genre discret, pour que le Clark [le principal adjoint] te voie pas, te fasse pas sortir. Les autres enseignants, y comptent pas. [...]

JOEY – Même sur l'hymne... quand y nous font chanter...

PW – Mais est-ce qu'ils vous font chanter ? Je n'ai pas vu beaucoup d'entre vous chanter.

– J'étais juste debout là, à remuer les lèvres.

– On a qu'un seul de ces livres pour tous ceux de notre classe. On en a un pour vingt-cinq...

– Quand on chante vraiment, on en fait une blague.

FUZZ – Chante la mauvaise strophe... Comme ça si on doit chanter la première strophe, on chante la troisième strophe. [Rires].

Un brin de zèle vaut une bibliothèque de diplômes

L'E REJET DU TRAVAIL SCOLAIRE PAR LES « GARS » et le sentiment omniprésent qu'ils « en savent plus » trouvent un écho dans le sentiment massivement répandu au niveau de l'atelier et dans la classe ouvrière en général, que la pratique vaut mieux que la théorie, comme l'annonce un grand placard manuscrit, reproduisant le slogan imprimé sur une boîte d'allumettes, et placé dans l'atelier par l'un des ouvriers : « Un brin de zèle vaut une bibliothèque de diplômes. » L'atelier abonde en histoires apocryphes sur la bêtise du savoir purement théorique. L'aptitude pratique vient toujours en premier et a statut de condition préalable à toute autre forme de savoir. Alors que du point de vue de la culture petite-bourgeoise, le savoir et les diplômes sont considérés comme un moyen de moduler vers le haut la gamme des choix pratiques offerts à un individu, du point de vue de la classe ouvrière, la théorie est rivée à des pratiques reproductives spécifiques : si elle ne se justifie pas dans ce domaine, il faut la rejeter. □

La pédagogie institutionnelle et l'argent Dérive ou coopération ?

Nous pouvons rencontrer plusieurs définitions du travail. Le travail peut être défini comme une activité productive, une activité demandant un effort ou une activité contraignante. Indéniablement ces définitions semblent convenir à l'activité des élèves inscrits dans une institution scolaire. Même si dans certaines écoles la place est faite aux jeux et le plaisir d'être ensemble est partiellement pris en compte, il reste que les activités scolaires sont souvent marquées par la contrainte et l'effort et ont très souvent pour but immédiat une production.

PARTANT DE CE CONSTAT et du postulat que tout travail mérite salaire, les acteurs de la pédagogie institutionnelle ont développé une monnaie intérieure dans leurs classes. Cette monnaie créée spécialement pour la classe est utilisée pour rémunérer les productions des élèves ou les tâches qu'ils remplissent lors de l'accomplissement de leur métier. Cet « argent » peut ensuite être utilisé pour « acheter » des fournitures scolaires ou payer des amendes lorsque les enfants sont sanctionnés pour un comportement inadéquat. Lorsque cet outil est utilisé, il est en général accompagné d'un marché qui a lieu régulièrement dans la classe où chaque enfant peut venir vendre ce qu'il y apporte, les enfants y sont donc tour à tour acheteurs et vendeurs. Bien sûr un tel dispositif génère des comportements déviants : vol, escroquerie, fabrication de fausse monnaie... ceux-ci sont acceptés par les tenants de la pédagogie institutionnelle qui les voient comme des révélateurs d'autres problèmes. Les problèmes principaux posés par ce type de pratique sont ailleurs.

Tout d'abord le travail des enfants ne saurait être assimilé à celui des adultes, même s'il peut y avoir des points communs. Il n'a pas le même rôle social. En effet, celui des adultes a pour but la production d'un bien ou d'un service qu'ils échangent contre d'autres biens et services eux-mêmes issus du travail d'autres personnes. L'argent sert alors d'équivalent universel facilitant ces échanges. Le travail scolaire n'a pas d'autre but que la formation des individus, c'est-à-dire soi-même, pour l'élève. Cette formation peut viser l'émancipation individuelle et collective ou n'être qu'un dressage afin de faciliter l'exploitation des futurs travailleurs et la gestion des futurs administrés, mais elle n'a jamais pour but la création de biens ou de services à échanger, à moins de considérer que les enfants se transforment eux-mêmes en marchandises par leur travail.

L'instauration de la monnaie intérieure ne peut que favoriser les phénomènes d'inégalité. En général, l'enseignant essaie de tempérer cette inégalité en modulant les « salaires » dans la classe en fonction des capacités de chacun. Mais ce filtre sera toujours partiel et subjectif. De plus, le marché ne peut que favoriser les enfants qui obtiennent facilement des choses à échanger grâce à leur famille.

Dans le système d'économie de marché où l'argent s'est développé, il n'est qu'un équivalent de la production. Lorsqu'un enseignant crée une monnaie, il n'y a pas de production en relation avec cette monnaie, celle-ci est donc fictive. Elle ne peut prendre une valeur que parce que, dans un premier temps, il valorise le fonds de fourniture scolaire de la classe. Mais celui-ci ne lui appartient pas, il a été payé par la collectivité pour servir aux apprentissages. Bien sûr, ce « vol » est fait dans un but pédagogique, mais il induit des conceptions erronées.

Le phénomène le plus dérangeant dans cet outil me semble être le mensonge qu'il institue. On peut créer de toutes pièces des médiations qui visent à favoriser la motivation des enfants, les ceintures ou les brevets évoqués dans de précédents numéros en font partie¹, mais ces médiations n'ont de sens que si elles aident les enfants à saisir la nature réelle de leur travail scolaire : un processus d'apprentissage, d'évolution et de maturation. Les ceintures et les brevets sont des inventions fictives qui peuvent aider les élèves à percevoir et conceptualiser ce processus alors que la monnaie intérieure me semble être un mensonge qui leur est adressé : votre travail a une valeur sociale et on vous paie en échange de celui-ci. Peut-on concevoir qu'un adulte soit payé pour des efforts qui visent seulement un accomplissement personnel et qui n'impliquent aucun échange, aucun apport aux autres ? ■

1. Voir entre autres l'article « Des ceintures de toutes les couleurs Pidapi : un outil d'apprentissage individualisé », dans *N'Autre école*, n° 25 (en ligne sur le site).

Le point de vue de la PI...

LA MONNAIE EN CLASSE INTERROGE, SURPREND ET PEUT CHOQUER des enseignants comme des parents. La monnaie fausse-t-elle la relation aux apprentissages? Instaure-t-elle de la compétition, de la spéculation? Aujourd'hui, la monnaie est le symbole de la violence du monde marchand, plus profondément elle confronterait les enfants à l'impur selon les principes judéo-chrétiens, elle serait la merde dans la symbolique freudienne. La monnaie est taboue comme le sexe et la mort: penser la monnaie comme un outil pédagogique, politique, voire thérapeutique, questionne, même au sein de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles.

La monnaie de classe s'inscrit dans un fonctionnement de classe coopérative centré sur le conseil et élaborant une multitude de dispositifs dont l'enchevêtrement complexe constitue le garde-fou d'une dérive capitaliste de la monnaie et du dévoiement des bons points.

La dérive capitaliste serait de permettre aux élèves ayant le « capital culturel » nécessaire de s'accaparer les moyens de gagner de la monnaie, aux dépens d'autres qui produiraient pour rien, sans régulation collective. La classe deviendrait alors le théâtre du capital dominant le travail.

La dérive des bons points serait celle d'un enseignant distribuant sans aucun critère objectif, en fonction par exemple des « bonnes notes », une monnaie de classe déconnectée de toute élaboration collective. Comme les belles images pour récompenser les élèves méritants.

En pédagogie institutionnelle, la classe fonctionnant avec la monnaie est pensée comme une petite société construite autour du conseil, de la production collective et du travail individuel qui permet à chacun d'avancer à son rythme.

L'ensemble des institutions, monnaie comprise, crée le milieu où chacun va trouver sa place dans le groupe et permet au désir de chacun de s'exprimer à travers divers dispositifs d'apprentissage: les métiers, le texte libre, le journal, la correspondance, l'enquête, les ceintures de comportement, le marché etc. C'est dans un tel système que la monnaie peut être considérée comme un outil pour faire grandir les élèves dans une démarche coopérative, où tout est discuté en conseil, où les différences sont prises en compte à travers les ceintures d'apprentissages et de comportement.

Le conseil assure la régulation de ce système complexe au niveau de la classe tandis que l'enseignant, au sein d'un groupe de praticiens de la PI, élabore, critique et affine le cadre de l'usage de la monnaie comme outil d'apprentissage coopératif.

La monnaie ne se pense que dans ce cadre, assurant une fonction de médiation entre l'adulte et l'élève, dans les moments de régulation de la vie de la classe et dans la production de classe coopérative.

Si l'élève ou l'adulte ne respecte pas la loi de la classe, il sait qu'il devra payer une amende. Il répare ainsi le tort qu'il a pu faire et

revient dans le groupe grâce aux critères explicites (le montant de l'amende) fixés en conseil. Le rappel à la loi est ainsi libéré de tout affectif, détaché des personnes, et ne relève plus de la morale ni de la culpabilité.

La monnaie est aussi un outil émancipateur dans la mesure où l'élève ne travaille plus pour faire plaisir (à l'enseignant, à ses parents) ou par peur des représailles, mais pour lui. On oppose souvent aux praticiens soucieux de cette émancipation l'argument suprême: l'élève doit travailler pour l'amour d'apprendre! Qui peut croire que c'est la soif d'apprendre qui anime les élèves lorsqu'ils apprennent des tableaux de conjugaison, font des exercices d'entraînement en français ou en mathématiques? C'est plus tard qu'un élève acquiert assez de maturité pour en prendre conscience, bien plus tard: au lycée parfois, à l'université le plus souvent.

Dans ce contexte, la monnaie peut favoriser l'ancrage de certains élèves dans le groupe, elle permet à l'adulte de passer par un dispositif faisant tiers dans le rapport à la loi et aux règles de la vie du groupe. Aussi elle offre à la classe la possibilité de vivre la monnaie comme un outil d'échange, permettant de discuter explicitement, avec bienveillance, de la valeur du travail et de la place de chacun dans le collectif.

Ne peut-on pas voir là les prémices de l'usage de l'argent dans une pratique autogestionnaire, coopérative, émancipatrice que nous retrouvons dans les projets de coopérative du monde économique comme les SCOP ou les tontines? L'argent n'est pas là pour être accumulé mais bien partagé, il est un moyen et non une foi en soi. ■

Andrés Monteret, Charlotte Lacroix, enseignants en classe élémentaire à Paris, membres de groupes de pédagogie institutionnelle.



F. Audrey, Louviers, 1986, France © A. Lefebvre

Référence bibliographique:

- ★ Imbert Francis, *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Matrice, 2010.
- ★ Laffitte René, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, Matrice, 2000.

« Grâce au lycée et au Medef, je monte ma boîte! »

Depuis des années maintenant il est plus que fréquent d'entendre les sempiternelles lamentations de nos chers entrepreneurs concernant les rapports des Français avec le monde de l'entreprise. Ces lamentations n'ont évidemment jamais pour but de relativiser la place du travail dans la vie des individus ou même d'affleurer une critique (même minime) du salariat. Non, le sujet essentiel, le « tabou qu'il faut briser », c'est évidemment le manque de connaissance que les Français ont (depuis toujours) du monde de l'entreprise.

ET TOUT EN ENFONÇANT les portes ouvertes on n'hésitera pas à chercher un coupable tout trouvé: l'enseignant! Cela paraît somme toute logique, celui qui n'a jamais travaillé dans le privé (ou si peu) ne peut pas avoir la moindre connaissance du merveilleux paradis qui attend ses élèves... Et s'il en a la connaissance, cela ne peut être que par le miroir déformant du syndicalisme, de la politique ou de l'idéologie, cette maladie affreuse et forcément teintée de rouge...

Cette obsession d'une certaine frange du patronat français et européen (voir les différents rapports de l'UE ou l'OCDE à ce sujet) l'a conduit à effectuer un travail de lobby incessant depuis plus d'une dizaine d'années, montant à l'assaut des différents ministères de l'Éducation en utilisant cet argument imparable: les Français ne nous aiment pas, il va falloir faire quelque chose!

Le lycée en partenariat avec une agence d'intérim ?

Et, comme d'habitude, c'est l'enseignement professionnel qui servira de laboratoire. Ce discours passe bien mieux dans nos lycées. Les enseignants cherchent souvent à justifier l'incursion du privé dans leur établissement par l'argument de l'emploi. Le discours est d'ailleurs logique: en cette période de crise et de chômage de masse on doit tout faire pour que nos élèves puissent trouver un travail une fois le diplôme en poche. Il n'y a là aucun complot, de leur part cela vient souvent d'un bon sentiment et cela permet aussi de voir leur travail valorisé puisque la transmission de leurs savoir-faire a permis l'embauche de leurs élèves. On se heurte donc souvent à des contradictions locales qui permettent d'envisager ce que pourrait devenir l'éducation dans les années à venir. Petit exemple: l'établisse-

ment dans lequel j'enseigne vient de signer une convention (un accord en fait) avec une agence d'intérim... Cela revient à dire que cette dite agence vient tranquillement de s'approprier un mini-bassin d'emploi dans lequel la formation est entièrement gratuite!

Autre phénomène de plus en plus courant en lycée professionnel: la création de « mini-entreprises ». Cela reste encore assez discret et concerne souvent essentiellement nos collègues d'enseignement professionnel du tertiaire (vente, gestion, compta, secrétariat, logistique, etc.) fortement encouragé-e-s par nos inspecteurs. On retrouve l'existence officielle de ces structures dans le descriptif de la « Semaine École-Entreprise ». Les objectifs de cette fameuse semaine sont listés et ont le mérite d'être clairs:

- Améliorer la connaissance réciproque entre les mondes de l'éducation et de l'entreprise;
- Renforcer les échanges et les liens de partenariat existant déjà en région et dans les académies et susciter de nouvelles initiatives;
- Instaurer un dialogue entre les enseignants et les responsables d'entreprises sur le long terme, dans un esprit d'ouverture et de réciprocité.

« Développer l'économie de la connaissance compétitive »

L'existence de cette manifestation a vu le jour en juin 2010 avec l'accord-cadre qui lie le ministère avec le Medef. Et cet accord vaut le détour: six pages consacrées à ce fameux rapprochement. Il est question notamment de la « stratégie de Lisbonne » qui a pour objectif de « développer l'économie de la connaissance compétitive »! On peut retrouver diverses actions s'adressant aux enseignant-e-s et en particulier des « rencontres conviviales du type les "boss invitent les profs" dans

■ JULIEN OLLIVIER,
Lycée professionnel
La Floride, CNT Éducation 13.

toutes les régions et pour tous les enseignants » ou bien des opérations « vis ma vie ». Sans oublier la conception d'outils pédagogiques afin d'« alimenter la mallette www.challenge-education-entreprise.fr ». Enfin on retrouve ce dont il était question quelques lignes auparavant : l'éclosion de nos mini-entreprises ! Ici pas d'ambiguïté : il faut « développer l'esprit d'entreprendre, notamment par l'implantation de mini-entreprises dans les collèges et les lycées ». On n'oubliera pas de citer les partenaires de ces opérations : l'Association jeunesse et entreprises, ainsi que le Centre des jeunes dirigeants d'entreprises.

Officiellement, une mini-entreprise a pour but de réunir des élèves d'une classe (on les appellera « mini-entrepreneurs ») autour de la création d'un produit et en vue de sa commercialisation. Lorsqu'on se renseigne, on nous apprend qu'il s'agit là de l'application du « learning by doing », genre de « Do-it-yourself » à la sauce libérale. Ce concept nous vient des États-Unis et fut soutenu dans les années quarante par d'altruistes pédagogues : H. Ford, D. Rockefeller, Disney, etc. Cette idée fut vite chapeautée par une association internationale : Junior Achievement dont l'antenne française se nomme sobrement EPA (Entreprendre pour apprendre). Cette structure n'hésite pas à se présenter comme le soutien d'une pédagogie de l'action et de l'initiative, du dynamisme et de la prise de risque !

Victoire culturelle du management des salles de profs

Il est donc de plus en plus courant, dans nos lycées professionnels, d'entendre parler, ici ou là, de nouveaux projets ressemblant de près ou de loin à ces nouvelles structures. La réponse est toute prête : il s'agit de rendre service aux élèves en leur montrant efficacement dès leurs plus jeunes années à quoi ressemblera leur travail, comme si les semaines de stages (encore plus importantes depuis la dernière réforme) ne suffisaient pas... Notre rôle est d'apporter une qualification et des savoir-faire en vue d'un métier, ce n'est évidemment pas le but de ces mini-entreprises. On impose une norme à ces élèves sans apporter de point de vue alternatif (une mini-SCOP par exemple).

Il va donc sans dire qu'il faudra se monter très vigilant dans les années à venir et pas seulement dans les établissements d'enseignement professionnel. Dès aujourd'hui nous devons déconstruire ces types de projets et convaincre nos collègues qu'ils n'ont pas lieu d'exister dans nos bahuts. Ce sera parfois difficile car, face à nous, ne s'oppose plus toujours le front ombrageux de la hiérarchie mais la bonne foi et le volontariat de certains profs : victoire culturelle du management des salles de profs... Si nous ne parvenons pas à persuader ces collègues, il nous reste d'autres idées : vivement le premier mini-syndicat et les mini-militants ! ■



Gare de triage - Sotteville-les-Rouen - 1981 © A. Lefebvre

Coaching à tous les étages !

ON POUVAIT S'ATTENDRE à les voir arriver par la grande porte, l'Éducation nationale s'efforçant de leur ouvrir la voie jour après jour. Pourtant c'est par la petite porte, celle de nos classes, durant nos cours qu'il s'est introduit. Oh pas ceux qu'on croit, pas ceux qui jusqu'ici se sont empressés de se remplir les poches de l'angoisse des parents et du « retard » de leurs enfants. Non, celui que l'on redoute le plus, celui qui à coup d'évaluation des performances, de rentabilité optimisée, et de management a déjà asservi une partie d'entre nous : le monde de l'entreprise.

J'aurai dû avoir du nez quand ce jour-là, avec toute notre bonne volonté habituelle et dans l'intérêt de nos élèves, nous avons accepté l'intervention de cette association dans nos classes. L'objectif semblait honnête, nous aider à mettre en lien nos élèves avec des entreprises pour qu'ils puissent trouver plus facilement un stage. Aïe ! Toujours vérifier ses sources ! Une règle valable aussi quand il s'agit de « partenaire » de l'école...

« Réussir moi aussi », une petite asso qui s'introduit tranquillement dans nos établissements les plus exposés. L'objectif ? Aider les élèves à s'orienter, faciliter leur recherche de stage, donner du sens à leur parcours scolaire. La technique ? Le coaching !

Le « programme » durera 3 jours, le discours est clair et sans état d'âme dès le départ : pas prof (il manquerait plus que ça !) mais un professionnel, des règles à respecter (faudrait pas que ce soit le bordel comme dans nos classes non plus !), pas d'obligation pour les élèves qui ne veulent pas participer au stage (ah bah oui, vu comme ça, c'est nettement plus facile !) et bien sûr des résultats garantis ! Qui finance ? Entre autre, une partie de la taxe professionnelle, normalement destinée aux établissements qui font de la formation professionnelle.

Des résultats ? Évaluons, évaluons... dans ma classe 1 sur 14, ça fait combien de pourcentage ça déjà ?

Ah, oui, j'oubliai, chez nous on a les mêmes, ils s'appellent profs d'enseignement professionnel, et ce boulot, ils le font toute l'année, avec ces mêmes élèves et une technique : la pédagogie...

ALICE PALLOT, CNT STE 75

Enseignement professionnel et apprentissage : petite histoire d'un outil d'exploitation

Dans notre société, l'école a pour fonction de conformer les individus au projet social et politique dominant pour qu'ils occupent la place qu'on leur assigne.

Ce regard sur l'histoire de la formation professionnelle montre comment

elle a été amenée à jouer, elle aussi, ce rôle, et constituer une vraie manne pour le patronat.

Rentabiliser et mettre au pas

Dans la formation professionnelle, une technique s'apprend sur le tas, par démonstration et imitation. Suivant les sociétés et les époques, cette transmission de ces savoirs s'est retrouvée cantonnée à des groupes, des établissements commerciaux ou artisanaux, des personnes, prenant parfois la forme de rituels initiatiques corporatistes¹.

Mais cette formation doit rester peu onéreuse et élitiste, suscitant une hiérarchie des statuts qui vaut aussi bien dans les grands chantiers du Moyen-Âge que dans les fabriques et usines des siècles suivants.

Les premières lois sur les apprentis montrent les différences dans les conditions de travail et les salaires, entre enfants du même âge, selon qu'ils sont employés ou « en formation ». Tous, pourtant, travaillent, prennent part au fonctionnement du système, « payant » ainsi leur formation.

Jusqu'au ^{xx} siècle, la formation professionnelle est donc associée à l'entreprise, à un système de production.

L'autre fonction sociale de la formation professionnelle émerge progressivement, avec l'emploi des prisonniers, puis des enfants du « peuple » : les « filles perdues » employées à la broderie pour l'église, les garçons à l'imprimerie ou à la menuiserie. Charité ou régulation policière, il s'agit là des premières écoles professionnelles non directement liées au patronat. À partir de la fin du ^{xix} siècle, elles serviront de base et de modèle aux écoles d'usines et de mines, puis aux écoles professionnelles institutionnelles.

Développement de l'enseignement professionnel sous statut scolaire

Au ^{xix} siècle, il est dur de distinguer les enfants employés de ceux en formation. En 1851, le contrat d'apprentissage est créé mais sans aucun moyen de contrôle.

L'intervention de l'État débute en 1919 avec la loi Astier qui confie aux communes l'organisation des cours professionnels pour les jeunes employés dans l'industrie. Les Chambres de métiers et la taxe professionnelle sont créées en 1925 et organisent l'apprentissage artisanal. Quelques écoles-usines se maintiennent et de leur côté les bagnes d'enfants et les colonies pénitentiaires perdurent jusqu'en 1945.

De 1944 à 1960, on crée de nombreux Centres d'apprentissage pour former les jeunes, ouvriers et employés qualifiés nécessaires à l'industrie ou au tertiaire. Ils sont ouverts aux enfants d'au moins 13 ans, titulaires du Certificat d'études primaires élémentaires ou admis après un examen d'entrée. On y prépare les Certificats d'aptitude professionnelle (CAP) en trois ans. Diplômes reconnus dans les conventions collectives, ils permettent à leurs titulaires de se former, d'évoluer au sein des entreprises ou de s'installer à leur compte. Les Écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), formant les enseignants, sont créées en novembre 1945.

En 1967, est créé le Brevet d'études professionnelles (BEP) et, en 1969, les Centres d'apprentissage sont transformés en Collèges d'enseignement technique (CET), qui deviendront ensuite Lycées professionnels (LP) en 1986, la notion d'enseignement disparaissant « curieusement ».

Ils proposent aux titulaires d'un BEP de poursuivre leurs études sur deux ans en préparant un Baccalauréat professionnel. À partir de 2009, alors que le patronat (principalement l'UIMM) veut récupérer les formations de niveau V et l'Éducation nationale dépenser moins, les Bac pro sont préparés directement en trois ans et les BEP sont supprimés.

À la rentrée 2011, il y avait 694 661 élèves en LP, taux relativement stable au regard de l'évolution démographique.

L'organisation parallèle de l'apprentissage : vivier du patronat

L'apprentissage est considéré comme une formation initiale mais se différencie de l'enseignement

■ A. PLÉNA,
Enseignante, Lycée
Professionnel des Métiers
du Bâtiment, Aubin, CNT-FTE.



L'ouvrière et le contremaître, Filature Audressey, Louviers, 1986 © A. Lefebvre

professionnel sous statut scolaire: l'apprenti, ni élève ni salarié, signe un contrat de travail avec un patron. La formation est une alternance de présence en entreprise (environ 3/4 du temps) et de cours.

À la Libération, on fait le choix d'une prépondérance du statut scolaire: l'apprentissage est marginal. On compte alors 60 000 élèves. Ils sont environ 205 000 en 1960, soit une progression de 240 % en quinze ans, en raison de la forte poussée démographique et à l'entrée en formation de la quasi-totalité des adolescents du pays. Certains métiers persistent dans la voie de l'apprentissage, mais la grande industrie, le BTP, la restauration et l'hôtellerie, ne maîtrisent plus la formation de leurs salariés.

Dès les années soixante, le patronat et les principaux syndicats ouvriers tentent de relancer l'apprentissage: on veut une main-d'œuvre qualifiée, des apprentis productifs et qui puissent évoluer. Il faut aussi contrer l'enseignement scolaire, jugé subversif: culture, connaissances souvent supérieures à celles de l'employeur, maîtrise du droit du travail, de l'hygiène et de la sécurité, etc.

Un enjeu financier et structurel émerge également: le patronat cherche à verser le moins possible des taxes à la formation et d'en maîtriser totalement la gestion, tout en profitant d'aides diverses.

Entre 1965 et 1980, les effectifs passent de 350 000 à moins de 250 000: difficultés économiques, désaffection pour l'artisanat, obligation scolaire généralisée, déploiement de l'enseignement professionnel sous statut scolaire, nouvelles aspirations de l'après-68 (obtenir le Baccalauréat!) réduisent l'influence de la formation par apprentissage.

Le patronat veut absolument reprendre la main et n'aura de cesse, tous gouvernements confondus, d'y parvenir.

La loi 71-516 du 16 juillet 1971 (loi Delors), d'orientation sur l'enseignement technologique, transforme le contrat d'apprentissage en un contrat de travail et confie la formation générale et technologique aux Centres de formation d'apprentis (CFA) créés en 1966. Mais cela ne suffit pas pour inverser la tendance.

En 1983, l'État transfère aux Régions la formation professionnelle continue et l'apprentissage et ne conserve que le financement et la tutelle des CFA à recrutement national dépendant de ses ministères (É.N. et Agriculture). Un fonds régional de l'apprentissage et de la formation professionnelle est créé, financé par l'État et les Conseils régionaux. Les Régions vont s'investir fortement: intérêts politiques et intérêts patronaux se rejoignent, mais les effectifs de l'apprentissage ne décollent toujours pas.

À partir de 1986, branle-bas de combat: 15 organisations rédigent un rapport en vue de pousser le gouvernement à l'action. Dès juillet, une loi prolonge l'âge d'entrée en apprentissage jusqu'à 25 ans.

En juillet 1987, la loi Seguin marque un tournant: l'apprentissage devient une filière de formation professionnelle au même titre que l'enseignement technologique de niveau secondaire et supérieur. Elle autorise la succession des contrats d'apprentissage et permet d'accéder à tous les niveaux de qualification professionnelle (du niveau V aux diplômes d'ingénieurs). Bien sûr, les exonérations de charges sociales sont pérennisées. En 1991-1992, on atteint à peine les 210 000 apprentis.

La loi 92-675 du 17 juillet 1992 (Aubry) aligne la rémunération des apprentis sur celle des jeunes en contrat de qualification.

Avec le Traité de Maastricht (1992), on n'est plus obligé d'envoyer ses apprentis en formation, ►►►

1. Au début du xx^e siècle, les apprentis papetiers auvergnats dorment enfermés dans leurs lits-clos, pour qu'ils n'aillent pas divulguer les secrets de fabrication aux concurrents.

De nos jours, on ne renie pas l'ancien décorum, y compris du côté de l'institution (meilleur ouvrier, concours général, chef-d'œuvre, médailles du travail, etc.).



Ateliers SNCF - Gare de Sotteville-les-Rouen, 1989 © A. Lefèvre

▷▷ il suffit de s'engager sur l'honneur à les former soi-même ! On suit ces directives et on poursuit la déstructuration de l'enseignement professionnel.

La loi 93-1313 du 20 décembre 1993 ouvre des CLIPA, Classes d'initiation pré-professionnelle en alternance (Cippa – à partir de 14 ans), sous statut scolaire. Elle augmente les aides aux entreprises. On instaure un régime de subventions directes aux employeurs d'apprentis. Le patronat peut respirer.

Parallèlement, les sections les plus « intéressantes », quand elles sont ouvertes sous statut scolaire, le sont prioritairement dans le privé.

L'ère Sarko : les mégas cadeaux

À partir de 2002, les réformes s'enchaînent : elles concernent essentiellement les questions de financement.

En 2005, la loi de « cohésion sociale » (loi Borloo) décide d'en finir avec un l'enseignement professionnel sous statut scolaire. Elle fixe l'objectif de 500 000 jeunes en apprentissage en 2009. Elle modifie la durée du contrat (de 6 mois à 1 an), crée la carte d'apprenti et propose un crédit d'impôt spécifique à l'apprentissage.

Le gouvernement signe un accord-cadre avec une vingtaine de branches professionnelles. La Charte de l'apprentissage est signée par une centaine d'entreprises dont les deux tiers issues du Cac 40 et la plupart des grandes entreprises publiques et privées.

Les « mauvais » patrons qui refusent de prendre un apprenti doivent quand même participer : on leur fait payer le financement de l'apprentissage.

Malgré la casse organisée de l'enseignement professionnel, la disparition des BEP et l'introduction des Bac pro 3 ans, l'apprentissage ne se porte guère mieux. Les premières mesures provoquent une légère remontée des effectifs mais les chiffres stagnent depuis autour de 400 000.

L'objectif des 500 000 n'est toujours pas atteint. Le gouvernement Sarkozy va s'atteler à la tâche à travers de nombreuses mesures, pour la plupart abrogées aujourd'hui.

La plus scandaleuse, la loi dite « Cherpion » (juillet 2011) permettait aux agences d'intérim ou à des particuliers de signer des contrats, offrait de nouvelles aides financières, la possibilité d'embaucher un apprenti supplémentaire, ou de signer un contrat d'apprentissage avec deux entreprises, finalisait la préprofessionnalisation à 14 ans, etc.

Actuellement, on continue dans cette direction, en donnant plus de place aux Régions dans les conseils d'administration des EPLE et en leur offrant de peser plus dans la mise en place des cartes scolaires.

En 2007, la dépense consacrée à l'apprentissage par les régions représentait 4,93 milliards d'euros (État, entreprises, Régions, ménages, etc.). L'apprentissage est le premier domaine d'intervention des Conseils régionaux (42 %). Ces dépenses concernent pour 60 % le fonctionnement des CFA et les « bourses » aux apprentis et pour 30 % les primes versées aux entreprises.

Et tout ça pour quels résultats ?

En métropole, à l'issue de la 3^e, 4 élèves sur 10 choisissent de préparer un diplôme de l'enseignement professionnel (1 sur 2 en Outre-mer).

Plus d'un tiers des élèves poursuivaient leurs études après un CAP ou un BEP, avant le passage aux Bacs pro 3 ans. Aujourd'hui, ceux qui sont le plus en difficulté scolaire hésitent à se lancer juste après la troisième, sans le « sas » d'une formation de niveau V. Mais ils ne se dirigent pas pour autant vers l'apprentissage. Ce public, souvent jugé « difficile », est peu prisé des patrons. Le peu d'offre de contrats se cantonne essentiellement dans la restauration, l'hôtellerie et les grosses entreprises du BTP.

À la rentrée 2009, les apprentis en 1^{re} année Bac Pro 3 ans étaient moitié moins nombreux que les entrants en BEP en 2008.

En 2010-2011, toutes formations et tous niveaux confondus, les filles ne représentent que 30 % des apprentis et 3,7 % de la population totale des filles âgées de 15 à 19 ans alors que ce rapport est de 9,7 % pour les garçons.

Les résultats aux examens varient beaucoup. Ils sont en majorité plus faibles que ceux des élèves sous statut scolaire: CAP (80 % de réussite) et des BTS (70 %). Mais on ne peut pas dire combien abandonnent leur apprentissage en cours de route: pour gonfler les chiffres, on prend en compte les inscrits au 31 décembre, les contrats étant principalement signés au cours du premier trimestre de l'année scolaire, alors que pour les résultats aux examens, le pourcentage est calculé sur les apprentis présents aux épreuves.

Apprentissage : les enjeux pour le patronat

Si le nombre de jeunes concernés par l'apprentissage est dérisoire, les enjeux politiques, économiques et financiers sont énormes. Sans les mesures impulsées par le patronat (UIMM et BTP) et le démantèlement de l'enseignement sous statut scolaire, froidement orchestré par les gouvernements successifs, l'apprentissage n'aurait survécu qu'à la marge.

C'est un système qui ne vit que pour lui-même, que rien ne justifie. Mais c'est une manne pour le patronat: un système de captation de subsides publics. Les intérêts des jeunes ou ceux des entreprises importent peu.

Les CFA gonflent leurs chiffres, éludent les questions, ne diffusent qu'un minimum d'informations sur leurs activités, leur public, ou les résultats obtenus. Ils n'accompagnent pas leurs élèves, réduisent au maximum l'enseignement théorique, surtout les enseignements généraux. Ils recrutent des enseignants sans condition de diplôme ou de formation pédagogique, pour encadrer des jeunes accusant de gros problèmes scolaires et sociaux et qui doivent, en quatre fois moins de temps, absorber les mêmes connaissances que leurs camarades élèves.

La situation économique, les besoins et les souhaits des entreprises, des commerces ou de l'artisanat, leur importent peu, et ils créent, par un chantage politique et financier, une demande inexistante qui condamne à terme les jeunes diplômés au chômage.

À quoi bon mettre au travail des enfants de 14 ans, si le seul avenir qu'on leur réserve, c'est d'être chômeur à 18! ? ■

Incitations officielles, un exemple de ce que l'on demande aux documentalistes parisien(ne)s

Chers collègues,

Le DAET (délégué académique aux enseignements techniques) a signé une convention avec la Fondation croissance responsable l'année dernière.

Cette convention a pour objectif de proposer aux enseignants de matières générales, intervenant en 3^e DP3 ou prépa pro, de découvrir l'entreprise :

- une matinée de présentation de l'entreprise et le contexte économique;
- 2 à 3 jours en immersion dans une entreprise;
- une matinée retour d'expérience.

Vous trouverez en PJ une présentation plus détaillée de ce dispositif.

Pouvez-vous diffuser l'information pour sensibiliser les enseignants à s'inscrire ?

Nous vous remercions par avance pour votre soutien et collaboration si précieuse.

Objectifs des stages (extrait de la présentation détaillée)

- Permettre aux mondes de l'entreprise et de l'enseignement de mieux se connaître, se comprendre et de faire tomber les idées reçues ou encore les appréhensions,
- Ouvrir les portes de l'entreprise aux enseignants pour qu'ils puissent découvrir le fonctionnement, l'organisation, les métiers et les compétences requises au-delà des diplômes,
- Pouvoir ensuite mieux guider et accompagner les élèves dans la construction de leur projet personnel, professionnel et de leur orientation,
- Favoriser le cas échéant, la poursuite de partenariats entre l'enseignant, l'établissement scolaire et l'entreprise.

Un sujet de rédaction en 1900...

- 1 - Description: bande de grévistes, allures, conversations, occupations.
- 2 - Définition: coalition d'ouvriers qui suspendent leur travail pour contraindre le patron à leur accorder des avantages.
- 3 - Récit: les grévistes ont insulté et frappé les représentants de la loi (employer le style direct).
- 4 - Inconvénients et dangers des grèves: a) pour l'ouvrier: inaction, dépenses, économies entamées et peut-être épuisées; b) pour le patron: travail suspendu, bénéfices perdus; c) pour tous: excitation aux mauvais sentiments, haines, colères, parfois batailles et insultes.
- 5 - Conclusion: la grève est fatale à l'ouvrier, au patron, un arrangement amiable est préférable.

Pierre et Minet: 1300 sujets de rédaction,
Nathan, 1900.



Dans les programmes scolaires, difficile de...trouver du travail



Gare de Triage, Sotteville-lès-Rouen, 1981 © A. Lefebvre

CE N'EST PAS UN SUJET À TRAITER AU PRIMAIRE, ni dans la « découverte du monde » ni plus tard en histoire, géographie, instruction civique (une toute petite allusion en CE2 en géo et en histoire à propos du XIX^e siècle); ni au collège: certes on parle d'économie en Histoire-géo, du travail des paysans du Moyen Âge (mais celui des Égyptiens de l'Antiquité a disparu), d'esclavage, et l'entreprise est le sujet traité en technologie, mais le comment du travail: les gestes, les horaires, les nécessités, les contraintes, les à-côtés, les fiertés..., rien de tout cela n'apparaît.

Hors enseignement, les forums des métiers donnent parfois quelques éclairages, mais ils sont faits pour les élèves de 4^e et surtout de 3^e, et dans la seule optique de l'orientation; les stages de 3^e donnent lieu à d'intéressantes expériences – et pas mal de couacs – et c'est une semaine sur une situation précise. C'est peu, et les élèves sans « réseau », dont les parents ne peuvent glisser leurs enfants une semaine dans leur entreprise (parents chômeurs, professions du nettoyage) risquent de ne connaître que le Franprix du coin ou la salle de permanence du collège.

Au lycée, ça change: en lycée professionnel bien sûr, dans les sections technologiques des lycées généraux, on parle technique et famille de métiers, mais les conditions du travail en entreprise sont loin; l'imprégnation idéologique par contre est souvent bien présente (cf. article p.37); au lycée général, on en parle de façon très théorique en sciences économiques et sociales: on évoque l'entreprise, les groupes sociaux, pas le travail lui-même. En philo, le travail est l'un des trois thèmes autour de la notion de culture.

Le travail est donc à la porte des établissements scolaires. On en parle peu, de loin (c'est le travail du passé, ou, plus tard, ce sont des constructions théoriques « à propos de ») et en technologie le maniement a progressivement laissé la place au cours, TICE mises à part. Faire une place au travail dans les programmes scolaires dès la maternelle serait difficile car cela pose des questions, mais comme tout contenu d'enseignement: comment éviter d'en rester au descriptif, comment passer du particulier au général, du concret à l'abstrait... Mais cela aurait un double avantage: donner un terreau de questions renouvelées, de premier intérêt, et du coup réhabiliter l'activité sociale des parents. ■ (Jean-Pierre Fournier)

Tout simple: le travail au collège, on peut faire

Début de sixième, on découvre le collège, alors les élèves font des enquêtes sur les métiers du collège et se disputent les interviews; pas seulement « la dame du CDI » ou « les surveillants » dont on se sent proche, mais aussi l'ouvrier professionnel qu'on voit peu (ce n'est pas quand on a cours qu'il vient réparer la serrure) ou les agents. Question rituelle quand on prépare les questionnaires: « On peut leur demander combien ils gagnent? » Car un travail, c'est aussi un salaire, une chose qu'on fait semblant d'ignorer quand on déplore que les élèves fuient l'enseignement professionnel et les métiers qui les suivent. Les intéressés interrogés sont souvent pudiques sur le sujet, mais disent par contre leurs satisfactions/insatisfactions – et c'est très écouté. Car le travail, c'est passionnant. Au point qu'une année, las de répondre aux futurs sixième de l'école d'à côté sur « les violences », une classe a fait une brochure pour présenter « les métiers du collège » à partir non seulement des interviews mais aussi des interventions en classe de la gardienne, de l'OP. Ce fut le point de départ d'un retour sur un passé récent où « on » (les parents) n'allaient pas à l'école, sur les raisons qui faisaient que « on » (les élèves) y allait tous maintenant... des séances très suivies par ces élèves difficiles d'ordinaire... à mettre au travail! ■ (J.-P. F.)



Locomotive vapeur Pacific 231G, Gare Saint-Lazare, Paris, 1990 © A. Lefebvre

Le primat de l'économie

Nul aujourd'hui ne doit ignorer les rouages dans lesquels se déploie son activité : la science économique. L'hégémonie de cette vision du monde se répercute dans l'enseignement et ce bref article (de non spécialiste) souhaite simplement attirer l'attention sur quelques aspects de cet enseignement.



Ouvrier, Flature Audressey, Lonniers, 1986 © A. Lefebvre.

■ PHILOMÈNE,
N'Autre école

TOUS LES ÉLÈVES DE SECONDE se voient offrir, dans le monde merveilleux de l'enseignement public français, deux enseignements d'exploration « destinés à les sensibiliser à des matières qu'ils retrouveront en première et terminale et dans les études supérieures », pour préparer son orientation scolaire en connaissance de cause. Un des deux est forcément consacré à l'économie : Sciences économiques et sociales (SES), ou Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG).

SES ou PFEG

Dans ce choix entre « économie » ou « économie », on lit très nettement le partage entre le général et le technologique (PFEG, c'est pour observer les structures concrètes et proches des élèves, telles les entreprises ou les associations).

L'enseignement est d'ailleurs prodigué pour le premier par des titulaires du Capes de SES (« s » pour secondaire), pour l'autre par des titulaires du Capet économie-gestion (« t » pour technique). Ces deux « corps » entre lesquels la hiérarchie est perceptible (lors du mouvement des professeurs de SES, les capetiens n'ont pas été les bienvenus) sont tous deux affectés par des réformes assez mal acceptées.

Il faut s'approcher des programmes pour saisir à quel point la novlangue du management et de l'économie abordée sous un certain angle est utilisée pour formater les jeunes. Et c'est en connaissant les recommandations pour les évaluations du bac que l'on mesure les dégâts.

Novlangue

Je laisse à chacun le soin de lire quelques manuels de SES, de PFEG ou de STMG (ces derniers étant les plus suffoquant, rien qu'avec leur intitulé prétentieux et redondant) pour découvrir que la lorgnette avec laquelle, dans ces programmes, notre dépendance au capital est considérée n'est pas celle qui met en lumière la déshumanisation et la manipulation de toutes nos activités par l'argent, cette fiction.

L'optimisme commande de faire confiance à la solidité théorique et à l'honnêteté intellectuelle des enseignants, mais leur est-il possible de déjouer les contraintes des évaluations ? Ces dernières acculent les élèves à acquérir des caricatures de savoir et leur interdisent de faire des liens entre les disciplines.

Signalons, parmi les notions bâtarde du programme de STMG, celle d'acteur : il n'y a plus d'ouvriers d'usine, ni d'employés de bureau, ni même de salariés d'une entreprise, il y a désormais des acteurs d'organisation. Cette notion d'acteur, issue de la sociologie, est assénée sans référence. De même, les notions de données et de ressources (du domaine des « sciences » de l'information) n'ont pas été assimilées par les enseignants. De l'aveu de l'un d'entre eux, un formateur chargé de « conduire » la réforme qui transforme les STG en STMG a déclaré : « vous allez devoir transmettre ce que vous ne savez pas » (mais il ne leur a pas conseillé la lecture du livre *Le Maître ignorant* de Rancière !).

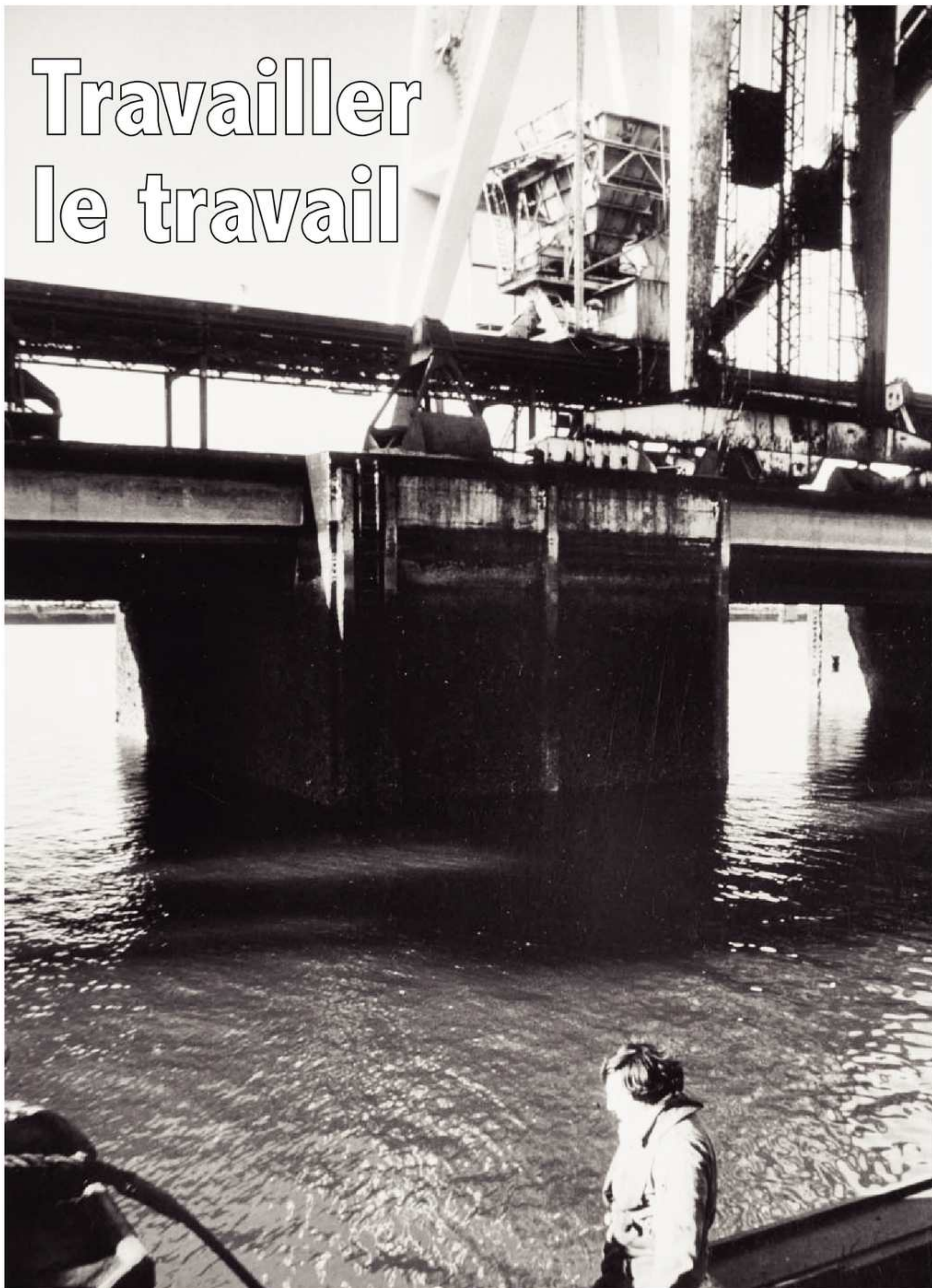
Quelles valeurs ?

Nous savons qu'il y a des protestations, des résistances et des propositions contre l'entreprise regrettable qui consiste à formater les élèves (des professeurs de SES ont élaboré un anti-manuel à lire sur <http://sesame.apses.org/>). Nous savons que des économistes contestent les théories néoclassiques et marginalistes dominantes. Nous savons, avec Walter Benjamin, que nous vivons un monde d'ambiguïtés et de doubles significations. Nous souhaitons donc que ceux qui ont trouvé des parades dans le détail de leur pratique professionnelle nous en fassent part (pourquoi pas sur le site « questions de classe »). En effet, au-delà de la colère et du dégoût, pour ne pas rester impuissants, nous devons construire une riposte afin que les mots polysémiques ne soient pas confisqués dans leur pire sens par une prétendue « science ». Ainsi, le mot « valeur ». ■

Cité des Sciences : Forum 100 000 entrepreneurs

« Cherchez ce qui vous motive ! », « Il faut s'adapter pour aller plus loin. », « Ne faites pas deux fois la même erreur », « Chaque jour doit être une expérience ! » Voilà quelques conseils distillés par les entrepreneurs lors du forum 100 000 entrepreneurs organisé en partenariat avec *Universcience* le 12 octobre dernier. Durant deux heures, deux classes de 1^{ère} STMG (sciences et technologies de la gestion) se sont confrontées aux réalités de l'entreprise grâce à des *speed-meeting* avec des professionnels qui ont partagé leur aventure entrepreneuriale. « C'est maintenant qu'il faut prendre votre avenir en main. Il n'y a que vous qui pouvez le faire et la Cité des métiers d'*Universcience* peut vous y aider », a déclaré Olivier Las Vergnas en ouverture du forum organisé en parallèle avec la Fête de la science 2012 !

Travailler le travail



Matelot de pousseur, Port du Havre, 1988 © A. Lefebvre

Monde du travail & littérature jeunesse



Cimenterie Baucaire, France 1982 © A. Lefebvre

En faisant une recherche dans les CDI, les bibliothèques ou les librairies, on trouvera de nombreux livres qui traitent de la notion de travail. Les livres jeunesse sur le travail des enfants, les romans historiques ayant pour contexte la révolution industrielle ou mai 1968, les documentaires sur les « métiers » plus ou moins pédagogiques et en charges d'accompagner l'« éducation à l'orientation » ou autre « projet personnel » ont le vent en poupe.

ÉTANT DONNÉ LA RICHESSE du thème, il a fallu faire une sélection drastique et j'ai préféré sélectionner des titres qui traiteraient, parfois de manière très secondaire, du travail des adultes, aujourd'hui, dans les pays occidentaux. La sélection (voir pages suivantes) n'est pas exhaustive mais m'a permis de m'interroger sur la vision du monde du travail, au quotidien, que donne (aussi en creux) la littérature aux jeunes lecteurs-lectrices.

Aborder la notion de travail quand on écrit pour des enfants

Le plus souvent, en littérature jeunesse, le travail salarié est peu présent, ébauché, parfois problématique. L'enfant lecteur n'a pas, ou peu, d'expérience propre du monde du travail, il n'appréhende ce monde qu'à travers l'expérience parentale ou d'autres adultes qui l'entourent.

Le travail n'est clairement pas la préoccupation première des héros, souvent enfants ou adolescents eux-mêmes.

Toutefois, des albums (*Au boulot, des chats pélés*, *Après le travail* de Nicolas Ramos, *Madlenka* de Peter Sis, *Pain, beurre et chocolat* d'Alain Serres) pointent la diversité des métiers (parfois fantaisistes), emmenant les enfants dans une ronde qui sera prétexte à la discussion et aux questions des plus petit-e-s sur les métiers de leurs parents et le travail en général.

Voir le monde à travers les yeux des enfants permet aussi à certain-e-s auteur-

e-s de dénoncer les préjugés des adultes. Pour les jeunes narrateurs de *Chafi* (Ludovic Flamant), *Maçon comme papa* (Mathis), *Le Métier de papa* (Rachel Corenblit), être maçon-e, éboueur-e, sosie de Claude François, est tout aussi respectable, intéressant et utile que sculpteur-trice, ou président-e de la République.

À la question « à quoi sert le travail ? », le recueil de nouvelles *Faire et défaire* (Mathis, voir l'entretien avec l'auteur) et le documentaire *Gagner sa vie est-ce la perdre ?* (Guillaume Leblanc) apportent une réponse humaine et émouvante pour l'un, complète, philosophique et référencée pour l'autre. Le travail permet de subvenir (plus ou moins bien selon les cas) à ses besoins grâce au salaire, à être utile à la société et à s'épanouir.

Cette notion d'épanouissement individuel est récurrente et apparaît primordiale parfois au détriment de l'aspect collectif de l'organisation du travail. On remarquera qu'elle va souvent de pair avec travail artistique. Les héros de *Le Moustachu* (Delphine Perret), de *Marre de l'amour* (Maud Lethielleux), *Maité coiffure* (Marie-Aude Murail), *Le Métier de papa* (Rachel Corenblit), semblent n'accomplir leur travail avec passion que lorsqu'il a une valeur artistique.

Le métier artistique serait-il le Graal pour nos auteur-e-s un tantinet égocentré-e-s ? Ne peut-on être passionné par n'importe quelle profession ? ►►



Travailleuses, travailleurs...

★ Métiers fantaisistes

– *Les Chats pélés*, Au boulot, Seuil jeunesse, 2012.

– *Après le travail*, Mario Ramos, L'école des loisirs, 2009.

★ Métiers qui nous entourent

– *Pain, beurre et chocolat*, Alain Serres, Rue du Monde, 1999.

★ Le travail et les travailleurs (Les documentaires)

– *Gagner sa vie est-ce la perdre ?* Guillaume Leblanc, Gallimard jeunesse, 2008.

– *L'Entreprise*, Sophie De Menton, Aléxia Delrieu, Gallimard jeunesse, 2008.

– *Le Travail et l'argent*, Brigitte Labbé, Michel Puech, Jacques Azam, Milan jeunesse, 2006.

– *Les Droits des travailleurs ?* Katherine Prior, gamma, l'école active, 2001 (épuisé).

– *Le Travail tout un monde*, Sylvie Baussier, Milan, 2011.

★ Sur les chantiers

– *Maçon comme papa*, Jean Marc Mathis, Thierry Magnier, 2005.

– *Une nuit au chantier*, Kate Banks, Georg Hallensleben, Gallimard jeunesse, 2004.

– *Faire et défaire*, Jean-Marc Mathis, Thierry Magnier, 2007.

– *Les Gratte-ciel*, Germano Zullo, Albertine, La Joie de Lire, 2011.

– *Joyeux anniversaire!* Chihiro Nakagawa, Junji Koyose, Rue du monde, 2010.

Le travail : un monde d'homme blanc ?

Le travail, c'est avant tout les travailleur-euse-s et on trouve dans les livres quantité de modèles qui sont censés permettre l'identification des lectrices. Les livres jeunesse, au même titre que d'autres médias, sont responsables de la reproduction de rapport de domination dans la société. Les personnages représentés dans leur travail sont majoritairement des hommes blancs. Cette asymétrie a de multiples conséquences : par exemple, en restreignant les modèles d'identification des petites filles et des enfants non blancs on met leur estime d'eux-mêmes en danger et on les encourage à choisir des professions conformes aux rôles qui leur sont dévolus traditionnellement.

Il y a très peu de figures féminines représentées au travail et cette invisibilisation se double d'une discrimination : les femmes occupent souvent des postes « stéréotypés » et peu valorisés socialement. Dans ma sélection, quatre fictions présentent des personnages des deux sexes en situation de travail, huit ne présentent que des hommes, cinq mettent en scène des femmes dans des professions genrées (secrétaires, couturière, professeure des écoles, et cinq des travailleuses qui transgressent la norme (sachant que je les ai sélectionnés aussi pour cette raison).

Certain-e-s auteur-e-s ont donc le courage d'inventer des personnages qui transgressent leur rôle social, ici par le biais du travail. Les héroïnes d'*Un anniversaire camion*, et de *La Chauffeuse de bus*, choisissent d'être chauffeuses routières, le jeune Louis se découvre une passion pour la coiffure dans *Maité Coiffure*. Tou-te-s sont victimes de la désapprobation de leur entourage et de remarques sexistes mais persistent dans leurs choix de vie.

Anthony Browne (*À calicochon*) va plus loin en mettant en scène la révolte de M^{me} Porchon, « ombre » au service des « hommes », qui ne retrouvera couleurs et identité qu'après une fugue salvatrice et une vocation pour la mécanique.

Difficile aussi de trouver des travailleurs (des travailleuses n'en parlons pas...) issus de l'immigration. Ils sont quasi inexistantes à part dans les albums *Madlenka* et *Chafi*. Si l'on veut souligner l'apport des travailleurs immigrés à la France, on pourra utiliser le très beau documentaire *Enfants d'ici, parents d'ailleurs : Histoire et mémoire de l'exode rural et de l'immigration*, ou la collection « Français d'ailleurs » chez Autrement Jeunesse.

Les ouvriers

À l'inverse, j'ai été surprise de constater qu'on rencontrait dans les albums beaucoup d'ouvrier-e-s sur les chantiers.

Mais cette forte présence d'ouvrier-e-s du BTP œuvrant à la construction de nos villes n'est pas non plus dénuée de stéréotypes. Les personnages fourmillants de *Joyeux anniversaire* et *Les Gratte-ciel*, sont peu individualisés et font penser à des playmobil. Les illustrations valorisent camions, grues et immeubles, et renforcent du même coup l'anonymat de ces « gentil-le-s » ouvrier-e-s. Bref, si le travail ouvrier est valorisé, son utilité pointée, il paraît difficile de s'identifier aux personnages. Un album, *Une nuit au chantier*, et les deux romans de Mathis (voir entretien) proposent des personnages plus marquants et crédibles. Ils sont en prise avec les difficultés du métier (accidents, inscription de la fatigue dans les corps, souffrance physique, etc.) tout en valorisant ses gestes et son importance sociale.

Il y a très peu de figures féminines représentées au travail et cette invisibilisation se double d'une discrimination : les femmes occupent souvent des postes « stéréotypés » et peu valorisés socialement.

Les auteur-e-s de « jeunesse » sont beaucoup plus virulent-e-s sur le travail à l'usine et pointent la surveillance, le découpage des tâches, la déshumanisation du travail, les cadences que subissent les ouvrier-e-s.

Frank Tashlin (*Mais je suis un ours*) utilise la satire pour dénoncer les conditions de travail en usine. Un ours se réveille par erreur dans une usine, il doit faire face à l'entêtement absurde de ceux qui ne réussissent à voir qu'à travers les yeux du capitalisme. La métaphore de l'album, servie par des illustrations pleines d'ironie, est d'une efficacité remarquable. La critique est forte, même si je trouve un peu triste que l'Ours soit si seul face au système : pas de solidarité ni de luttes collectives dans son usine. Pour les plus grands, *La Grève*, tout aussi critique mais dont le récit est centré sur le mouvement social d'ouvrières, pourra remédier à ce manque.

Dans la sélection, on notera aussi la présence (ébauchée) d'un cadre stressé, de patrons néfastes, de quelques professeur-e-s dépassé-e-s et d'artistes heureux (les contraintes de l'intermittence n'existent pas dans les livres pour enfants, il ne faut pas démoraliser la jeunesse!).



Entreprise et luttes collectives

Le monde « merveilleux de l'entreprise »

Tous les livres jeunesse ne sont pas aussi critiques de la société libérale, et du monde de l'entreprise. Certains documentaires ressemblent étrangement à des brochures d'informations créées par le Medef. *L'Entreprise* (Milan), et *L'Entreprise racontée aux enfants* (et dans une moindre mesure *L'Entreprise chez Autrement Jeunesse*) ont pour points communs leurs titres, de « vouloir expliquer le monde d'aujourd'hui », de ne rien expliquer en réalité mais d'affirmer à quel point l'Entreprise est merveilleuse et bénéfique à tout-e-s. Sylvie de Menthon (*L'Entreprise*, Milan), accessoirement cheffe d'entreprise (mais c'est en mère de famille qu'elle prend la plume), écrit que tout est entreprise : de la fourmière aux associations en passant par l'usine. Elle trouve les patron-ne-s « serviables et rarement malhonnêtes » (car punis par les lois). Les employé-e-s sont prié-e-s de « faire ce qui est demandé » (c'est-à-dire faire son travail et s'il y en a beaucoup, venir « plus tôt » ou « rester un peu plus longtemps »). Le livre est, de plus, sexiste (les hôtesse-s de l'air ont beaucoup de chance d'avoir des uniformes créés par de grands couturiers et roses, bien entendu), simpliste et moralisateur (il faut être travailleur pour réussir dans la vie).

Mais où est donc passée la lutte des classes ?

Les autres documentaires de la sélection sont heureusement moins caricaturaux et plus réflexifs. Il n'empêche que, dans la plupart, on ne trouvera pas écrit les mots « lutte », « lutte des classes » et même « rapport de force ».

Dans tous, le travail peut être dangereux, destructeur, parfois mortel (*Le Travail et l'argent*). Mais cette critique reste individualisée, psychologisée. La souffrance est individuelle, et, si l'utilité du travail est bien sociale, les problèmes posés par celui-ci ne sont pas étudiés comme découlant d'un système plus large. Ils sont ramenés au particulier, à l'individu. Le concept de travail salarié dans nos sociétés n'est donc jamais vraiment mis en question. Même si, bien sûr, le travailleur doit être protégé par des lois et il a des droits (précisément décrits dans les droits des travailleurs) acquis grâce au collectif (en se regroupant notamment dans un syndicat).

Notons que, dans *Le Travail tout un monde* (Milan), on trouve enfin les termes « rapport de force », « force de travail », « luttes sociales » et même des « revendications » qui apporteraient des améliorations pour les travailleurs ! On n'y voit pas d'illustrations stéréotypées : certaines femmes travaillent, des hommes sont à la maison, des personnes de toutes les couleurs exercent des métiers divers... Ce documentaire n'est pas non plus radicalement critique, mais sa « neutralité » semble rare dans le paysage éditorial !

Dans la fiction ?

Certaines fictions sont beaucoup moins frileuses et donnent à lire, à travers les parcours des personnages, des récits de luttes multidimensionnels (dimension personnelle, dimension collective), complexes et bien documentés.

Alors que le personnage de *Un Papa à domicile* affronte seul les difficultés du chômage, les ouvrières de l'usine de textile « Parker » vont s'organiser pour éviter leur licenciement (*La Grève*). AG, occupation de l'usine, sollicitations de la presse, reprise en coopérative de la production, réunions qui se tendent avec la fatigue et la pression, mais aussi retour de l'estime de soi, solidarité, transmission d'un savoir-faire, tout leur mouvement social est décrit minutieusement (et avec talent).

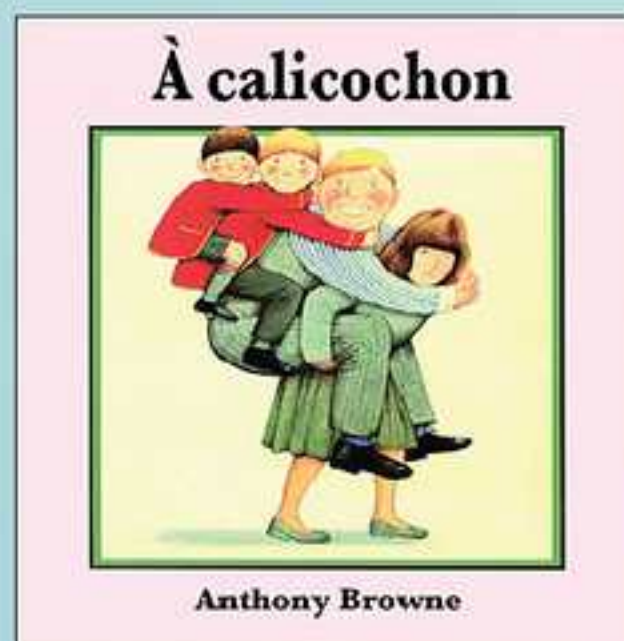
D'autres vont progressivement entrer en « résistance » et expérimenter la désobéissance. Dans *Papa et maman sont dans un bateau*, la mère, professeure des écoles, refusera finalement d'évaluer les « compétences » (du socle commun) de ses maternelle-s, le père utilisera tous les leviers possibles pour « saper » son supérieur venu restructurer l'entreprise dont il a la gérance.

Enfin certain-e-s reprendront leur ferme en main (et en sabots), en se révoltant contre le patron, son injustice, ses profits non mérités. Les animaux du *Canard fermier* expérimentent avec jubilation l'autogestion.

Dès qu'ils le peuvent ces auteur-e-s pointent les dysfonctionnements du système : cadences infernales, la déshumanisation du travail, profits des actionnaires, menaces de délocalisation, aliénation des travailleurs-euses, surconsommation, pertes des valeurs collectives (solidarité, luttes, transmission de savoir-faire) remplacées par des valeurs individuelles (égo, compétition)...

Les livres jeunesse reflètent notre société : on y trouve racisme, sexisme et minoration de la classe ouvrière. Certains documentaires n'hésitent pas à valoriser l'entreprise sans émettre une critique. Mais, sur le monde du travail comme sur d'autres thèmes, les auteur-e-s « jeunesse » font preuve d'un engagement parfois plus fort qu'en littérature « adulte ». La nature même de l'acte d'écrire est liée à la transmission, mais la volonté de transmettre est amplifiée lorsque l'on écrit en direction d'enfants ou d'adolescents, d'être en « formation ».

Certains titres m'ont paru maladroitement « pédagogiques », mais lorsque qualité d'écriture, complexité des personnages et volonté de transmission (des luttes, des valeurs de partage, solidarité, fierté) sont réunies, la littérature de jeunesse fait « œuvre ». Elle affûte le regard des lecteur-trice-s, leur offre des mots pour « lire » le monde, condamner des injustices et se projeter dans l'adulte qu'ils aspirent à devenir. Espérons qu'elle donnera envie à certain-e-s de *Travailler moins pour lire plus* (Pef, Serres, éditions rue du monde). ■





Entretien avec Mathis



Dans *Faire et Défaire*, un personnage qualifie Thomas de « dernier » et même de « dernier des braves » parce qu'il aime travailler sur les chantiers, que ça l'intéresse. Pourtant, il y aura

toujours besoin de travailleurs sur les chantiers, voulais-tu dire que l'intérêt pour ces métiers n'existe plus chez les jeunes? Qu'aujourd'hui, ils ne comprennent plus le plaisir de se sentir « quelqu'un d'utile »? Que les transformations dans le travail ouvrier menacent des vocations? Pourquoi Thomas pense-t-il, lui, plutôt, être « le dernier des cons ».

MATHIS – L'histoire de Thomas est inspirée de ma propre expérience, c'est un cas particulier. Dans *Faire et défaire* je n'essaie pas de faire état des lieux de la jeunesse vis-à-vis du travail manuel. Je me sers de ce que j'ai vécu et de ce que j'observe aujourd'hui pour raconter des histoires.

J'ai grandi dans un milieu ouvrier et lorsque je travaillais avec mon père les samedis et pendant les vacances scolaires, il y a un peu plus de trente ans, c'était marginal, surtout dans la mesure où je n'allais pas en faire mon métier. Déjà, la plupart des artisans se plaignaient de ne pas trouver de jeunes motivés par le travail. Bref, le mauvais rapport des jeunes avec le travail manuel n'est pas nouveau.

Aujourd'hui, je rencontre peu de jeunes qui n'ont pas peur de se salir les mains. Et lorsque je fais des rencontres dans des LEP, la plupart des élèves me disent être là juste parce qu'ils sont en échec scolaire. C'est un peu déprimant.

Sinon, j'ignore si les transformations dans le travail ouvrier menacent des vocations. Je ne connais pas les transformations dont vous parlez. Je ne me sens pas légitime pour parler de ça. Je ne suis plus dans le coup dans ce domaine précis.

Dans *Faire et défaire*, quand Thomas pense être « le dernier des cons » plutôt que le dernier des braves, c'est juste un trait d'humour, pour lui, et qui ne fait rire que lui. Pas une seconde il ne se trouve con.

Tu m'as dit, je crois, que les écoles te sollicitaient surtout pour intervenir auprès d'élèves faibles lecteurs, comme si des livres centrés sur le travail manuel et le monde ouvrier ne pouvaient concerner que les élèves qui ne se destinent pas à des études longues. Pourtant tes deux personnages principaux, ne semblent

pas avoir de problèmes avec l'école (Thomas aime lire et petit dragon se qualifie lui même de « très intelligent »), crois-tu que c'est l'école qui a un problème avec le manuel, le travail physique, le monde ouvrier?

MATHIS – Actuellement, au collège, la seule activité dite manuelle, c'est le cours d'art plastique! C'est à pisser de rire. On devrait apprendre à scier, poncer, clouer, coudre, peindre tout au long de sa scolarité. Il y a du plaisir à faire quelque chose de ses mains et au bout, un peu de fierté. Je crois que la plupart des jeunes ne soupçonnent pas à quel point on peut faire des choses extraordinaires avec ses mains. Mais c'est un long apprentissage. En parler ne suffit pas, il faut mouiller sa chemise, se salir un peu.

Du point de vue du travail manuel, c'est sûr, l'école est complètement à côté de la plaque, après la maternelle. Dès l'école primaire, on devrait apprendre à cuisiner sans qu'on vous demande si vous voulez devenir cuisinier, à apprendre de la mécanique sans qu'on vous demande de devenir mécanicien, etc. Idéalement, des cours le matin et des ateliers l'après-midi. Et puis aussi que des professionnels viennent montrer comment ils font telle ou telle chose. Je crois beaucoup à l'apprentissage par l'observation. Mais l'école dont je vous parle, c'est de la science-fiction.

Ces deux livres sont centrés sur la transmission paternelle d'un savoir faire. Écrire des livres, est-ce pour toi aussi un besoin de transmettre? Par exemple, dans la nouvelle « le vieux singe », Thomas creuse des fondations, les descriptions de son travail sont longues et précises, et on sent que tu prends du plaisir à

décrire ces actes, est-ce ta façon personnelle de transmettre le métier de ton père, des artisans et des manœuvres, aux jeunes qui te liront? Quelle devrait être le rôle de l'école dans cette transmission?

MATHIS – Je pense que raconter des histoires est un acte de transmission. Peu importe le médium. En littérature jeunesse, peu d'auteurs viennent du monde ouvrier et en parlent. C'est davantage le cas en littérature adulte. En jeunesse on évoque beaucoup les métiers, pas le travail. Il se trouve que j'ai été sur des chantiers avec mon papa quand j'étais jeune, j'ai poussé des brouettes pleines de briques, de mortier et de béton. J'ai aimé me salir les mains, suer comme un bœuf, me sentir fort physiquement, j'aime encore ça. Maintenant, je l'écris. Et c'est effectivement un hommage à mon père et au monde ouvrier dont je viens. Sinon il me semble que l'école ce n'est que ça: de la transmission. Et pour ce qui est de la transmission du travail manuel, c'est comme je le disais tout à l'heure, l'idéal serait de créer des ateliers. C'est en forgeant qu'on devient forgeron, et c'est en forgeant qu'on apprend à aimer le métier de forgeron, ce sera toujours valable dans mille ans. Ceci dit, il serait judicieux que les parents eux-même soient curieux et aient envie de faire découvrir des choses à leurs enfants. L'école ne peut pas tout transmettre. ■

Retrouvez ce dossier, dans sa version intégrale, ainsi que les présentations des différents ouvrages présentés sur le site de la revue : www.cnt-f.org/nautreecole

Bibliographie (suite)

★ À l'usine

– *Mais je suis un ours*, Frank Tashlin, École des loisirs, 1994.

★ Des travailleurs inclassables

– *Le Métier de papa*, Rachel Corenblit, Le Rouergue, 2009.

– *Le Moustachu*, Delphine Perret, Thierry Magnier, 2008.

– *Marre de l'amour*, Maud Lethielleux, Thierry Magnier, 2011.

★ Des travailleuses: stéréotypes de genre et discrimination

– *Maité coiffure*, Marie-Aude Murail, École des loisirs, 2004.

– *Un anniversaire camion*, Jo Hoestlandt, Thierry Magnier, 2007.

– *La Chauffeuse de bus*, Vincent Cuvelier, Candice Hayat, Le Rouergue, 2002.

– *À calicochon*, Anthony Browne, Kaléidoscope, 2010.

★ L'apport de l'immigration

– *Chafi*, Ludovic Flamant, Emmanuelle Eeckhout, École des loisirs, 2005.

– *Madlenka*, Peter Sis, Grasset jeunesse, 2000.

– Collection « Français d'ailleurs », Autrement jeunesse.

– *Enfants d'ici, parents d'ailleurs: Histoire et mémoire de l'exode rural*, Gallimard jeunesse, 2008.

★ Restructuration, chômage, mouvements sociaux

– *La Grève*, Murielle Szac, Seuil, 2008.

– *Le Canard fermier*, Martin Waddell, Helen Oxenbury, École des loisirs, 1999.

– *Papa et maman sont dans un bateau*, Marie-Aude Murail, École des loisirs, 2009.

– *La Vie comme Elva*, Jean-Paul Nozière, Thierry Magnier, 2005.

– *Travailler moins pour lire plus*, Pef, Alain Serres, Rue du Monde, 2010.

– *Un papa à domicile*, Emmanuelle Eeckhout, École des loisirs, 2005.

Mettre vraiment nos élèves au travail ?

Parmi les acquis mis au crédit de l'École de Jules Ferry, l'obligation scolaire est saluée comme une avancée ayant arraché des griffes du travail – et du patronat – l'enfance ouvrière et paysanne. En découle peut-être cette idée tenace, et toujours d'actualité, que l'École de la République se dresse comme un rempart contre le monde de l'exploitation. Mais il serait peut-être bon de s'interroger aussi sur son rôle dans la transmission des valeurs idéologiques du capitalisme (voir l'article de Charlotte Nordmann, p. 5), ainsi que sur la manière dont le mouvement ouvrier a appréhendé et contesté cette séparation entre l'univers scolaire et le monde du travail au nom de la lutte contre la division intellectuel/manuel.

LA VOLONTÉ D'INSTITUER un modèle éducatif cohérent apparaît sous la Révolution française, quand la société d'ordre, dont les hiérarchies sont commandées par la naissance, est renversée au profit d'un monde où le mérite individuel, l'effort, le travail peuvent seuls justifier les inégalités sociales. Le fameux projet de Condorcet (avril 1791) va donner une assise à ce modèle, mais dans une perspective où la réalité sociale est évacuée et niée : ni l'obligation scolaire ni l'abolition du travail des enfants ni même les conditions matérielles rendant possible l'accès de tous au savoir n'y sont proclamées... Robespierre se plaira à railler cet idéalisme (« Cet enfant pauvre, vous lui offrez l'instruction, mais avant il lui faut du pain. »¹), tout en ne lui opposant que l'idéal d'une école plus égalitaire, certes, mais construite selon le modèle de la caserne et du dressage. Il proposait² d'y intégrer cependant le « travail des mains » – aux champs ou à l'atelier.

De l'école à « l'atelier-école »

Il faut attendre Fourier pour que la question de l'éducation *dans et par* la liberté s'inscrive au cœur du projet socialiste. Proudhon poursuivra cette réflexion en proposant le projet d'école-atelier et son enseignement polytechnique afin d'établir « l'éducation intégrale – comme disait Fourier –, le plus grand nombre d'aptitudes, créer la plus grande capacité possible »³. C'est l'égalité de la culture par l'enseignement professionnel, « l'instruction littéraire et scientifique [...] combinée avec l'instruction industrielle » « l'enseignement [...] combiné avec l'apprentissage ». Il s'oppose à ce que l'on confine l'élève-apprenti dans une étroite spécialité, tout en réclamant de lui un travail utile et productif. Il accorde une grande place aux organisations ouvrières « à la fois foyer de production et foyers d'enseignement » afin de « donner une connaissance raisonnée et encyclopédique de l'industrie. »⁴

L'éducation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes

« Parmi tant d'autres points de rencontres entre Proudhon et les ouvriers [...], il en est un, essentiel : la conception commune qu'ils ont de l'éducation et du

travail. [...] Les luttes sociales ne peuvent se mener qu'avec ténacité, courage, stoïcisme. [...] Un enseignement, à la fois professionnel et humaniste, doit favoriser cette formation. Pour Proudhon, l'atelier et l'école font un tout : ils se complètent, et leur enseignement se rejoint pour former l'homme, le travailleur [...] L'union de l'atelier et de l'école permettra de restituer au travail sa signification et sa joie. L'alliance intime de l'enseignement humaniste et scientifique et l'apprentissage industriel est, aux yeux des ouvriers parisiens, la condition même de l'émancipation sociale »⁵.

La Première Internationale, guidée par la plume de Paul Robin, fait sienne cette aspiration. Dès son deuxième congrès (Lausanne, 1867), elle se réfère aux théories de l'enseignement intégral de Proudhon et adopte « une résolution en faveur de l'organisation de l'école-atelier et d'un enseignement scientifique professionnel et productif »⁶. Le vœu est précisé lors du congrès suivant (Bruxelles, 1868) qui « invite les différentes sections à établir des cours publics suivant un programme d'enseignement scientifique, professionnel et productif, c'est-à-dire enseignement intégral, pour remédier autant que possible à l'insuffisance de l'instruction que les ouvriers reçoivent actuellement ».

Marx et l'usine éducatrice

Avec Marx, la question scolaire est loin d'occuper cette place centrale, elle n'arrive qu'en dixième et dernière position du programme du *Manifeste* : « 10. Éducation publique et gratuite de tous les enfants. Abolition du travail des enfants dans les fabriques tel qu'il est pratiqué aujourd'hui. Combinaison de l'éducation avec la production matérielle, etc. » Dans sa *Critique du programme de Gotha*, il reconnaîtra malgré tout une certaine puissance à l'éducation : « Le fait de combiner de bonne heure le travail productif avec l'instruction est un des plus puissants moyens de transformation de la société actuelle » et appelle de ses vœux une « éducation qui unira pour tous les enfants au-dessus d'un certain âge le travail productif avec l'instruction et la gymnastique, et cela non seulement comme méthode d'accroître la production sociale, mais comme la seule et unique méthode de produire des hommes complets »⁷. ▶▶▶

1. Cité par Violet Michel, « La révolution française et l'école », dans *Actes de lecture*, n° 107, septembre 2009.

2. Comme l'immense majorité des innombrables plans, décrets et lois éducatives présentées pendant la Révolution, ce projet Le Peletier, défendu à l'Assemblée par Robespierre après la mort de son auteur, ne fut jamais mis en œuvre.

3. Proudhon Joseph, *De la capacité politique des classes ouvrières*, Éditions du Monde libertaire, 1977, t. 2, p. 346.

4. *Ibid.*, p. 344.

5. Dolléans Édouard, *Histoire du mouvement ouvrier*, A. Colin, 1957, t. 1, p. 282.

6. *Ibid.*, p. 304.

7. Marx Karl, *Le Capital*, Livre I.



Cimenterie Baulcaire, France 1967. © A. Lefebvre

■ « Il est nécessaire que l'enfant passe insensiblement de l'école à l'atelier, devienne en même temps capable de gagner sa vie et apte au travail intellectuel; il faut que chaque ouvrier, chaque homme occupé à un travail physique puisse écrire un livre, avec sentiment et talent, sans quitter son établi. »

Henri Bellenger,
Le Vengeur, 7 mai 1871.

8. Les positions de Bakounine sur l'éducation sont exposées dans son article « L'instruction intégrale », en ligne sur le site de la CNT-FTE.

9. « L'enseignement professionnel et intégral », Henri Bellenger, dans *Le Vengeur*, 7 mai 1871. L'article est reproduit dans *Les Actes de lecture*, Revue de l'Association française pour la lecture, n° 117, mars 2012.

« Le travailleur qui comprend et qui sait » (Bakounine)

Pour Bakounine, une éducation émancipatrice et intégrale, vise également à former l'homme complet « le travailleur qui comprend et qui sait ». « L'instruction à tous les degrés doit être égale pour tous, par conséquent elle doit être intégrale, c'est-à-dire qu'elle doit préparer chaque enfant des deux sexes aussi bien à la vie de la pensée qu'à celle du travail, afin que tous puissent également devenir des hommes complets. » Conscient qu'aucun esprit ne peut embrasser la totalité des connaissances de l'humanité, il précise qu'il s'agit de donner les éléments généraux de toutes les sciences, sans exception et de toutes les industries. Deux parties, donc, dans ce cursus scolaire : une partie générale, obligatoire pour tous et toutes qui constituera « l'éducation humaine de leur esprit » ; et un enseignement pratique et industriel, lui-même divisé en un enseignement général donnant une vue d'ensemble de toutes les industries et une partie spéciale où l'élève deviendra apprenti⁸.

L'école de la Commune

Fort de cet héritage, les hommes et les femmes de la Commune de Paris vont tenter, pour la première fois de l'histoire, de mettre en œuvre cet idéal : « Former des hommes complets, c'est-à-dire capables de mettre en œuvre toutes leurs facultés et de produire non seulement par les bras mais par l'intelligence. » (*Le Père Duchêne*). « Il est nécessaire que l'enfant passe insensiblement de l'école à l'atelier, devienne en même temps capable de gagner sa vie et apte au travail intellectuel; il faut que chaque ouvrier, chaque homme occupé à un travail physique puisse écrire un livre, avec sentiment et talent, sans quitter son établi », telle est l'ambition éducative des communards résumée par Henri Bellenger dans *Le Vengeur*⁹.

Deux classes, deux écoles

Et c'est bien contre cette aspiration que J. Ferry entend dresser « son » école : « Il est à craindre que d'autres écoles se constituent, ouvertes aux fils d'ouvriers et

de paysans, où l'on enseignera des principes diamétralement opposés, inspirés peut-être d'un idéal socialiste ou communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871.⁹ » École pour le peuple et non du peuple : les dominants chercheront à y instaurer la plus grande distance possible entre le monde de la classe (où règne le « faire semblant ») et celui de la création, de la production. Reste un savoir dont on a habilement désamorcé le potentiel émancipateur (et son versant collectif) pour le réduire à un objet inerte de simple « consommation » qu'il s'agit d'accumuler et d'empiler à défaut de le manipuler et de se l'approprier par la pratique.

Face à cette éducation stérile, unanimement condamnée par les mouvements socialistes, les expériences alternatives vont s'efforcer de rattacher la pédagogie à la production. Dans l'orphelinat de Robin ou dans l'école de Sébastien Faure, le travail manuel, productif, occupe une place centrale, qu'il soit agricole ou industriel (l'imprimerie). À ces alternatives « prolétaires », la bourgeoisie préférera à tout prendre l'option « ludique » de certaines expérimentations, comme chez Montessori.

Menée par les instituteurs ralliés au syndicalisme révolutionnaire (tel Célestin Freinet), la contestation pédagogique, portée depuis le cœur de l'institution, va s'y trouver progressivement enlisée. Certes, Freinet publie *L'Éducateur prolétarien* et rêve d'introduire à l'école le vrai travail – celui des artisans rencontrés lors des sorties scolaires, mais aussi celui de l'imprimerie. Il ambitionne de révolutionner l'école par une éducation du travail – inspirée autant de Fourier que des pédagogues soviétiques. Ses continuateurs – à travers par exemple la pédagogie institutionnelle – s'efforceront de maintenir cette dimension, en dépit d'un système et d'un environnement résolument hostiles à tout dépassement de la division intellectuel/manuel.

Vers un redressement productif ?

Aujourd'hui, la tentation d'opposer – et de défendre – un savoir critique et « gratuit » contre la formation/formatage des futurs producteurs, est grande. Elle se nourrit de l'acharnement à rapprocher le monde de l'école et celui de l'entreprise, au nom d'une « centralité » de celle-ci et de ses intérêts immédiats confondus avec ceux de ses dirigeants. Si tactiquement cette dénonciation est défendable, elle reste impuissante à définir une approche « révolutionnaire » de l'éducation. Surtout, elle évacue les enjeux sociaux des luttes dans et pour l'école.

Assurément, les termes d'école-atelier, de savoir polytechnique ou d'enseignement intégral, historiquement datés, sont difficilement transposables tels quels. En revanche, l'opposition consommation/production de savoirs, l'idée de passer d'un élève *spectateur* à un élève *auteur* de ses apprentissages, la dénonciation de la division manuel / intellectuel, restent des leviers pertinents à remettre à l'ordre du jour de nos luttes et de nos analyses. ■

L'école, tout contre l'entreprise

Le rapprochement école-entreprise fait partie des missions des académies et, dans ce domaine, l'institution proclame qu'il faut prendre en compte la « réalité sociale » (c'est-à-dire le contexte économique, présenté comme inéluctable). Cette réalité sociale que, habituellement, on nie dans l'élève, entité abstraite dépourvue de « condition » sociale.

FAUTE D'UNE ANALYSE POUSSÉE, nous vous livrons en vrac quelques éléments qui mériteraient d'être approfondis, historicisés. À vous de repérer dans vos académies les responsables de cette mission, leurs (mé)faits et leurs alliés plus ou moins bien intentionnés : de nombreux « partenaires » ont été agréés sous la présidence de Sarkozy.

C'est bien sûr dans les filières technologiques et professionnelles que le lien école/entreprise est le plus évident.

Qui en tire profit ?

Il y a eu des études déjà anciennes qui montraient comment l'enseignement technique et l'enseignement professionnel préparaient les élèves à leur condition de travailleur exécutant subalterne ; elles montraient comment la formation pratique des élèves, loin d'être un biais pour les faire accéder à une maîtrise de leur activité, consiste en une série de procédures, de savoir-faire, étroitement délimités et répétés (qui osera dire « jusqu'à l'abrutissement » ?).

Le volume 131 de la *Revue française de pédagogie*, paru en 2000, propose plusieurs articles sur le sujet (disponibles sur le site de revues *Persée* : rfp.revues.org/persee-281575), notamment « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? » de Vincent Troger, Guy Bruzy, ou « Le métier de chef de travaux : entre l'école et l'entreprise », de Stéphane Beaud. Il y a eu aussi des études sur les écoles internes aux entreprises.

On pourrait en outre se pencher sur les licences mises au point en concertation entre une université et une firme ; ces licences professionnelles sont des sortes d'apprentissage du supérieur et apparaissent et disparaissent des offres de formation au gré des besoins.

« Depuis 2003, l'État encourage toute forme de coopération enseignement-entreprise. Il a développé une série de mesures fiscales, juridiques, réglementaires afin de favoriser ce type de partenariats au sein de fondations universitaires. Notamment, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités dite « Loi Pécresse », adoptée au mois d'août 2007, a posé la nécessité de nouer ce mode de collabora-

tion. Une modification du régime juridique autorise la mixité des fondateurs et l'entreprise peut ainsi déduire, à hauteur de 60 %, dans la limite de 5% de son chiffre d'affaires, le montant annuel de son adhésion. Depuis la parution du décret d'applications, publié le 7 avril 2008, une trentaine d'universités ont déjà créé leur fondation. » Voilà ce que l'on peut lire sur le site du Cegid.

Dès l'école élémentaire

La coopération commence très tôt. Il suffit de lire sur les sites académiques les différents dispositifs (c'est le terme consacré) mis en place : la semaine de l'industrie, la semaine École-entreprise (cf. www.education.gouv.fr/cid56498/semaine-ecole-entreprise.html), les incitations insistantes à se former avec des partenaires (stages au PAF, plan académique de formation, organisé par la « Cellule relation école - entreprise). Les enseignants du technique, eux, ont leur Centre d'Études et de Recherches (voir le site www.cerpet.education.gouv.fr/) « cœur de la relation éducation-entreprise » ; la lecture du site laisse penser que l'activité économique est florissante.

Proximité école-chômage

À l'heure où les élèves les moins favorisés ne croient plus à l'ascenseur social, ni au mérite scolaire illustré par quelques réussites-alibi, quand les plus cyniques savent qu'il ne suffit pas de bien travailler à l'école pour avoir un bon métier (c'est-à-dire moins se fatiguer et être mieux considéré), alors que l'orientation est le contraire de ce qu'elle prétend être (on fait « l'éducation aux choix » pour les élèves qui ne l'ont déjà presque plus, le choix, dans un système sélectif où les passerelles entre cursus sont rares et les handicaps acquis parfois réhabilitaires), tandis que la crise (phase cyclique du capitalisme et que les programmes d'économie nomment « fluctuation ») condamne des milliers de travailleurs au chômage, il est urgent de faire de l'école une garderie plus ou moins animée (certes, les statistiques tendent à montrer que, malgré tout, un bon cursus scolaire favorise l'obtention d'un emploi ; nous signalons cette statistique avec toutes les réserves vis-à-vis des méthodes statistiques et de l'utilisation des résultats). ►►►

Ouvrière entre des machines à filer, Filature Audressey, Louviers, 1986 © A. Lefebvre



▷▷▷ **Garde rapprochée**

Des heures d'accompagnement personnalisé (AP), lequel se pratique en groupe!, peuvent être consacrées à des rencontres avec des associations d'entrepreneurs partenaires (voir la liste sur votre site académique) dont certains se font un plaisir de raconter qu'ils ont fondé leur entreprise sans diplôme et qu'ils n'étaient pas bons à l'école.

Rappelons que l'AP a été instauré au détriment des enseignements disciplinaires et que ces heures, qui sont parfois l'occasion d'heureuses initiatives, sont elles-mêmes très « accompagnées » par des instructions qui les bordent assez strictement. Encore une chance manquée (ou plutôt soigneusement détournée) de faire de la pédagogie active ou de la pédagogie sociale.

Il est possible de banaliser (c'est-à-dire supprimer) des heures de cours au profit d'une conférence de chef d'entreprise, d'un recruteur de multi nationale qui distribue à la fin de beaux cadeaux publicitaires (du stylo au sac de voyage). Certains se souviennent peut-être des débats houleux provoqués par un petit film éducatif, au demeurant pas mal fait : sa projection fut refusée tant par des enseignants que par des inspecteurs parce qu'il était réalisé par une marque de biscuit et que celle-ci apparaissait ! Aujourd'hui,

1. Comme le chante Ferré.

Tenue pro

Sous le prétexte d'enseigner des savoir-être, de faire découvrir les codes sociaux, une des manies qui se répand dans l'EN, est, dès le collège, de demander que les élèves, à certaines occasions (exposés, oraux de stage, etc.) viennent en « tenue professionnelle ». On voit alors des garçons endimanchés et des filles fagotées comme pour aller en boîte. À des filles juchées sur des talons instables, entravées par des jupes étroites et le buste mis en valeur par un « top » très sexy, la documentaliste demande si on leur a expliqué ce qu'est une tenue professionnelle (bleu de travail, combinaison de pompiste aux couleurs de la marque d'essence, tablier de cuisinier ou de maréchal-ferrant, blouse du professeur de sciences, survêtement du professeur d'EPS); puis la discussion vient sur les signaux sexistes que comporte leur tenue de « Mamzelle Jane » (cf. Franquin), sur l'imaginaire de la secrétaire maîtresse du patron, les « promotions canapé ». L'échange est drôle et pour finir, ayant appris la polysémie du mot « professionnelle », les élèves déclarent en riant : alors, nous on est en tenue pro - vocante. □

les marques s'affichent sans gêne et ce n'est pas la maigre part (quand il en reste) faite à la critique qui compensera la soumission de l'école au marché de l'emploi.

Divers aspects de la question

La relation école-entreprise se noue en effet de plusieurs manières : la marchandisation en est une, le formatage des futurs exploités en est une autre. La technologie au collège en est encore une autre. La naïveté avec laquelle les professeurs de technologie appliquent leurs programmes me fait penser à cet étudiant en philosophie qui parodiait les questions fondamentales de l'Humanité selon Kant (pour faire court : que puis-je connaître, que dois-je faire, que m'est-il permis d'espérer) en déclarant que désormais ces questions étaient : comment ça marche, à quoi sert, combien ça coûte ?

Cette relation qui, répétons-le, est étudiée (cf. diverses publications de l'ex-INRP et des lectures comme Willis) se vit également sous forme de stages et seules des initiatives individuelles cherchent à éviter la fatalité qui affecte certains à la supérette du quartier, tandis que les autres « découvrent » un labo de recherche, un théâtre, une maison de production.

Les pistes à peine ébauchées dans cet article méritent d'être explorées; tous ceux qui travaillent dans l'enseignement technique ou professionnel en ont parcouru quelques longueurs. Ils savent combien il est difficile de préserver, au milieu des contraintes, la part indispensable d'esprit critique, de recul, d'imagination qui contribuera à la prise de conscience des élèves. Voulons-nous des consommateurs asservis, corvéables au gré des circonstances provoquées par ceux qui « jouent aux dés notre royaume »? ou voulons-nous vivre dans un monde peuplé d'individus libres, qui, même forcés de vendre leur force de travail, inventeront leurs moyens d'accès au savoir, leur manière d'être au monde? Un monde dont on leur aura donné autre chose qu'un mode d'emploi d'une part misérable. ■

Vers l'école entreprise

L'institution scolaire n'a eu de cesse d'évoluer tout au long du xx^e siècle. Objet d'attentions très particulières de la part de tous les pouvoirs, elle a constamment été réformée ou modifiée, tout en suscitant de vifs débats dans l'espace public. Le service public d'éducation garde dans les esprits une image plus ou moins fantasmée: ouverture à tous, laïcité, gratuité. Il s'agit, numériquement, du premier des services dits « publics », réputation à peine battue en brèche par l'essor de l'enseignement dit « libre »¹, l'école publique serait un sanctuaire dont les professeurs seraient les gardiens.

LOIN DE SON IMAGE D'ANTAN et de ses « husards noirs »², le service public d'éducation contemporain a beaucoup changé, quant à ses missions, à sa façon de fonctionner ainsi qu'en ce qui concerne les statuts des personnels, qu'ils soient enseignants ou non, et ce, de la maternelle jusqu'à l'université.

Depuis 1995, une précarisation multiforme

En 2010-2011, soutenus par une poignée d'élèves, des personnels de l'ENS-Ulm, préposés aux jardins, à la bibliothèque ou à la cantine, mènent une grève de huit mois pour l'obtention de leur titularisation. Cette lutte met en lueur la situation de très nombreux personnels de l'Éducation nationale: certains grévistes de l'ENS, agents précaires, en étaient à leur 9^{ème} voire 10^{ème} renouvellement de contrat annuel.

Depuis 1995, ce sont bien les petites mains de l'Éducation nationale qui sont les premières touchées par la précarisation de l'institution scolaire. Ouvriers, techniciens, personnels d'entretien, agents d'accueil et de restauration, ceux et celles sans lesquels aucun établissement ne pourrait fonctionner sont les premiers visés. Multiplication des employeurs³, des contrats à durée déterminée, recours à des contrats aidés précaires de trois à six mois, les personnels de catégorie C ont subi de plein fouet la Révision générale des politiques publiques. Au sein du service public d'éducation, les contrats de droit privé se sont multipliés. Autre symptôme, la casse en 2002-2003 du statut de MI-SE⁴ a abouti à la création du « corps » précaire des AED ou assistant d'éducation, qui ne sont pas moins de 60 000 en France et dont les employeurs sont juridiquement les chefs d'établissement.

Le dernier chapitre de la précarisation s'est entamé dès 2007, avec la réforme dite de la maîtrise des concours de l'enseignement et les suppressions massives de postes de professeurs, le recours, pour

combler les trous, à des enseignants vacataires et contractuels, largement recrutés dans le vivier des étudiants préparant les concours s'est alors généralisé⁵. La précarisation de la fonction publique est une réalité globale et le service public d'éducation en est le miroir; début janvier 2013, le syndicat CGT de la Fonction publique faisait état de plus de 900 000 agents précaires dans la FP tous statuts confondus. Or, cette fragilisation des statuts des personnels, on le voit déjà bien entamée, a conduit à une modification en profondeur des relations de travail ainsi que des comportements hiérarchiques au sein de l'école publique.

Du management en milieu scolaire

La hiérarchie en milieu scolaire a toujours existé de façon plus ou moins rigide. Les chefs d'établissement dictatoriaux et inaccessibles font partie de l'imaginaire collectif. Les enseignants ont toujours été notés et évalués, par leur inspection, ainsi que par les chefs d'établissements, dans le secondaire. Néanmoins l'emprise de ces derniers sur le corps professoral reste relative, les enseignants ne devant rendre des comptes qu'à une inspection plus lointaine. Récemment, le dispositif « Éclair » permet à certains chefs d'établissements de choisir les nouveaux personnels en totalité (« profilage des postes »: recrutement par le recteur sur proposition du chef d'établissement), donc d'avoir une emprise plus grande sur les professeurs.

On a pu le constater ces dernières années, avec le mouvement des « désobéisseurs », les enseignants opposent parfois une résistance pugnace aux voies hiérarchiques. Les sanctions appliquées à ces derniers montrent que les enseignants titulaires sont finalement mieux protégés, là où d'autres agents risquent un non-renouvellement pur et simple quand ce n'est pas un licenciement. La casse des statuts de nombreux agents, ainsi que leur précarisation galopante, a en effet permis à la hiérarchie du service public d'éducation d'importer des pratiques managériales en vigueur dans le secteur privé. ►►

1. Entre la loi Debré de 1959, et l'échec de la réforme Savary en 1984, l'enseignement privé s'est développé, et scolarise en ce début de xxi^e siècle, plus de 2 millions d'élèves.

2. L'expression est de Charles Péguy, concernant à l'origine les jeunes instituteurs républicains des écoles normales, elle est passée dans le langage et les représentations courantes en ce qui concerne le corps professoral.

3. Municipalités, départements et régions entre autres, sans compter l'éventuel recours à des prestataires privés dans le nettoyage et la restauration

4. Maîtres d'internats – Surveillants d'externat.

5. Aucun ordre de grandeur n'est possible à donner, aucune donnée publiée sur la question, ni même par le ministère, mais le recours y est de plus en plus fréquent, voir les rapports de jury des différents capes, le nombre de profs vacataires / contractuels y est en hausse.



▷▷▷ Division des personnels et des tâches, modularité, les effets de cette flexibilisation des fonctions sont particulièrement clairs dans le cas des assistants d'éducation, des assistants pédagogiques⁶, des emplois vie scolaire recrutés par les établissements, des auxiliaires de vie scolaire recrutés par l'inspecteur d'académie, ainsi que des agents d'entretien et de restauration placés directement sous l'autorité du gestionnaire de l'établissement⁷. Polyvalence, modularité et flexibilité sont les nouveaux mots d'ordre du management en milieu scolaire (pas toujours autorisés) La tendance globale donnant d'avantage de pouvoirs aux chefs d'établissement va dans ce sens. On a ainsi pu voir dans certains collèges parisiens, des assistants d'éducation requis pour aller remplacer des cantinières en grève. Un chef d'établissement peut aujourd'hui casser une grève dans l'illégalité la plus totale, un réservoir de « jaunes malgré eux », précaires, modulables et donc corvéables à merci étant de toute façon disponible.

L'évolution des attributions des chefs des établissements, qui tout représentant de l'État qu'ils sont, sont tenus de « tenir » leur établissement au mieux afin d'avancer leur carrière n'est qu'un exemple parmi d'autres de ce développement d'un fonctionnement entrepreneurial. Leurs subordonnés directs que sont les conseillers principaux d'éducation,

anciens « surveillants généraux » sont représentatifs d'une autre fonction en pleine mutation. Recrutés sur concours à l'instar des professeurs, et chargés originellement d'organiser le service d'éducation, leurs tâches sont de plus en plus redéfinies afin d'en faire des courroies de transmission de leur direction. Fin 2012, le projet de référentiel des compétences professionnelles des CPE éclate plus encore que précédemment leurs tâches, tout en leur attribuant explicitement une fonction centrale « d'œil » du chef d'établissement et d'évaluateur des personnels. Ils deviennent de fait un échelon supplémentaire de la pyramide managériale.

On va clairement, au vu de ces mutations, vers une « école entreprise », peuplée de personnels flexibles et modulables en plus d'être précaires et donc d'autant plus soumis au bon vouloir d'une hiérarchie qui se développe et dont les prérogatives augmentent. Vers l'école-entreprise donc... mais a-t-elle jamais été autre chose ?

La seule antichambre du salariat ?

Si l'on se penche sur les « missions » de l'école, on ne saurait les limiter aux seuls « savoirs » qui y seraient dispensés. L'école de la III^e République prétendait former de « bons citoyens », mais le tri qu'elle faisait assez tôt⁸ devait également lui permettre de former de « bons ouvriers ». Ce dernier aspect constitue encore l'une de ses missions implicites, dans le cadre des filières professionnelles et technologiques. Le service public d'éducation, au cours des années 1960 et 1970, a, au sein des lycées d'enseignement professionnel, joué son rôle d'antichambre de l'usine. Aujourd'hui les lycées professionnels sont l'antichambre de l'entreprise, du salariat précaire, et par leur spécialisation à outrance et leur duplication de la division du travail – si l'on pense qu'il existe des bacs professionnels « technicien de surface » et pour l'encadrement des BTS « Hygiène, propreté, environnement » – celle du chômage. Ainsi les établissements scolaires se mettent au service du marché du travail tel qu'il est mais également au service des entreprises. Stages en entreprise jusqu'à trois mois et demi par an en périodes et hors périodes scolaires. Obligation de porter une « tenue professionnelle » dans l'établissement, usage d'un langage entrepreneurial jusque dans la salle de classe, l'école elle-même parle « contrat » et « licenciement » à ses propres élèves. Enfin, les matières générales n'y sont que prétexte à alphabétiser des élèves socialement fragiles et à leur enseigner un « savoir être » propre à leur place dans le monde de l'entreprise. À l'autre bout de la chaîne, l'Université et surtout les grandes écoles ont toujours été chargées de former les cadres supérieurs de la nation, avec ses masters pro dédiés⁹ à certaines entreprises et de récentes opérations de recrutement d'étudiants en sciences humaines et sociales¹⁰.

Vers l'école-entreprise ? Le chemin est pris depuis longtemps, les mutations les plus récentes ne font que nous conforter dans l'idée que l'école ressemble à sa société, elle en est le miroir. ■

6. Sans compter les contrats encore plus précaires CAE-CUI, contrats d'accompagnement vers l'emploi, contrat unique d'insertion.

7. Ces mêmes gestionnaires sont depuis fin 2011 rattachés aux équipes de direction.

8. Au niveau du Certificat d'études.

9. En 2007, la mise en place de ce que l'on a appelé des « masters coca-cola » a suscité une importante levée de boucliers.

10. Voir l'opération dite « Phénix » <http://www.operationphenix.fr/>

Aller voir ailleurs... un détour par l'usine

Une institutrice, en arrêt longue durée, qui part enquêter sur une usine modèle et qui y découvre d'étranges similitudes avec les discours pédagogiques officiels. L'expérience date de trente-cinq ans, elle est inscrite dans le parcours atypique de Martine Auzou. Elle nous permet aussi de partager notre rencontre avec un livre – *Une société sans exclusion : l'école* – à mettre entre toutes les mains.



J'AI PROFITÉ DE CETTE ANNÉE scolaire 1978-1979 de mise à distance de l'enseignement pour m'inscrire en licence de sociologie à la faculté de Tours. [...] J'étais intriguée par l'émergence d'étranges similitudes entre les consignes de travail données aux entreprises qui souhaitaient se moderniser, et les nouvelles instructions officielles diffusées dans les écoles par le successeur de M. Haby au ministère de l'Éducation nationale, M. Beullac, lui-même ancien ministre du Travail !

À la rencontre de « l'Usine de l'année »

J'ai donc choisi comme sujet de Mémoire de troisième année, la problématique des « restructurations des tâches » dans une usine de pompes à eau à Châteauroux. Cette entreprise avait acquis l'oscar de l'exportation, en 1971, et s'était « décentralisée » sous la forme d'unités de production dispersées à la campagne. Je choisis d'enquêter dans l'une d'elles, à Neuvy-Saint-Sépulcre [...]. Cet établissement s'était distingué par son niveau de productivité « honorable » à un concours « usine de l'année » organisé par l'agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail. Le discours patronal exprimait la volonté de rendre l'ouvrier heureux de travailler : « Il faut, sans perdre les acquis de Taylor, revenir à l'homme. Retrouver les motivations qui étaient celles d'une ambiance d'artisanat... Même si c'est une image un peu utopique, nous souhaitons que nos travailleurs aillent à l'usine comme ils iraient aux champs. » (Interview auprès du directeur, en 1979).

Dans cette nouvelle usine, beaucoup de moyens avaient été mis en œuvre pour « l'épanouissement de chacun » à travers « un enrichissement de ses tâches ». « Autonomie », « Responsabilité », « Autodiscipline », « Participation » étaient les leitmotivs les plus employés par la direction comme par les ouvriers eux-mêmes pour caractériser leur nouvelle usine. [...]

« Autonomie », « Responsabilité », « Autodiscipline », « Participation »

Dans cette usine, la « participation » était réduite à de simples réunions où l'ouvrier pouvait exprimer ses

difficultés à réaliser les cadences exigées, mais jamais à discuter le taux de rendement qui, lui, était fixé par le bureau d'études, seule instance de décision. « Être responsable » signifiait seulement pouvoir assumer ses erreurs grâce à un poinçon désignant la personne qui avait fabriqué la pièce défectueuse. « L'enrichissement des tâches » consistait à ne plus exécuter une seule manipulation, comme sur les anciennes chaînes de montage, mais une série de vingt-cinq, toutes aussi répétitives. Enfin, la « polyvalence », mise en avant comme système de promotion, était le plus gros mensonge et l'outil le plus efficace pour obtenir la productivité souhaitée. En effet, le travailleur polyvalent changeait de postes en fonction des besoins de la production, mais aucun n'était reconnu comme « poste qualifié ». Ainsi, peu d'ouvriers quittaient cette usine par défaut d'une qualification reconnue ailleurs. L'usine comprenait 90 % d'OS (ouvrier

■ J'ai ainsi réalisé qu'une pensée pouvait se laisser récupérer et détourner si l'on ne prenait pas soin d'examiner les pratiques réelles qui la sous-tendent.

« spécialisé » mais sans qualification) qui restaient OS. Ces derniers représentaient en revanche une main-d'œuvre, flexibilisée au sein des ateliers, capable de s'adapter aux nécessités économiques.

Ce plan « d'humanisation du travail » a eu pour conséquence de réduire considérablement les oppositions ouvrières traditionnelles : le taux de syndicalisation était beaucoup plus faible qu'ailleurs, l'absentéisme en forte diminution. Il n'y avait ni *turn-over* ni sabotage des machines. C'était sans doute « le meilleur des mondes » pour le patron, mais pas pour les travailleurs quand ils m'avouaient : « Pouvoir s'arrêter cinq minutes quand on est sur une machine, c'est peut-être ça qu'ils entendent par autonomie ! », « Il y a peu de postes où les cadences sont réalisables », « Si l'absentéisme est bas ici, c'est qu'on a la possibilité de récupérer ses heures », « J'en connais peu qui viennent travailler avec plaisir ». Une centaine d'expériences de ce type avaient été mises en place ▶▶▶

■ MARTINE AUZOU,
Institutrice à la retraite, auteure
de *Une société sans exclusion :
l'école*, Parangon/vs,
2010, 117 p., 10 €..



Fêtes de la Pentecôte, Conflans-Sainte-Honorine, 1989 © A. Lefebvre

Ouvrir l'école

*« Pour une école sans murs, au cœur de la cité,
pour qu'au lieu de la réfléchir,
elle y réfléchisse, l'infléchisse et la transforme...
Pour une école éclore plus que close. »*

Paul Vincensini

DISONS-LE IMMÉDIATEMENT: ouvrir l'école sur le monde extérieur, ce n'est pas l'ouvrir aux entreprises! Ouvrir l'école, c'est autoriser les élèves à exister au présent de leur âge en tant qu'enfant citoyen de leur village, de leur ville, de leur pays et du monde. C'est une démarche qui ne se contente pas d'informer les enfants sur leurs futurs devoirs d'adultes au travers de leçons d'éducation civique apprises par cœur dans des livres, c'est, au contraire, le moyen de leur permettre de s'instruire en se construisant en même temps une identité d'élève conscient d'appartenir à une communauté dans laquelle ils ont un rôle à jouer.

Ouvrir l'école, c'est donner aux savoirs acquis à l'école une fonction sociale. C'est refuser d'enfermer les connaissances dans des disciplines séparées pour intéresser les élèves à l'univers qui les entoure et leur donner l'envie d'agir et de le transformer.

[...] Ouvrir l'école, c'est donc tendre vers la réunification du temps socialement divisé entre les instants réservés aux activités de loisirs et ceux qui sont ordinairement affectés au travail. Les parents ne les aidaient pas à faire des « devoirs obligatoires », qui sont d'ailleurs interdits depuis plus de quinze ans, ils participaient à leurs travaux personnels et à leurs exposés parce que ceux-ci représentaient un véritable projet de vie pour leur enfant.

Enfin, ouvrir l'école, c'est autoriser l'échange de savoirs et d'expériences avec des personnes extérieures. C'est l'ouvrir aux artisans, aux créateurs qui ont des compétences spécifiques qu'un pédagogue n'a pas forcément. C'est donc savoir abandonner son statut de « maître détenteur de toute la connaissance » au profit d'apprentissages plus horizontaux et reconnaître aux enfants le droit d'apprendre beaucoup plus de choses et beaucoup plus rapidement qu'ils ne le feraient avec un seul enseignant.

Extrait d'*Une société sans exclusion : l'école*, Martine Auzou, p. 71 à 73.

▷▷▷ à l'époque par le CNPF, ancêtre du Medef, en réponse à la crise sociale traduite par les révoltes de 68.

Ce détour par l'usine peut sembler éloigné de mon propos original centré sur l'école, mais c'est bien dans l'observation d'un dispositif de production industriel que j'ai trouvé le sens à donner aux nouvelles directives de l'Éducation nationale.

Ces signifiants comme l'autonomie, la responsabilité ou la participation, qui résonnaient en moi en tant que symboles d'une pédagogie formatrice d'hommes et de femmes libres pouvaient aussi être utilisés pour des finalités contraires, pour façonner des individus dociles, adaptables aux nécessités et aux besoins du capital.

J'ai ainsi réalisé qu'une pensée pouvait se laisser récupérer et détourner si l'on ne prenait pas soin d'examiner les pratiques réelles qui la sous-tendent. Si le chef d'entreprise et moi affichions, dans les termes, des principes identiques pour faire travailler, lui ses ouvriers et moi mes élèves, les situations concrètes dans lesquelles nous les mettions en œuvre étaient bien différentes et débouchaient sur des résultats et des comportements totalement opposés.

Individuel vs collectif et solidaire

L'entrepreneur visait ses intérêts personnels, mon enseignement avait au contraire l'ambition du bien commun. Le principe de gratuité des apprentissages que j'instaurais dans ma classe ne pouvait se confondre avec la recherche de compétences utiles à la production économique d'un patron d'usine. Et, à l'opposé du système compétitif industriel qui sépare et divise les individus entre eux, le fonctionnement solidaire que j'établissais permettait le développement de pratiques fraternelles et le renforcement du lien social. Tant que des « savoir être » comme la liberté ou l'autonomie ne restent pas enfermées dans des grilles d'évaluation comptables et normées, ils gardent toute la dimension émancipatrice qu'ils portent en eux. C'est ce dont j'ai tenté de témoigner au travers des exemples de ce livre.

Lorsque je retournai devant les contrôleurs de la médecine du travail, après un an de congé maladie, c'était avec la conviction que je pouvais continuer à travailler, avec les enfants, pour un autre monde possible.

Au total, j'ai passé quatre années non consécutives sans avoir d'élèves en responsabilité. La première fois, c'était pour « longue maladie », la deuxième, j'ai pris un an de disponibilité sans traitement, la troisième, j'ai obtenu un congé de formation avec 80 % de mon salaire, et la quatrième occasion m'a servi à me spécialiser dans l'enseignement auprès des enfants malades et handicapés moteurs.

Ce temps passé en dehors de la gestion d'une classe m'aura permis de prendre le temps de lire, de réfléchir, mais aussi de me frotter à une réalité qui n'appartenait plus au monde de l'enseignement, mais à celui de l'univers du travail en général, celui qui attend la majorité de nos élèves au sortir de l'institution. Pour tenter de transmettre quelques éléments de la complexité du monde, je pense qu'il est enrichissant d'en avoir fait quelque peu l'expérience par soi-même.

Nous devrions, comme au Canada, avoir la possibilité de bénéficier régulièrement d'une année sabbatique afin « d'aller voir ailleurs » et de se ressourcer à d'autres fontaines. Bien que nous puissions, comme je l'ai fait, changer de classes ou d'établissements, il y a toujours un risque de sclérose à ne se fréquenter qu'entre soi, à ne connaître que des soucis de profs, à ne lire que des ouvrages spécialisés sur sa profession. ■

Brevet et chefs-d'œuvre en pédagogie Freinet

La scolastique, c'est une règle de travail et de vie particulière à l'École et qui n'est pas valable hors de l'École, dans les diverses circonstances de la vie auxquelles elles ne sauraient donc préparer*.

LES BREVETS ET CHEFS-D'ŒUVRE proposés par Freinet s'inscrivent dans le cadre d'une classe-atelier, une classe préparée afin de rendre le travail techniquement possible par les enfants eux-mêmes. « Nous avons lancé l'idée d'une pédagogie du travail que nous construisons méthodiquement par la préparation d'outils et la mise au point de techniques qui permettent l'activité fonctionnelle des enfants dans le cadre nouveau de l'École du travail. » L'éducation du travail se substitue à l'école de la copie, des devoirs, de la répétition des leçons, etc. Le texte de Freinet de 1949, *Brevets et chef-d'œuvre* (BENP, n° 42), commence par une critique des examens. Pour Freinet « Il ne s'agit plus seulement d'humaniser les sujets de rédaction, d'harmoniser le décompte des fautes de la dictée ou d'orienter les calculs vers les nécessités pratiques. Il faut prévoir d'autres épreuves et d'autres techniques pour mesurer les diverses aptitudes et les acquisitions nouvelles. »

Les brevets

D'où l'origine de l'idée des brevets imités des brevets scouts qui sanctionnent les activités des jeunes-Éclaireurs, mis en place par Baden-Powel auquel Freinet reconnaît un génie pédagogique (la polémique autour du fondateur du scoutisme n'avait pas encore éclaté...). Ces brevets adaptés au milieu scolaire, aux élèves et aux buts poursuivis doivent remplir trois conditions : « 1° Le brevet sanctionne une activité effective, une réalisation ou une conquête. Une des premières conditions est donc que cette activité, que cette réalisation ou cette conquête soient dans le cadre des besoins tout à la fois des enfants et du milieu... »

2° La deuxième condition, mais essentielle, est que les enfants de nos écoles soient techniquement en mesure de réaliser les tâches nécessitées par les brevets. Lorsqu'il s'agit d'acquisitions livresques, l'explication peut remplacer l'observation ou l'expérience. Mais quand il s'agit de réalisations effectives, par le travail, il y faut d'autres outils. Si vous n'avez pas d'imprimerie, il ne faudra pas parler de brevet d'imprimeur, si vous ne pouvez faire de la cuisine, vous ne pourrez pas envisager le brevet de cuisinier. Il ne s'agit pas, en effet, d'expliquer mais de réaliser par le travail.

3° Les brevets ne doivent pas orienter l'éducation vers une formation d'étroits spécialistes, mais vers une nou-

velle culture, adaptée aux besoins de notre siècle. Nous ne pouvons tout savoir, mais il faut que nous sachions ce que nous faisons, et non pas machinalement mais intelligemment et humainement en remplaçant sans cesse l'activité considérée dans le cadre de la communauté scolaire et sociale dont elle n'est qu'un élément... En somme, nous devons éviter que, par une scolastisation qui leur enlèverait toute leur valeur essentielle... » De nos jours, avec les « compétences » et les livrets qui vont avec, nous sommes loin des brevets; le libéralisme est passé par là!

Les chefs-d'œuvre

La technique des chefs-d'œuvre vient compléter celle des brevets. C'est l'instituteur Dutech qui, en décembre 1947, lance dans son école l'idée du « mois du chef-d'œuvre » : « Nous allons édifier notre corporation sur le modèle de celles du Moyen Âge. Il y aura des maîtres-écoliers, des compagnons et des apprentis. Pour être maître-écolier, il faudra faire un chef-d'œuvre. » Les chefs-d'œuvre sont ensuite présentés aux parents.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

Les brevets sont toujours d'actualité en pédagogie Freinet, plus généralement en pédagogie nouvelle. Ils se retrouvent dans les brevets et blasons des arbres de connaissance, dans les ceintures de compétences. Les chefs-d'œuvre, eux, ne peuvent se confondre avec les pâles « fêtes de fin d'année » traditionnelles dans nombreuses écoles. Dans la suite de Charles Pepinster, le chef-d'œuvre pédagogique reste présent en Belgique à la « maison des enfants ». Les conférences d'enfants, les spectacles ou concerts conçus et réalisés devant un vrai public, sont nombreux dans nos classes et représentent une somme importante de « compétences » pour arriver à un travail pour de vrai qui a du sens et prend de la valeur pour l'enfant lui-même.

Il va de soi que les brevets, les chefs-d'œuvre, ne sont que des techniques au service d'une autre pédagogie qu'elle soit Freinet, moderne, nouvelle... détournées, utilisées sans tenir compte des valeurs qui les ont portées et des buts poursuivis au service des enfants, elles ne deviennent que moyens de contrôle, contraintes paralysantes, corvées, travail de troupeau. Rien à voir avec une école émancipatrice. ■

* Invariant n° 10:
plus de scolastique.

Ressources disponibles sur le site de l'ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

– Brochures de l'Éducation Nouvelle Populaire, n° 42 : *Brevets et chefs d'œuvre*, C. Freinet, janvier 1949.

– *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* n° 14 : « Brevets et Chefs-d'œuvre », C. Freinet, J. Peticolas, décembre 1965.

– *Le Nouvel Éducateur* n° 189 - « Évaluer, s'évaluer en pédagogie Freinet », octobre 2008.

– Voir également le site du Groupe belge d'éducation nouvelle : <http://www.gben.be/>

■ GÉRARD RIGALDO,
CNT-FTE 46-12, Icem.

Du travail à l'activité

Bernard Collot dans son ouvrage *L'École de la simplicité**, propose, au-delà de « l'éducation du travail » de Freinet et les pédagogies du jeu, de fonder l'école sur la notion « d'activité ».

On trouvera ci-dessous des extraits de cet ouvrage, remodelés dans le cadre de cet article.

★ *L'École de la simplicité* de Bernard Collot (540 p., 25, 19 €) est disponible chez TheBookEdiction.com

ON POURRAIT APPELER TRAVAIL toute activité que l'on est contraint d'effectuer. On peut éventuellement y trouver de l'intérêt ou du plaisir, mais la question ne se pose pas parce qu'il n'y a pas de choix et ce terme a toujours été lié à la notion de contrainte, de douleur.

Quand l'école nous travaille...

Dans l'enseignement traditionnel, le travail, c'est ce qui est contraint, ce qui demande de l'effort, ce qui doit être exécuté puis contrôlé, ce qui n'est pas drôle, ce qui fait suer. Le travail, c'est l'exercice. Il n'a pas d'objectif, d'utilité immédiate si ce n'est d'échapper à la punition ou obtenir une récompense qui n'a rien à voir avec le travail exécuté. Travailler pour son avenir n'est pas audible par un enfant.

Seul ce travail est considéré comme productif en terme d'apprentissage. Le reste n'a que valeur subalterne de détente. Peindre, chanter, faire de la gym, se promener, etc. n'est pas vu comme du travail, ni par les enseignants, ni par les enfants, ni par les parents.

La pédagogie du travail ?

Né dans le bouillonnement des révoltes ouvrières, le mouvement Freinet considère, quant à lui, le travail comme une chose noble au plus haut point dans son indispensable utilité aux autres. C'est naturellement que la pédagogie Freinet a été qualifiée par son promoteur comme la « pédagogie du travail ». Le travail n'ayant alors pas le même sens que dans l'école traditionnelle, il devient une activité où l'on ne fait pas semblant et dont l'objectif est la production d'utilité, à soi-même ou aux autres (en opposition au faire semblant du jeu sans autre objet que le plaisir et au travail scolaire traditionnel, sans utilité immédiate ou perceptible). Et il doit en rester quelque chose : un objet, une trace un journal, un album, un exposé.

À remarquer que le terme de travail n'a alors de sens que s'il est utilisé en même temps que celui de groupe, de microsociété. Ils sont intimement liés, jusque dans l'organisation qui en découle et qui le rend possible (organisation coopérative, plan de travail). La valeur du travail est fonction de sa recon-

naissance par le groupe. Dans les pédagogies traditionnelles, cette valeur dépend du seul jugement du maître et se traduit en une note. Le travail produit simplement un chiffre, un classement. Ce qui est la reproduction ou la préparation de la société actuelle : suivant son travail, on obtient un chiffre (montant d'un salaire), un classement (classes populaires, classes moyennes, cadres, cadres supérieurs) qui n'est pas en relation avec l'utilité du travail effectué pour la collectivité.

■ **La valeur du travail dépend de la reconnaissance du groupe. Dans les pédagogies traditionnelles, cette valeur dépend du seul jugement du maître et se traduit en une note, alors seule identité pouvant être conquise pendant le temps scolaire.**

Mais pour l'enfant, c'est le plaisir qu'il y trouve qui prime.

Face à des activités qui n'ont d'autres raisons que l'apprentissage (fichiers autocorrectifs, par exemple), toute la difficulté est que celles-ci soient librement acceptées comme faisant partie du nécessaire bagage à acquérir pour participer pleinement... au travail (c'est parfois bien difficile d'établir une corrélation entre ce que je fais pour apprendre et ce que je pourrai en faire après). Dans beaucoup de classes Freinet, il y a cette distinction entre ce qui relève de l'organisation du travail à valeur sociale (en général c'est la partie coopérative de la classe) et l'organisation du travail purement cognitif (fichiers autocorrectifs). La plupart des « plans de travail » témoignent de cette organisation bicéphale. En éliminant le jeu sans chercher à savoir tout ce que l'on peut mettre sous ce terme, en l'opposant au travail, on réduit celui-ci à son seul sens social.

Dans une école du 3^{ème} type¹, nous reconsidérons donc les grands piliers des pédagogies modernes qu'ont été le travail et le jeu.

Cette fois la notion de travail n'englobe plus seulement ce qui peut être caractérisé par sa fonction

■ **BERNARD COLLOT**, Enseignant, militant de l'école rurale, auteur de *Une École du 3^{ème} type ou la pédagogie de la mouche*, L'Harmattan, 2002.

sociale ou implique l'idée d'effort contraint. Elle n'exclut pas non plus ce qui pourrait être considéré comme seulement ludique ou gratuit. Elle englobe toute activité nécessitant une énergie et dont résultera une transformation de la personne mobilisant cette énergie.

A contrario, dépenser de l'énergie pour exécuter une activité qui n'a pas un sens concret et immédiat (comme les exercices, les fiches...) ou qui est imposée, a souvent un effet nul, voire un effet contraire.

Dans une école du 3^e type, toute activité y compris le jeu est considérée comme un « travail ». Toute activité, individuelle, collective, est productrice de transformations dans la mesure où elle émane de projets individuels ou collectifs.

Quels apprentissages ?

Apparemment, aucune activité naturelle ne va déboucher naturellement sur l'apprentissage de la mécanique de la division ! Ce qui ne veut pas dire que ce n'est pas possible : actuellement mon fils (6 ans et demi) s'évertue à apprendre à lacer des chaussures alors qu'il a à sa disposition le génial scratch qui élimine le problème ; mais sa meilleure copine, sait, elle, lacer des chaussures ! L'apprentissage du laçage de chaussures fait partie donc de ses projets quotidiens... grâce ou à cause de la copine. Voir un autre diviser pour une raison quelconque peut très bien donner l'envie d'apprendre à diviser, sans autre but.

Tous les apprentissages que l'école doit produire (contenus dans des programmes) vont confronter les enseignants à ce questionnement : y aura-t-il, au terme de telle ou telle activité, la réalisation d'un apprentissage requis ? Seront filtrées et sélectionnées les seules activités susceptibles d'aboutir aux apprentissages demandés. Par exemple, est-il sérieux de considérer qu'un enfant qui peint, écoute de la musique, joue à la marelle, s'amuse à inventer n'importe quoi... travaille ? Ce n'est accepté que si on le considère dans sa face détendue, nécessaire... à la rentabilité du travail qui suivra. Mais que ces activités puissent être directement liées à la construction des apprentissages référencés est difficilement accepté.

Tout change si, au lieu de considérer que l'objectif de l'école est la réalisation d'un certain nombre d'apprentissages dûment répertoriés, on assigne à l'espace scolaire la fonction de favoriser la construction et l'évolution des langages.

Toute activité, quelle qu'elle soit, nécessite et produit des langages. Située dans tel ou tel environnement, elle induira l'apprentissage de tel ou tel code (langues écrites, mathématiques, scientifiques, etc.). Les connaissances ne sont que des objets accessibles, intégrés et utilisés en fonction du niveau des langages possédés. Le problème devient alors radicalement différent.

L'école comme lieu de projets qui nécessitent des langages

L'école devient un lieu où peuvent se réaliser les projets ; son environnement interne favorisant l'utilisation des langages tels l'écrit, les langages mathématiques, scientifiques. Ce qui est important, c'est l'activité qui va mobiliser de l'énergie et dont résultera une transformation (un mouvement, une évolution...) des constituants du sujet, c'est-à-dire ses langages.

■ **L'organisation du travail, qu'on appelle plus souvent l'organisation coopérative, n'est pas un cadre permettant *a priori* tel ou tel travail pour tel ou tel objectif, telle ou telle production (cela, c'est l'entreprise). Elle résulte du besoin d'organisation nécessaire pour que puissent être réalisés les projets de chacun. L'organisation n'est pas préalable à l'activité, elle en est la conséquence.**

Ce n'est pas la nature du projet qui a une valeur sociale, mais sa mise en œuvre dans un groupe où il prend sa place parmi d'autres projets et dont il contribue à la dynamique d'ensemble. L'activité nécessite un moteur, celui-ci n'est plus forcément l'intérêt social mais l'intérêt individuel, et, entre autres, le plaisir. Nous renversons l'ordre des choses : dans l'espace scolaire, un certain nombre de projets peuvent prendre naissance et se décliner en une activité alors qu'ils ne pourraient le faire, ou moins le faire facilement, dans les autres systèmes auxquels appartient l'enfant (famille, rue, quartier). L'environnement scolaire, son agencement, son inclusion ou son interférence avec d'autres systèmes (quartier, réseaux d'écoles) permet un développement de ces projets qui ne pourraient avoir lieu ailleurs et qui suscitent, utilisent des langages moins usités (écrit et mathématique, scientifique). De même que l'espace scolaire lui-même suscite alors des projets qui ne naîtraient pas ailleurs (créations mathématiques par exemple).

L'auto-organisation

Ces projets, qu'ils soient individuels ou qu'ils concernent plusieurs enfants ou le collectif tout entier, ne peuvent se développer que s'il en résulte une auto-organisation. L'organisation du travail, qu'on appelle plus souvent l'organisation coopérative, n'est pas un cadre permettant *a priori* tel ou tel travail pour tel ou tel objectif, telle ou telle production (cela, c'est l'entreprise). Elle résulte du besoin d'organisation nécessaire pour que puissent être réalisés les projets de chacun. L'organisation n'est pas préalable à l'activité, elle en est la conséquence. ►►►



Sportifs dans les coron, dans le Nord, France 1989 © A. Lefebvre

▷▷▷ La richesse de l'incertitude de l'activité

Dans l'histoire du mouvement Freinet, l'organisation coopérative a d'abord été la conséquence de l'introduction d'activités longtemps considérées comme incongrues (imprimer, fabriquer des journaux, répondre aux lettres d'autres enfants,...) et non pas l'instauration *a priori* d'une institution calquée sur les institutions politiques ou industrielles.

Ce que j'appellerais la pédagogie de l'activité se distingue de l'ensemble des pédagogies dites actives. Dans celles-ci, l'activité est bien considérée comme seule productrice d'apprentissages, au contraire des pédagogies classiques de transmission. Mais la proposition d'activités, leur organisation, la conduite du processus, le suivi jusqu'à son aboutissement restent essentiellement le fait de l'enseignant ou doit être cautionnée par le collectif. L'opération « la main à la pâte » en est une belle illustration. Dans chaque activité proposée ou acceptée, l'enseignant connaît les objectifs précis auxquels elle doit aboutir. Dans ce sens, on est bien dans une pédagogie du travail si le « travail » est une activité qui doit « produire » un objet prédéterminé, parfois standardisé, dans une organisa-

■ Dans l'histoire du mouvement Freinet, l'organisation coopérative a d'abord été la conséquence de l'introduction d'activités longtemps considérées comme incongrues (imprimer, fabriquer des journaux, répondre aux lettres d'autres enfants, etc.) et non pas l'instauration *a priori* d'une institution calquée sur les institutions politiques ou industrielles.

tion plus ou moins autogérée. C'est la production envisagée qui valide l'activité.

Dans une école du 3^e type¹, il s'agit de n'importe quelle activité, celle-ci appartenant à l'enfant, dépendant de ses propres besoins, intérêts, envies, nécessités... mais devant se réaliser dans un espace social, un système vivant auquel il appartient et qu'il contribue ainsi à faire exister. La construction des langages sociétaux dont il a besoin et dont a besoin la société étant alors une conséquence de cette double nécessité.

En bref, on peut opposer aux fausses certitudes du travail, la richesse de l'incertitude de l'activité! ■

1. Bernard Collot a travaillé sur cette notion « d'école du troisième type » : voir son site <http://pagesperso-orange.fr/b.collot/b.collot/>

Désobéissance et résistance créatrice au travail...

Militant syndical dans une entreprise des télécommunications, je me suis beaucoup engagé pour lutter contre la souffrance au travail. Je me suis ensuite interrogé sur ma pratique syndicale et le sens que les salariés donnent à leur travail. J'ai décidé de suivre un cursus universitaire de psychosociologie clinique, et c'est dans ce cadre qu'il m'a été demandé de préparer le travail réflexif ci-dessous en vue d'un exposé oral, j'ai choisi le concept en psychosociologie de « résistance créatrice ».

DANS MA VIE MILITANTE, j'ai toujours vu combien les actes de résistance mettaient en œuvre l'imagination et la créativité. J'ai choisi d'aborder ce concept sous le couvert d'une réflexion qui unit la psychologie et la sociologie, le singulier et le collectif.

Ce travail s'appuie sur la lecture du n° 7 de la *Nouvelle Revue de Psychosociologie* nommée « la résistance créatrice », datée de janvier 2009 et réalisée sous la direction de Dominique Lhuillier et Pierre Roche. En consultant la revue sur le net on constate que c'est une écriture collective¹, interdisciplinaire, et que les auteurs sont majoritairement sociologues cliniciens, comme Danièle Linhart, sociologue du travail et directrice de recherche au CNRS, auteure de *Travailler sans les autres*?².

Associer résistance et création

Je commence ma recherche en butinant au hasard à la bibliothèque et sur le web, c'est un exercice que je pratique rarement car je me laisse facilement séduire et emporter par une idée, un mot, un titre, cela me prend énormément de temps et j'oublie ensuite mes questions initiales. Je résiste afin de rester concentré sur ma recherche. Je constate alors que la nécessité d'associer la résistance et la création a été exprimée bien avant l'écriture de la revue, par des personnes et des mouvements collectifs. J'en citerai deux.

Le programme du Conseil national de la résistance³, rédigé en 1944 et qui se termine par le slogan suivant: « Créer, c'est résister. Résister, c'est créer ». Ce sont ces mêmes mots que Stéphane Hessel⁴ a repris pour clore son livre *Indignez-vous!*

L'autre référence, c'est Aimé Césaire⁵, anticolonialiste martiniquais qui fut l'un des fondateurs du mouvement littéraire nommé « négritude⁶ ». Le premier recueil d'Aimé Césaire est publié en 1946

et s'intitule *A comme Armes miraculeuses de résistance créatrice*.

Ce concept a déjà une histoire. Poursuivons la recherche et parcourons la revue.

Jugée parfois conservatrice et d'autres fois innovante, négative ou positive, la résistance est plurielle. Contre la maladie ou pour la liberté, contre un danger ou pour des idées, la résistance fait appel à l'imagination. Le sociologue Laurent Fleury nous explique⁷ que l'idée de résister à l'emprise d'un réel – souvent perçu comme insupportable – passe par l'imagination et, plus précisément, par l'invention de la catégorie du « possible ». En écrivant, en portant une valise ou en faisant du bel ouvrage, résister c'est lutter contre l'ordre établi, c'est-à-dire une injonction à la conformité, c'est ne pas se contenter de l'existant, mais au contraire lui donner un avenir. Ainsi la résistance, dont l'objet est la remise en question et la transgression de cet ordre établi, peut être considérée comme activité créatrice dans la mesure où elle fait advenir de nouvelles possibilités réelles.

■ En écrivant, en portant une valise ou en faisant du bel ouvrage, résister c'est lutter contre l'ordre établi, c'est-à-dire une injonction à la conformité, c'est ne pas se contenter de l'existant, mais au contraire lui donner un avenir.

Essayons alors d'étudier le concept de « résistance créatrice » à partir du monde du travail.

Pour Yves Schwartz, philosophe et ergologue, les normes antécédentes ne peuvent jamais prévoir les situations concrètes d'activité, c'est l'éternel conflit entre « travail réel et travail prescrit », l'adaptation de l'homme au « poste » de travail ne pourra ►►



Mécaniciens train à vapeur, Sotteville-lès-Rouen, 1989 © A. Lefebvre

1. Christine Castejon, Dominique Efros et Yves Schwartz, Laurent Fleury, Danièle Linhart, Sabine Delzescaux, Corinne Védrine, Alexandra Felder, Laurence Théry, Gilles Monceau ; Bernard Doray, Eugène Enriquez, Sidi Mohammed Barkat et Eric Hamraoui, Francis Jeanson avec Olivier Jeanson, Christophe Dejourn.

2. *Travailler sans les autres ?* un livre de Danièle Linhart sur la « modernisation du travail » dans le privé et dans le public, et le devenir tourmenté du travail dans notre société.

3. Organisation créée en 1943 par Jean Moulin, sur les ordres du général de Gaulle, dans le but d'unifier les différents mouvements de Résistance intérieure française, de la presse, des syndicats et des membres de partis politiques hostiles au gouvernement de Vichy.

4. Diplomate, résistant, écrivain et militant politique français connu du grand public pour ses prises de position pour les droits de l'homme, des « sans-papiers » et le conflit israélo-palestinien ainsi que pour son manifeste *Indignez-vous !* paru en 2010, au succès international.

5. Aimé Césaire, poète et homme politique français martiniquais, né en 1913 - mort en 2008.

6. Négritude, un courant littéraire et politique, créé en 1947, rassemblant des écrivains noirs francophones, dont Aimé Césaire et Léopold Sédar Senghor. Lié à l'anticolonialisme, il s'étendra bien au-delà de l'espace francophone.

7. Dans sa contribution à la revue, Laurent Fleury interroge la logique de la résistance à partir de ce que nous donne à voir et penser Wiesler, agent de la Stasi dans le film *La vie des autres*.

▷▷▷ jamais éliminer totalement la dimension inverse de l'adaptation du poste à l'homme (Schwartz, 1987). Dominique Efros et Yves Schwartz nous expliquent qu'aucun pouvoir politique ou économique ne pourra tout par la contrainte et que, « de réaction défensive, la résistance devient potentiellement acte créateur ».

Résistance sur le lieu de travail

La résistance sur le lieu de travail est surtout constatée lors d'actions collectives comme l'arrêt de travail, la grève, ou plus individuelles comme l'absentéisme, ou le sabotage. Mais on peut émettre l'hypothèse qu'il y a d'autres formes de résistance. Le décalage entre travail prescrit et travail réel pourrait être interprété comme un espace de résistance, avec une dimension paradoxale puisque, si elle renferme une part transgressive – désobéissance à la prescription – des salariés et une contestation de la domination en cours dans l'organisation du travail, elle sert factuellement les intérêts de l'entreprise dans la mesure où elle permet la réalisation du travail.

La transmission et le partage des savoirs et des savoir-faire, ainsi que ces petites astuces si nombreuses créées par les salariés, que Taylor s'attachait à débusquer, permettent de rendre le travail plus supportable, de résister contre la fatigue ou la maladie.

Danièle Linhart nous explique que les nouvelles politiques à l'œuvre dans le monde du travail ont apporté des procédures (Iso, mesures de qualité...) qui sont de plus en plus abstraites pour les salariés, et des modalités managériales centrées sur l'individualisation et la subjectivité des salariés. Les résistances sont de plus en plus personnelles. Selon

Danièle Linhart, les suicides au travail sont en quelque sorte une résistance par défaut, ils ne signifient pas nécessairement une remise en cause du système mais plutôt un sentiment personnel de n'être pas à la hauteur des exigences, c'est l'individu qui remet en cause son inadaptabilité, sa solidité, sa résistance.

La résistance comme création

Christophe Dejourn, psychiatre et psychanalyste, fondateur de la psychodynamique du travail, nous invite à une réflexion sur la résistance comme étant d'abord individuelle, mais en dialogue avec les autres.

Nous avons également un éclairage grâce à une interview du philosophe Francis Jeanson, résistant actif dans de nombreux combats, depuis son engagement dans l'armée française de la Libération en 1943, jusqu'à la lutte pour l'indépendance de l'Algérie ou la défense du peuple Bosniaque. Résistant il le fut également pour une culture vivante et populaire, dans de nombreux champs dont celui de la psychiatrie.

De sa riche expérience, Francis Jeanson conclut que toute résistance authentique passe par le désir, la création et par ce qui fait sens. Il nous dit ceci : « je suis surpris qu'on persiste à ignorer l'espèce de débauche de créativité qui, malgré tout, travaille encore notre foutue société, notre société foutue... Ce sont des formes de créativité qui ne parviennent pas encore à faire société, à se rencontrer, à se reconnaître ».

■ **La transmission et le partage des savoirs et des savoir-faire, ainsi que ces petites astuces si nombreuses créées par les salariés, que Taylor s'attachait à débusquer, permettent de rendre le travail plus supportable, de résister contre la fatigue ou la maladie.**

Par ces paroles, il nous explique que nous ne serions pas suffisamment sensibles aux multiples actions de résistance qui nous entourent. Francis Jeanson veut nous dire de ne pas nous enfermer dans une vision pessimiste de la société, dans la résignation, mais de choisir le camp de la créativité et de la vie. Il est possible de faire le lien entre résistance et désobéissance, la désobéissance pourrait être une création de l'esprit afin de résister à quelque chose ou à quelqu'un, ou pour refuser l'existant.

Loin d'apporter des réponses, la psychosociologie pose de nouvelles questions sur la résistance créatrice. Francis Jeanson milite pour la constitution d'un observatoire des résistances. Une fois de plus, Francis Jeanson s'engage et appelle à l'action, cet appel mérite d'être entendu. ■

Alain Lefebvre, photographe-ouvrier

Rencontre avec Alain Lefebvre, le photographe-ouvrier qui nous a accompagné tout au long des pages de ce numéro avec ses clichés sur le monde du travail...

Dans ton parcours, le monde du travail, le monde ouvrier, semble jouer un rôle de déclencheur, est-ce que tu peux nous présenter ton itinéraire ?

ALAIN LEFEBVRE – Je parlerais plutôt d'un double itinéraire. Un itinéraire de raison et un itinéraire de passion. Celui « de raison » est simple, comme beaucoup. Après quelques années de lycée, j'ai travaillé chez Renault à Cléon, puis l'armée en Allemagne, au retour les petits boulots se succédèrent, cariste, magasinier, manutentionnaire, même gardien dans une foire commerciale, mais aussi ouvrier du bâtiment, commerçant ambulancier, intérimaire... J'ai fait un peu tout avant de suivre une formation en PAO et trouver un travail dans l'imprimerie, secteur dans lequel je travaille encore aujourd'hui. Plus pour longtemps car je serai retraité fin mars.

Celui de la « La passion » est sûrement le vrai. Mes parents m'ont appris le cinéma, le théâtre, les bouquins, la musique... Mon père, très attiré par la politique et fortement par la culture, avait monté avec quelques amis une association qui organisait des manifestations culturelles et invitait des artistes, chanteurs, écrivains, musiciens, etc. Je les photographiais. Mais je photographiais aussi ce qui était autour de moi. J'habitais Elbeuf, une ville qu'on surnommait la « ville aux cent cheminées ». Il y a forcément une influence sur le regard. On y était ouvrier, employé ou industriel. Je savais que je ne voulais pas être ouvrier. Je savais que je ne serais jamais un bourgeois. La photo m'a ouvert une autre route. La photo je la voulais pure, honnête, sans tricherie commerciale ou intellectuelle. Alors j'ai regardé. Lorsque je travaillais en usine, je voyais des cadrages, j'imaginai des situations où tout se plaçait en harmonie visuelle, la souffrance se métamorphosait en poésie, la banalité en géométrie. Ces boulots de raison alimentaient ma passion. Cela m'a permis de financer des reportages.

Tu as photographié le monde du travail, mais aussi celui de la révolution, comme au Portugal,

pourquoi ce lien entre la photographie et le social ?

A. L. – C'est la suite logique, la photo est un regard sur la société. C'est dire « vous voyez comme les hommes vivent ». Aller voir les lieux où ils sont, les rencontrer, parler, s'intégrer pour après montrer. Essayer de retranscrire en image la beauté, la peine, la dureté, l'interrogation, donner une forme aux sentiments de ces hommes. Ayant été longtemps – toujours – ouvrier et photographe je me sentais proche, j'étais différent mais sans barrière. Bien sûr, ►►



Graissage des aiguillages, Gare de Triage, Sotteville-lès-Rouen, 1981 © A. Lefebvre



Vestiaires, la fin de la journée, Sud de la France, 1982 © A. Lefebvre

▷▷▷ je ne veux pas dire par là que je ne photographie que des ouvriers. Simplement je ressens, du moins je le crois, certaines choses, certaines subtilités moins évidentes à appréhender si on n'a pas le même chemin.

Photographier le travail, « le Monde ouvrier » pour reprendre le titre d'une de tes expositions, qu'est-ce que ça signifie selon toi? et d'abord, qu'est-ce que tu entends aujourd'hui par « monde ouvrier »?

A. L. – Le monde ouvrier est le monde de ceux qui produisent. C'est peut-être une vision simple. C'est, de mon point de vue, le monde de ceux qui n'ont (presque) que le savoir-faire comme richesse. Une richesse qui est rarement (jamais ?) gérée par ceux-là mêmes. Métallo ou employé de bureau, blouse ou bleu font partie d'un même monde, un monde de plus en plus fragile.

Dans la présentation que tu nous as transmise (en lien sur notre site) tu parles de ta jeunesse mais très peu de l'école... un mauvais souvenir? Et puisque le thème de ce numéro est le rapport entre le monde de l'école et celui du travail, comment envisages-tu ce lien?

A. L. – Ma scolarité ne m'a pas permis de faire le lien entre le monde de l'école et celui du travail. Sans doute si j'étais médecin, ingénieur ou avocat je ne ferais pas le même constat. Néanmoins, je garde de la période scolaire le souvenir ému de certains « instits » ou « profs » qui m'ont ouvert l'esprit ce qui m'a permis d'ensuite ouvrir les yeux.

Quelles sont tes activités aujourd'hui, est-ce que tu vis de ton travail de photographe?

A. L. – Je suis opérateur PAO dans une imprimerie et parallèlement, je suis aussi correspondant au quo-

tidien régional Paris-Normandie (PQR). Je prépare également une expo « Indus Bazar », reflet de plusieurs voyages au Pakistan, Inde et Népal. J'ai aussi un projet en commun avec Jean-Pierre Levaray sur les ateliers SNCF de Quatre Mares près de Sotheville-lès-Rouen (site de réparation et remise en état de locomotives).

J'ajoute que la retraite, je l'espère, m'offrira l'opportunité de me consacrer pleinement à la photo.

Quelles ont été tes influences?

A. L. – Henri Cartier-Bresson, l'œil ultime! « La France travaille » tableau photographique de François Kollar réalisé juste avant 36, Guy Le Querrec, Sebastio Salgado, Kertesz, Ronis ou Sieff que j'ai rencontré, Gaumy, Koudelka, Riboud et tant d'autres regards qui m'ont aidé à forger le mien. Raymond Depardon pour sa simplicité, l'humanité de son regard et la subtilité de son approche artistique. J'aime aussi beaucoup Sempé, son merveilleux coup de crayon et ses petits bonhommes écrasés de solitude et de doute.

Une anecdote - ou plusieurs - liée à ton expérience de photographe?

A. L. – J'ai travaillé pendant un moment dans une usine où étaient fabriquées des piles électriques. Le midi, je m'installais dans les vestiaires pour y manger tranquillement mon sandwich tout en lisant, relisant, analysant, la « Correspondance New-Yorkaise » de Raymond Depardon. Juste à côté d'autres ouvriers priaient, un tapis vers l'Orient. Mes pensées étaient elles aussi bien loin, virevoltant des taxis new-yorkais aux roikshaws indiens, des corons d'Artois aux sables brûlants de Mauritanie... ■

★ Une présentation des œuvres d'Alain Lefebvre est en ligne sur la site de la revue.

■ PROPOS RECUEILLIS PAR GRÉGORY CHAMBAT



Germaine Tillion

L'aventure algérienne des Centres sociaux

Le parcours et les engagements de Germaine Tillion restent irrémédiablement liés à la Résistance et à la déportation, à la lutte contre l'injustice et la misère et, plus que tout, à la foi dans l'analyse et le témoignage comme « combat » – pour paraphraser le titre de la biographie que lui a consacrée Jean Lacouture ¹.

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

Je tiens ici à adresser mes très chaleureux remerciements à Nelly Forget, secrétaire de Germaine Tillion et ancienne des Centres sociaux, pour son accueil et sa gentillesse et pour m'avoir rendu accessibles des documents essentiels, comme la collection des *Bulletins des Centres sociaux*. Merci également à Émeline Vimeux pour m'avoir permis cette rencontre et pour ses informations et corrections.

1. *Le témoignage est un combat, une biographie de Germaine Tillion*, Jean Lacouture, Seuil, 2000, 341 p.

2. En 1959, membre du cabinet du ministre de l'Éducation nationale André Boulloche, elle obtient du Garde des Sceaux que l'enseignement dans les prisons soit désormais du ressort de l'Éducation nationale.

3. C'est en 1955 qu'elle emploiera l'expression de « clochardisation » pour désigner l'inexorable processus d'appauvrissement de la population algérienne.

4. « Nuit et brouillard » (en allemand *Nacht und Nebel*, ou NN) est le nom de code des « directives sur la poursuite pour infractions contre le Reich ou contre les forces d'occupation dans les territoires occupés ». En application du décret du 7 décembre 1941, toutes les personnes représentant « un danger pour la sécurité de l'armée allemande » (saboteurs, résistants, opposants ou non adhérents à la politique ou aux méthodes du Troisième Reich) seraient transférées en Allemagne et disparaîtraient à terme dans le secret absolu.

FEMME D'ÉTUDE ET D'ACTION, étudiante de Marcel Mauss qui l'oriente vers le monde berbère, ethnologue de terrain (elle passe six ans en mission au cœur de l'Aurès algérien à étudier les tribus chaouïas) et militante infatigable (elle s'éteint en 2008, à 101 ans), les révoltes de Germaine Tillion ont aussi été portées par une « passion » pédagogique ; à Ravensbrück, où elle a animé des conférences clandestines pour ses compagnes de captivité ; en Algérie, avec les Centres sociaux, mais aussi dans les prisons françaises où elle participe à la mise en place des services d'éducation pénitentiaire². Déchiffrer, communiquer, enseigner... jamais elle n'abandonna cet « inlassable désir d'interroger, de comprendre, d'expliquer [...] et de faire savoir » (J. Lacouture).

De l'enquête comme engagement

Germaine Tillion, c'est d'abord différentes « vies ». « L'enquête », c'est le séjour dans les Aurès de 1934 à 1940, où elle étudie la civilisation berbère et prend progressivement conscience de la paupérisation³ de tout un peuple. Puis vient « le réseau », à son retour en France où, dès le 17 juin 1940, elle s'engage dans une résistance plus qu'embryonnaire, tissant le fameux « réseau du musée de l'Homme » avant d'être déportée en tant que « Nuit et brouillard »⁴. Pendant les 17 mois que dure sa déportation au camp de Ravensbrück, elle se consacre à l'analyse des mécanismes du système concentrationnaire nazi, comme une ethnologue, persuadée que décoder ce système de déshumanisation est la meilleure façon de résister et de survivre en donnant du sens. Elle dresse méthodiquement des listes de déportés, de bourreaux (sous forme de recettes de cuisine en acrostiche), collecte des documents. À son retour, elle poursuit ce combat comme chercheuse – reconstituant l'histoire des déportés, convois après convois – mais aussi au sein de la Commission internationale contre le régime concentrationnaire, dénonçant les camps d'URSS, d'Espagne... ou d'Algérie. C'est là qu'elle revient, en 1954, pour impulser la création des Centres sociaux, tenter d'engager le dialogue et dénoncer les injustices perpétuées par les deux camps – ces « ennemis complémentaires », comme elle les définit dans l'un de ses ouvrages⁵. Amélioration des conditions de vie dans les prisons, lutte contre l'escla-

vage, soutien aux sans-papiers... la dernière partie de sa vie, outre ses travaux sur la condition féminine dans le bassin méditerranéen assoit l'image d'une combattante inépuisable qui a traversé le siècle.

Apprendre de avant d'apprendre à

Avant même l'aventure des Centres sociaux, Germaine Tillion s'intéresse aux questions éducatives : dans une cellule d'Aix-la-Chapelle, brève étape sur sa route vers Ravensbrück, elle passe sa nuit à échanger avec d'autres déportées sur la nécessité d'une réforme de l'école et grave sur les murs de la prison son projet de nouvel organigramme du ministère de l'Éducation nationale ! La jeune ethnologue est tenaillée par cette conviction que, pour changer le monde, il faut le comprendre et, pour le comprendre, il faut le changer : « J'ai eu l'occasion, par deux biais différents [à Ravensbrück et en Algérie, NDLR], de mesurer le désarroi des hommes devant le monde qu'ils ont fait, et par deux fois de constater le soutien réel que peut apporter à ceux qu'ils écrasent, la compréhension – c'est-à-dire l'analyse – des mécanismes écraseurs. »⁶

Au printemps 1944, pour ses camarades déportées, victimes de tous les supplices et tortures imaginables, et, comme elles, abruties de fatigue et de faim, elle tient clandestinement une « conférence », « un véritable cours d'université », précise-t-elle, où elle décrypte les rouages de la machinerie concentrationnaire tout entière mobilisée vers un double objectif : « profits et extermination ».

Jusqu'à la fin de sa vie, elle n'aura de cesse de reprendre ses analyses, de les recouper, de les approfondir ; une exigence méticuleuse qui fait sa singularité : ses principaux textes comptent deux ou trois versions, c'est le cas de *Ravensbrück* (1946, 1973, 1988) ou des textes sur l'Algérie (*L'Afrique bascule vers l'avenir*, 1957, 1960, 1999) ; à chaque fois l'urgence de témoigner entre en tension avec une implacable nécessité de précision et de vérité.

Le retour en Algérie

C'est alors qu'elle est totalement accaparée par ses travaux sur le génocide nazi qu'elle est appelée en 1954 en Algérie. Bien que « couverte » par les autorités, auréolée de son passé de résistante et de « patriote », elle n'est pourtant pas accueillie comme une « officielle », ce qui lui convient très bien. Elle (re)découvre une effroyable misère : pas moins de 110 bidonvilles à Alger et sa périphérie, regroupant entre 80 000 et 85 000 « habitants ». Sans eau ni électricité, dans des conditions d'hygiène terribles, seulement deux enfants « musulmans » sur trois fréquentent l'école. Et plus on s'éloigne du « centre », plus les conditions s'aggravent au sein d'une population dont les deux tiers connaissent encore la faim : dans la ►►

1950 (octobre): arrivée de Marie-Renée Chéné dans le bidonville de Bousila-Berardi.

1954 (1^{er} novembre): début de l'insurrection en Algérie.

1955 (25 janvier): Jacques Soustelle est nommé Gouverneur Général de l'Algérie par Pierre Mendès-France. En février, Germaine Tillion est chargée de mission au Cabinet du Gouverneur général.

1955 (27 octobre): arrêté du Gouverneur général créant le Service des Centres sociaux. nomination de Charles Aguesse comme directeur.

1957 (janvier): les pouvoirs de police à Alger sont remis à l'Armée. Bataille d'Alger menée par le général Massu.

1957 (février): première vague d'arrestations dans les Centres sociaux. Basta, un moniteur algérien, est assassiné par le FLN.

1957 (20 août): ordonnance relative au plan de scolarisation et à l'éducation de base en Algérie.

1958 (août): Gérard Wohardt, directeur adjoint d'un Centre social, est assassiné par le FLN.

1958 (20 août): ordonnance en vue de créer 660 Centres sociaux dans une logique de scolarisation.

1959 (juin): deuxième vague d'arrestation dans les Centres sociaux.

1959 (11 juillet): Charles Aguesse est démis de ses fonctions de directeur du Service des Centres sociaux. Il est remplacé par Marcel Lesne.

1959 (30 juillet): décret plaçant le Service des Centres sociaux éducatifs (nouveau nom) sous l'autorité du Recteur de l'Académie d'Alger.

1960 (janvier): création du Centre de formation et d'éducation de Base.

1960 (décembre): procès des barricades où le général Massu insulte et menace les Centres sociaux.

1961 (février): création de l'OAS.

1961 (27 juin): première AG des Coopératives d'éducation de base autour des Centres sociaux. Max Marchand remplace Marcel Lesne à la tête des Centres sociaux.

1962 (15 mars): assassinat par l'OAS de Max Marchand et de cinq inspecteurs du SCSE.

1962 (17 mars): signature des accords d'Évian.

1962 (3 juillet): proclamation de l'indépendance de l'Algérie.

banlieue d'Alger, moins d'un enfant sur deux fréquente l'école, 1 sur 8 dans le reste du département, et dans certaines zones reculées, 1 sur 50, voire 1 sur 70! En 1955, 1 683 000 enfants algériens ne vont pas à l'école.

Dans ces conditions, aucun plan de scolarisation ordinaire n'est en mesure de rattraper un retard amplifié par une démographie galopante, sans parler de tous ceux et celles qui ont passé l'âge d'aller à l'école. Il faut inventer une autre solution, globale et audacieuse, capable d'embrasser la totalité des problèmes, s'attaquant au « mal par tous les bouts à la fois et en même temps: la misère-ignorance, la misère-maladie, la misère-famine, la misère-chômage.⁷ »

Alors que les autorités restent soucieuses de réserver aux « Européens » les privilèges de l'instruction, dans les bidonvilles de Bérardi-Bousila et de Bel-Air, des comités de quartier collaborent avec les travailleurs sociaux pour coordonner l'action « de ce qui sans s'appeler Centre social en était l'ébauche et allait devenir les deux premières implantations du service en gestation⁸ ». En dehors de toute tutelle étatique, ils s'appuient sur les réseaux d'éducation populaire et des mouvements religieux (catholique, protestant, musulman) ou laïcs (la Fol, les Céméa). Les premiers animateurs sont principalement des femmes (Marie-Renée Chéné, Rachel Jacquet, Emma Serra, Simone Chaumet, Nelly Forget) qui accordent une grande attention au sort et à l'éducation des filles: « Une société qui écrase les femmes, écrit Germaine Tillion, empêche leur information, leur formation, leur contact avec le monde extérieur, se condamne elle-même à la mort. »

Agir avec raison, dans l'urgence et l'impatience

C'est dans ce contexte que Germaine Tillion noue ses premiers contacts. « Nous étions quelques-uns à rêver pour les Algériens d'un destin ouvert sur le bonheur et parmi les rêveurs en question je comptais beaucoup d'amis enseignants de toutes origines: Français nés en France ou sur le sol algérien et Arabo-berbères. Chacun d'entre eux m'en fit connaître d'autres, et cette première équipe des Centres sociaux recruta les suivantes. Ce fut sans doute pour cela qu'elles restèrent solidaires ensuite, quelles que fussent les options politiques adoptées plus tard par chacun des membres.⁹ » Sa connaissance du monde algérien, sur laquelle elle appuiera chacune de ses prises de positions, éclaire une approche éducative attentive aux enjeux économiques, culturels et politiques. En ce sens, il n'est pas exagéré de parler d'une pédagogie sociale, par, avec et pour le milieu. « Regarder en essayant de comprendre¹⁰ »... Ce sera aussi la démarche des Centres sociaux.

Ne pas se leurrer...

Malgré l'opposition déclarée du camp colonial, pour qui savoir et enseignement sont synonymes de révolution, Germaine Tillion profite de la nomination d'un autre ethnologue – Jacques Soustelle – pour lancer son projet, sans se faire trop d'illusions sur les

intentions réelles du pouvoir. De l'aveu même de Soustelle, alors Gouverneur général, cette charge est attribuée à Germaine Tillion car « là, le travail est plus humanitaire que politique ». Mais ce n'est ni l'avis ni l'ambition de Germaine Tillion. Et sa collaboratrice, Nelly Forget – qui connaît la torture – dénonce cette volonté « d'étouffer le politique en faisant du social » en « accrochant des programmes d'assistance au bâton de la répression ». Pourtant, quels que soient les fils que tire Germaine Tillion (réforme agraire, urbanisme, taux de l'usure, spéculation sur l'orge) tout la ramène à la question de la formation et du travail.

Elle pose comme préalable une « implantation solide », qui « exige une familiarité réciproque avec la population, longue et difficile à établir », ce sera les Centres sociaux (« par répugnance, précise-t-elle, pour les sigles », tant prisés par l'administration et les militaires...). Pour garantir sa « liberté de pensée et son indépendance politique », le service des Centres sociaux est rattaché à la Direction générale de l'Éducation nationale en Algérie, l'une des rares administrations locales à ne pas être placée sous l'autorité directe du Gouverneur général. Mais c'est bien celui-ci qui signe l'arrêté créant le service des Centres sociaux, le 27 octobre 1955: « Le centre social a pour but:

- de donner une éducation de base aux éléments masculins et féminins de la population [...]
- de mettre à la disposition de ces populations un service d'assistance médico-social polyvalent [...]
- et d'une manière générale de susciter, de coordonner et de soutenir toutes initiatives susceptibles d'assurer le progrès économique, social et culturel de son ressort. »

Le démarrage, bien que significatif, reste en deçà des objectifs (fixé à 1 000 centres en dix ans): en 1957, il y avait 11 Centres, l'année suivante 28. En 1959, 65 étaient ouverts. Conformément aux souhaits de Germaine Tillion, le projet se veut ambitieux: au final, plus de 120 bâtiments seront construits, 1 000 agents y travailleront pour un public effectif d'environ 2 000 personnes par Centre (en moyenne, 300 élèves des cours d'alphabétisation, de préformation professionnelle ou d'économie domestique, 1 000 usagers du dispensaire, 125 du secrétariat social).

Orientations et fonctionnement

Résolument inscrit dans son milieu (urbain ou rural), aucun Centre ne se ressemble, même s'ils fonctionnent tous autour de quatre directions: scolarisation élémentaire, éducation de base pour adulte, soins médicaux et un service d'accompagnement économique afin de coordonner et d'organiser la valorisation des productions des centres.

Le travail quotidien – éduquer, soigner, former à un métier – s'appuie sur un effort continu pour structurer des campagnes d'action et élaborer de nouvelles pratiques pédagogiques, ce dont témoignent les 19 numéros du *Bulletin de liaison, d'information et de documentation des Centres sociaux* (trimestriel,



tiré entre 500 et 1 000 exemplaires). C'est là que les Centres sociaux s'inventent et se « réfléchissent » : « une solide équipe pédagogique avec coordination pratique et quotidienne de toutes les activités visant à améliorer le sort de la population du secteur. Elle sera assurée par un directeur qualifié qui dirige l'auto-formation de l'équipe aidé d'un ou deux adjoints et de cinq moniteurs dont l'activité spécifique s'insère aux problèmes globaux du centre (infirmier, secrétariat, éducation domestique, pré-formation professionnelle/agricole, activités pédagogiques). » Pour ces équipes, du moins dans un premier temps, « le souci de la hiérarchie est mineur » : elles misent sur leur polyvalence ; notes, rapports et budget sont adoptés en commun lors des réunions où se côtoient hommes et femmes, Pieds-noirs, Algériens, et métropolitains. Le programme éducatif est établi en liaison avec les programmes primaires mais porte une grande attention aux valeurs et à la culture de la communauté. 80 % du personnel est constitué de « musulmans » – même s'ils ne représentent que 50 % des cadres – et, dès les premiers bulletins, les Centres proposent systématiquement un article rédigé en arabe ; leur couverture, tout comme les plaques apposées à l'entrée du service sont bilingues... une exception dans l'Algérie d'alors ! Des émissions de radio en arabe ou en berbère sont diffusées dans les salles d'attente. La lutte contre l'analphabétisme devait passer en effet par un apprentissage conjoint de la langue arabe (qui restera à l'état de projet, faute de personnel formé) et de la langue française.

■ « Être le levain d'une communauté est certes plus difficile que de faire un pansement, enseigner la lecture ou proposer un emploi. Nous ne devons jamais faire de confusion entre dépanner et construire. »

Mais le service se consacre aussi à la formation des animateurs et à la création d'un espace de documentation (Centre de formation et d'éducation de base, 1960) et réalise des formations, des brochures, des affiches, des patrons-meubles, des patrons-coutures, des films, des émissions radios pour ados, des émissions télévisées, etc.

Une pédagogie du collectif

Au niveau pédagogique, les Centres s'appuient, tout en l'adaptant aux réalités locales, sur le programme d'éducation de base défini par l'Unesco : « L'éducation de base s'efforce de s'attaquer simultanément à tous les facteurs de la misère en associant activement à la lutte les intéressés eux-mêmes et a pour objectif de lutter contre l'analphabétisme, de mieux connaître les facteurs qui conditionnent ou compromettent la vie (hygiène, alimentation...), [afin d'] améliorer les conditions de la vie matérielle, favoriser le développement des facteurs économiques, aider à l'évolution et adaptation politique, sociale et morale. » Le « modèle », c'est aussi l'expérience

des méthodes d'éducation populaire (bibliobus du Service de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse, ateliers de théâtre, etc.) déjà développées dans certains bidonvilles. Les animateurs y puisent leur inspiration – « nous voulons faire des choses belles ! » – et leurs méthodes autour de la notion de collectivité : « Toute tentative d'éducation de base prend une collectivité, une communauté pour cadre de son action ; cette action a pour but le mieux-être de cette collectivité, l'amélioration de son niveau de vie, son évolution, son adaptation à la forme économique et sociale où elle se trouve insérée ; elle a pour ressort la volonté de la collectivité elle-même ou de ses "leaders" ; pour champ l'ensemble des activités humaines ; pour méthodes les plus frappantes ; pour raison d'être la nécessité d'une action globale, rapide, économique » (*Bulletin* n° 12).

Une éducation « globale »

Les Centres offrent un début de formation professionnelle mais surtout, l'œuvre éducative est doublée et prolongée par des actions économiques : coopératives artisanales d'installations électriques, de tricot, de laverie, de maraîchage, stages de vendeuse, campagne pour installer des fenêtres... En 1961, c'est l'AG constitutive des Coopératives d'éducation de base en Algérie (prolongement économique des Centres).

S'adressant indistinctement à tous les habitants des villes ou des hameaux, aux garçons comme aux filles, aux enfants et aux adultes... les Centres ne visent pas la réussite individuelle de quelques-uns mais l'auto-éducation collective « on ne scolarisait pas "des enfants", on avait calculé comment scolariser, vite, tous les enfants, filles et garçons ; ensuite on voulait coordonner le programme de cette scolarisation trop élémentaire, trop hâtive, avec ceux de l'école primaire [...] On voulait aussi que l'enfant instruit ne soit pas un phénomène étranger dans sa famille, et pour cela on avait mis au point des formules d'éducation globale (dite de base).¹¹ »

Tensions pédagogiques : la crise de 1959

Cette dimension économique et sociale des Centres, qui ne se contentent pas d'une simple « transmission » des savoirs de base, mais aspire à une transformation du milieu par les individus eux-mêmes, va être à l'origine des premières tensions. Parallèlement à la répression militaire, ses animateurs se heurtent à l'hostilité du Rectorat. Leur directeur, Charles Aguesse, ancien responsable du Service des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, oppose la primauté de l'action collective à la logique individuelle, replaçant aussi cette expérience dans la riche histoire de l'éducation populaire en Algérie : « L'activité du Centre social n'est pas une activité périphérique, nous voulons dire qu'elle ne consiste pas à ramasser dans une nouvelle institution ceux qui n'ont pas pu être pris en charge par les autres, recueillir quelques épaves, le plus grand nombre possible d'épaves sur chaque centre (enfants non scolarisés, hommes sans emploi, individus mal ▶▶▶



La couverture du numéro 1 (avril 1956) du *Bulletin de liaison, d'information et de documentation des Centres sociaux*. (Collection privée N. Forget)

5. *Les Ennemis complémentaires*, Paris, Éditions de Minuit, 1960.
6. *Le Harem et les cousins*, 1966, p. 20.
7. *L'Afrique bascule vers l'avenir*, p. 453.
8. *Histoire des Centres sociaux en Algérie*.
9. *L'Afrique bascule vers l'avenir*, p. 53.
10. *À la recherche du vrai et du juste. À propos rompus avec le siècle*, 2001, p. 37.
11. *Ibidem*, p. 262.
12. La position de Tillon sur l'indépendance algérienne, loin des caricatures que certains milieux intellectuels ont eu plaisir à véhiculer, a rapidement évolué, sans jamais se départir il est vrai d'un certain « patriotisme » mais sans complaisance non plus avec la bureaucratisation du FLN.
13. Il s'agit de Marcel Basset, Robert Eymard, Mouloud Feraoun, Ali Hammoutene, Max Marchand et Salah Ould Aoudia.

Bibliographie

Œuvres de Germaine Tillon

* *Combats de guerre et de paix*, Germaine Tillon, Seuil, 2007, 822 p. Textes et articles de Germaine Tillon (*L'Afrique bascule vers l'avenir, Les Ennemis complémentaires, À la recherche du vrai et du juste*).

* *Ravensbrück*, Seuil, coll. Points Histoire, 1998, 517 p.

* *Le Harem et les cousins* (1966).

Biographies & essais

* *Le témoignage est un combat, une biographie de Germaine Tillon*, Jean Lacouture, Seuil, 2000, 341 p.

* *Germaine Tillon, une ethnologue dans le siècle*, Christian Bromberger et Tzvetan Todorov, Actes Sud, 2002, 94 p.

* *Germaine Tillon, une femme-mémoire. D'une Algérie à l'autre*, Wood Nancy, Paris, Autrement « Mémoires/Histoire », 2003, 256 p.

* *Un ouvrage jeunesse, Germaine Tillon, un long combat pour la paix*, J. Teisson, Oskar Jeunesse (Histoire & société), 2010, 168 p.

* Voir aussi le *Dictionnaire historique de la résistance*, sous la direction de François Marcot et les articles « Nuit et brouillard » et « Germaine Tillon » (de J. Blanc).

Sur les Centres sociaux

* Les textes de G. Tillon elle-même : *L'Afrique bascule vers l'avenir*, chapitre 27 « Octobre 1955, création du service des Centres sociaux en Algérie », les documents rassemblés dans *Combats de guerre et de paix*, p. 253 à 265 et le chapitre de la biographie de J. Lacouture, p. 246 à 266. L'ensemble est résumé dans un texte à l'état de brouillon disponible sur le net : *Histoire des Centres sociaux en Algérie*.

* *L'École en Algérie : 1830-1962, de la Régence aux Centres sociaux éducatifs*, S. Jouin, M. Lesne, L. Rigaud, J., Association « Les Amis de Max Marchand, de Mouloud Feraoun et de leurs compagnons », Publisud, 2001, 205 p. La vision très contestable de M. Lesne, second directeur des Centres après la remise au pas administrative.

* « Une exception éducative : les Centres sociaux en Algérie (1955-1959) », Isabelle Raymonde Deblé, *Esprit*, n° 10 oct. 2004.

* « Le service des centres sociaux en Algérie », Nelly Forget, dossier *La guerre d'Algérie : les humiliés et les oubliés...*, in *Matériaux pour l'histoire du temps présent*, n° 26, janvier-mars 1992.

Sur l'assassinat des 6 Inspecteurs des Centres sociaux en mars 1962

* *L'Assassinat de Château-Royal : Alger, 15 mars 1962*, Tirésias, 1992.

Une bibliographie plus exhaustive est en ligne sur le site de la revue. À signaler aussi les collections conservées au Musée de la Résistance et de la Déportation de Besançon et leur fonds Germaine Tillon.

▷▷▷ soignés...) ni à leur offrir, à leur distribuer, en usant de méthodes traditionnelles, ce qu'ils n'ont pu trouver ailleurs faute d'un développement suffisant d'institutions. Être le levain d'une communauté est certes plus difficile que de faire un pansement, enseigner la lecture ou proposer un emploi. Nous ne devons jamais faire de confusion entre dépanner et construire. » (*Bulletin*, n° 4). L'idée est de bâtir, selon l'expression de Germaine Tillon « un escalier bien large pour que tout le monde puisse y monter ensemble ». L'une des sources et des références avancées sont celles de l'expérience d'éducation de base aux Caraïbes menée par l'Unesco (la couverture des bulletins des Centres sociaux rappelle d'ailleurs dans ses choix graphiques celle des *Bulletins de liaison du Comité français d'études et d'information sur l'éducation de base* édités par la Commission française pour l'Unesco). On perçoit aisément ce qui bouscule les principes mêmes de l'école de la République: le rectorat défend, quant à lui, les missions d'alphabétisation des enfants non scolarisés et la promotion des « meilleurs » et développe un plan de scolarisation (janvier 1958) pour préciser les missions des Centres sociaux en matière d'éducation scolaire. Il est soutenu dans cette entreprise par les sections algériennes du Syndicat des instituteurs (SNI), aux positions politiques très ambiguës, qui craignent la concurrence des Centres. Charles Aguesse, « Un homme qui n'a pas fait carrière » (Germaine Tillon) est remplacé par Marcel Lesne à la tête du service. C'est la reprise en main par l'administration du service, le directeur suivra désormais « les principes et les valeurs de l'Éducation nationale » ce que souligne la nouvelle appellation officielle: « Centres sociaux éducatifs », où se lit une volonté de diluer l'ambition sociale dans les limites de la seule « éducation ». Toute une série de mesures traduisent alors cette nouvelle orientation institutionnelle (les Centres ne pourront plus s'installer là où existent des écoles, le contrôle administratif et pédagogique est renforcé, etc.). Le Recteur résume les raisons qui l'ont conduit à cette remise au pas: « Une trop grande liberté dans les initiatives aboutit au gaspillage des moyens financiers, à l'anarchie dans l'action, à l'incohérence dans les réalisations. » (*Bulletin*, n° 13 ; à noter que c'est aussi à partir de ce numéro « nouvelle formule » que disparaissent les articles en arabe).

Tensions politiques

Ces tensions pédagogique-administratives vont se doubler de tensions politiques. Dès leur création, l'Armée s'oppose vigoureusement aux Centres. Elle tente de monter ses propres structures: le Service de formation de la jeunesse algérienne (SJFA) ou les Sections administratives spécialisées dirigées par les militaires (on dénombre, en 1957, 600 SAS, parfois en conflit ouvert avec les Centres sociaux). Elle considère les Centres comme un réseau subversif qu'il s'agit de surveiller et de mater. En février-mars 1957, au cours de la bataille d'Alger, seize membres du personnel sont arrêtés et la plupart torturés. Le tribunal militaire est pourtant contraint de les acquitter, mais les enlèvements et les disparitions de représailles se multiplient. Alors que la campagne de déstabilisation

bat son plein, en juin 1959, vingt membres des Centres sont emprisonnés pour « don de médicaments »; plusieurs sont torturés. L'appartenance aux Centres sociaux devient, à lui seul, un motif de suspicion.

Des persécutions – moins systématiques, il est vrai – ont aussi existé du côté du FLN: Basta, un moniteur algérien en 1957 (centre Mahieddin) et Gérard Wohlarth en 1958 (tué dans le Centre de Rovigo) sont assassinés; le directeur du centre d'Aïn-Mlila « disparaît » en 1959, une liste à compléter par de nombreuses disparitions non élucidées... Ce n'était pas une stratégie coordonnée d'élimination des acteurs des Centres sociaux, mais plutôt le résultat d'un terrorisme aveugle. Malgré les menaces, des Centres pillés, les appels à la grève (fin octobre 1956) ou des mots d'ordre locaux de non-fréquentation, le FLN ne parvint jamais à entamer le crédit des Centres auprès de la population, mais il les laissa dépérir après l'indépendance.

L'assassinat de Château-Royal

Le coup fatal fut donné en mars 1962, à quelques heures de la signature des accords d'Évian. Le 15, un commando se rend à El-Biar, sur les hauteurs d'Alger, dans le lieu-dit « Le Château-Royal ». Max Marchand, directeur des Centres sociaux éducatifs a réuni les cadres venus de toute l'Algérie. Six inspecteurs du service¹², dont Mouloud Feraoun, écrivain et responsable du centre d'El Biar sont exécutés. Les « forces de l'ordre », stationnées à quelques centaines de mètres, n'ont pas bougé, les tueurs de l'OAS s'échappent tranquillement.

Après cet assassinat, le service est totalement désorganisé et ne se remet pas de l'exode des Européens. Il est absorbé dans le ministère de la Jeunesse, des Sports et du Tourisme (dont le ministre est Abdelaziz Bouteflika). Les bâtiments deviennent des Foyers d'animation et de la jeunesse.

En guise de bilan

Les critiques n'ont pas manqué d'émailler le chemin des Centres sociaux, en particulier dans certains milieux intellectuels. L'hostilité croisée de l'Armée, de l'OAS et de la bureaucratie du FLN suffit-elle à lever toutes les ambiguïtés sur cette expérience? Accusés d'être une simple entreprise réformiste et caritative, les Centres n'ont certes pas participé directement à la « lutte de libération nationale », mais cela n'en fait pas des complices du pouvoir, comme en témoigne leur répression. Ils achetèrent par leur « neutralité » une très fragile indépendance, intolérable aux combattants avides de pouvoir.

Les Centres peuvent se prévaloir d'un effet certain dans le domaine de la santé, de la scolarisation et de la formation professionnelle. Les alphabétisés se sont approprié leur savoir, un nombre important de jeunes filles algériennes a été formé alors que le travail salarié féminin était rare, profitant de l'exemplarité des femmes soignantes ou des monitrices des Centres. Rompant avec le modèle scolaire colonial, cette aventure a esquissé les fondements d'une éducation de base, collective et ancrée dans son milieu. Elle nous ouvre assurément des perspectives. ■

La violence éducative



DANS LA LIGNÉE de l'œuvre d'Alice Miller ce livre est une dénonciation sévère de la violence éducative (violence exercée dans un but pédagogique). Après en avoir dressé un portrait rapide, l'auteur s'in-

terroge sur le peu de place qui est faite à ce thème dans les études psychologiques, sociales et philosophiques. Pourtant les publications autour du thème de la violence sont nombreuses. Il en déduit que ce sont les conceptions sous-jacentes de la plupart chercheurs en sciences huma-

nes qui sont à l'origine de cette lacune. La simple exposition de certaines de ces thèses (théorie psychanalytique des pulsions, rôle de l'état selon Hobbes) et leur confrontation à la réalité suffisent selon l'auteur à les ridiculiser. Il attribue un rôle central à la violence éducative dans la fabrication d'un mode violent et injuste et semble minimiser d'autres facteurs sociaux, économiques et politiques. Il n'évoque pas non plus la violence symbolique engendrée par la compétition scolaire. Sa pensée est cependant importante pour la pédagogie et la lecture de son ouvrage paraît indispensable aux éducateurs.

→ *La Violence éducative : un trou noir dans les sciences humaines*, Olivier Maurel, L'Instant présent, 2012, 177 p., 23 €.

Les devoirs à la maison...



C'EST À UN SEMPITERNEL débat auquel contribue ce livre. En effet, bien que plusieurs circulaires interdisent depuis plusieurs décennies les devoirs écrits en primaire, ceux-ci sont toujours largement pratiqués et alors que le gouvernement annonce leur remise en cause, l'analyse sociologique que propose ce livre ouvre diverses pistes. L'auteure s'est intéressée aux pratiques d'accompagnement scolaires en milieux populaires. Elle a sélectionné des familles issues de communes de l'ancienne « banlieue rouge » parisienne dont elle a recueilli les témoignages et parfois partagé le quotidien afin d'analyser le temps des devoirs mais aussi le travail extrascolaire que peuvent mettre en place ces familles. À noter que dans les familles retenues, il n'y a pas de famille monoparentale et qu'à chaque fois au moins un parent occupe un emploi. Loin des clichés d'adultes démissionnaires souvent décrits dans les médias, l'étude constate que ces parents sont investis dans l'éducation de leurs enfants et que s'ils ne maîtrisent pas toutes les règles du système scolaire ou qu'ils n'ont pas atteint eux-mêmes un niveau d'étude important, ils font le maximum pour que leurs enfants « réussissent leur scolarité ».

Pourtant, à travers les témoignages, on voit comment le moment des devoirs peut être générateur de tensions. D'ailleurs l'auteure témoigne que dans une famille où la mère

est partagée entre la cuisine, les devoirs et le bain du plus petit, elle manque de laisser noyer ce dernier ! Toutefois ces parents sont attachés au « travail » scolaire ainsi qu'aux devoirs qui leur apparaissent indispensables. C'est d'ailleurs un des intérêts du livre : les devoirs sont vécus par ces parents comme nécessaires et légitimes. Certains en réclament s'ils jugent qu'il n'y en a pas assez, d'autres ajoutent du travail, voire vont jusqu'à développer des stratégies d'évitement d'établissement et inscrivent leurs enfants dans le privé. Bref, ce livre ouvre de nombreuses pistes de réflexion et même s'il fait ressortir les devoirs comme un mal nécessaire accepté par les parents, il démontre aussi comment à travers la position parentale, ils peuvent être générateurs de discriminations entre les familles les ayant acceptés et les autres...

→ *Les Devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires*, Séverine Kakpo, Presses universitaires de France, 2012, 212 p., 21 €.

Souffrance de maths ?

Des définitions générales mais précises, des « trucs et astuces », un petit livre pratique qui fera utilement partie de la panoplie de ceux qui, eux, aiment les maths (et plus modestement le simple usage des nombres) au point de vouloir les faire aimer.

→ *100 idées pour aider les élèves « dyscalculiques » et tous ceux pour qui les maths sont une souffrance*, Josiane Helayel et Isabelle Causse-Mergui, Tom Pousse, 2011, 14,20 €.

Appel à souscription

Nous relayons cet appel pour la défense et la survie du local de la CNT. C'est en effet dans ce local que le comité de rédaction de la revue se réunit chaque mois. C'est là aussi que nous stockons nos exemplaires et que nous avons organisé des rencontres autour de la revue. N'hésitez donc pas à souscrire et à diffuser cet appel...

Le local de la Confédération nationale du travail, situé au 33, rue des Vignoles à Paris, est aujourd'hui menacé à défaut de réalisation de travaux d'entretien, de rénovation, impliquant de lourdes charges financières, ceci dans le cadre d'une négociation avec la mairie de Paris. Ce qui est en jeu c'est le maintien à Paris d'un espace de luttes autogéré inscrivant son activité dans l'esprit des premières Bourses du travail tout en étant ouvert aux conditions du combat social de ce troisième millénaire.

Nous nous adressons donc à ceux pour lesquels le « 33 » représente à la fois un acquis et un lieu historique du mouvement ouvrier et, en même temps incarne un projet syndical, social, culturel, ouvert sur le quartier du vingtième arrondissement.

Les documents utiles pour la souscription sont disponibles sur les sites Internet de la CNT, www.cnt-f.org et www.cnt-f.org/urp

Mais, que font-ils ?



UN POINT DE VUE MAINTENANT BIEN CONNU : les enseignants en Éducation prioritaire « renoncent » à la difficulté, à l'abstraction et les pédagogues les y encouragent. C'est dit sans la hargne d'un J.-P. Terrail mais le fond reste le même. Notre travail y oppose un démenti quotidien :

quid des ateliers-philo, des recherches mathématiques, des défis techno, de la Main à la pâte, des écoles-orchestres ou musées ? C'est bien dans nos quartiers que se mènent les entreprises les plus hardies, les plus exigeantes. Certes l'auteur s'appuie sur des observations nombreuses, on s'étonne toutefois qu'il n'ait pas rencontré ces activités. C'est que, comme les autres anti-pédagogues, il est dans la nostalgie des « maîtres d'antan » et le regret peu dissimulé du « recrutement croissant de ces femmes instruites des classes moyennes ».

→ *Que font les maîtres – pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*, Houssen Zakaria, La Dispute, 2012, 14 €.

Abonnez-vous !

à photocopier et renvoyer à
N'Autre école / CNT-FTE
33, rue des Vignes 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° 33 - Chantiers de pédagogie sociale
- 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 ensemble !
- 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€ - gratuits avant le n° 20).

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

→ Luttons sociales

→ Revues

Éducation ▼

Philosopher à l'école



CE N'EST PAS SEULEMENT un livre de plus sur un sujet en vogue. Après les premiers pas de la philo à l'école, sur fond d'extension de l'intérêt pour la philo dans l'espace public (cafés philo, *Philo Magazine*), puis la mise en place de nombreux ateliers philo dès la maternelle, en élémentaire et

même au collège, une prof de philo formatrice en IUFM nous donne ici un manuel « officiel », édité par le CRDP de Versailles. « Ah, ils s'y mettent aussi ! » pourrait être une première réaction. C'est celle que l'on a en tout cas en lisant la brève préface de Comte-Sponville, qui a longtemps proclamé son hostilité à cette activité en direction des enfants.

Le reste de l'ouvrage – près de 300 pages – est autrement plus sérieux. S'appuyant essentiellement sur les acquis de « l'école » Tozzi, qui vise à promouvoir chez les élèves un chemin vers la conceptualisation à l'aide d'un guidage non envahissant mais bien présent, il donne des comptes rendus de séances, puis met en relief les points clés des procédures (comment préparer une séance avec les enfants, sur quelles ressources s'appuyer – ou laisser de côté –, comment intervenir à bon escient, en « tirant » les échanges vers ce qui est spécifiquement philosophique, quelle place éventuelle faire à l'écrit). L'auteure connaît bien son sujet – bonne bibliographie – et ne veut pas que les ateliers philo ne soient qu'un outil de la maîtrise de la langue ou des « compétences civiques et socia-

les », et, à l'inverse, bataille avec souplesse contre ceux qui jugent nécessaire de donner la priorité à la pensée exprimée ou intériorisée dans le groupe, sans intervention d'adulte en tout cas dans un premier temps (méthode Lévine).

À l'entendre, la philo doit être un élément de plus du programme sinon formel du moins optionnel de l'enseignement primaire, et les professeurs des écoles doivent avoir une formation spécifique dans ce domaine. C'est ainsi qu'elle s'inscrit dans le courant de reviviscence de cette discipline scolaire, que l'Unesco promeut à l'échelle internationale. Ce sera également le moyen de sortir de cette impasse qu'est la classe terminale, où la traditionnelle dissertation ne passe plus.

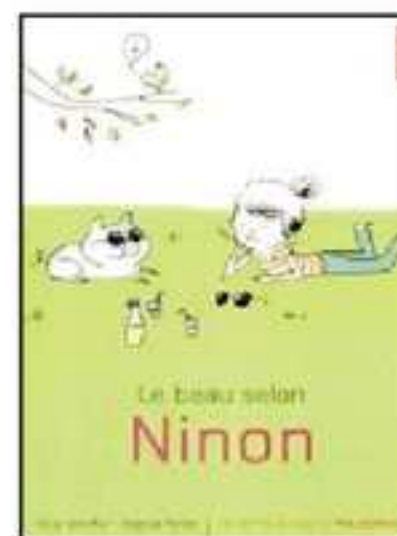
On reste plein d'interrogations devant une telle ambition : s'agit-il d'assurer la survie par extension au primaire d'une discipline scolaire qui, au lycée, refuse obstinément la pédagogie ? (par exemple, en utilisant les albums d'enfance, s'agit-il d'enraciner la démarche philosophique dans d'autres pratiques proches, au contraire de ce qui se fait au lycée ?) Faut-il comprendre cet ouvrage, au demeurant sans jargon mais non sans quelques références discutables – Heidegger, la « magistralité » –, comme une volonté d'officialiser et de normer des pratiques multiples et dont l'effervescence pourrait rendre l'institution soupçonneuse ? S'agit-il d'une reconnaissance sous forme de bilan d'étape réfléchi ?

Restons-en aux interrogations et redisons qu'il s'agit d'un manuel : il mérite donc d'être confronté à d'autres, et de trouver sa vérité ou ses erreurs dans la mise en pratique.

→ *Philosopher à l'école primaire*, Jocelyne Beguery, co-édition Retz-CRDP de Versailles, 2012, 296 p., 22 €.

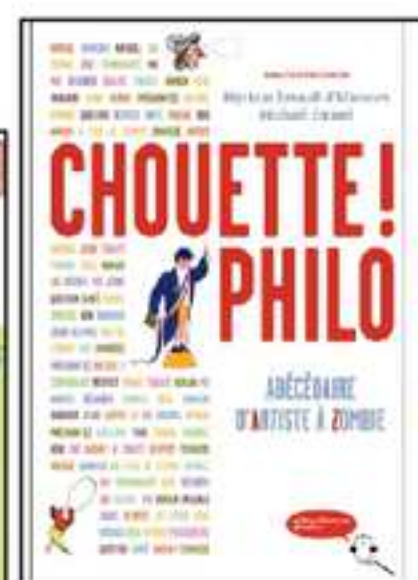
Agréablement illustré par Delphine Perret, le questionnement bousculant de Brénifier, attaque tous azimuts du sens commun et à la portée des plus jeunes. Si pour la pratique des ateliers philo les méthodes Tozzi ou Lévine font leurs preuves tous les jours en sachant gérer le collectif tout en éveillant l'individuel chez chacun, sans prérequis scolaire, pour la lecture (lecture pour soi et lecture à des enfants), cet album qui parie sur la rigueur fournit un élément. Dans ce cas on n'est plus dans l'élaboration progressive, mais dans une gymnastique mentale qui a également ses droits.

→ *Le Beau selon Ninon*, Oscar Brénifier (texte), Delphine Perret (ill.), Autrement (Les petits albums de philo), 2012, 63 p., 13,50 €.



Pour des lycéens, des articles de deux-trois pages sur vingt-six thèmes de philo : ni scolaire ni « en rupture » avec les problématiques usuelles, plutôt appétissant : aux lycéens (d'avant la Terminale surtout !) de dire ce qu'ils en pensent, aux enseignants de lycée qui les ont comme élèves de laisser traîner ce genre d'ouvrages...

→ *Chouette ! Philo : Abécédaire d'Artiste à Zombie*, dir. Michaël Foessel et Myriam Revault d'Allonnes, Gallimard (Giboulées), 2012, 264 p., 25 €.



Venant du pays de la BD, un magazine philosophique et laïque bien agréable.

Consulter également le site www.phileasetautobule.be (dossier pédagogique en ligne) – 5 numéros par an, 19,50 €. (JPF)

→ *Philéas et Autobule, les enfants philosophes*, n° 32, « Même pas peur ».

➤ À consulter sur le site de la revue notre rubrique « Dossier : littérature jeunesse et philosophie ».

En revue...

Dialogues, n° 147, janvier 2013, 64 p., 7 €.

La revue du GFEN porte sur le métier d'enseignant. Un tour d'horizon très complet, avec des textes de référence (Meirieu, Perrenoud) et une réflexion à plusieurs plumes à partir de cette question qui nous est commune : quel type d'enseignant (et de formation) pour les enfants des classes populaires.

Le Nouvel éducateur, n° 210 et 211, 9 €.

« Quoi de neuf Monsieur Freinet ? » (n° 210) Quand Freinet sort définitivement de la campagne pour entrer dans une modernité riche (usage de Tweeter) mais chaotique (« à l'heure de la déliaison sociale » L. Ott). « L'histoire-géo, pas sans nous » (n° 211), un compte rendu d'expériences du premier degré, sans doute préférables aux programmes actuels !

Hors cadre[s], n° 11, octobre 2012, 48 p., 12 €.

Nouvelle livraison de la revue Hors cadre[s] – un peu notre « chou-chou » - consacrée au « minuscule », un thème fascinant et forcément attaché au monde des « petits ». Toujours aussi soignée et riche en illustrations, la mise en page est un vrai régal (on le répète à chaque fois !). Elle nous entraîne cette fois-ci dans l'univers de Martin Handford (*Où est Charlie?*), Tomi Ungerer, Claude Ponti, François Place, etc. tous illustrent la fameuse « émeute de détails » chère à Baudelaire. Deux coups de cœur : l'un pour Christopher Hittinger (*Les Déserteurs*), l'autre pour les cow-boys filiformes de Calpurnio. Un petit clin d'œil, enfin, à la séquence « nostalgie » avec les *Décorama* (si, cherchez un peu, ça va vous revenir...).

Solidaritat, n° 1, hiver 2013, revue trimestrielle de Solidaires 30, 1 €.

Conçue comme un espace de dialogue et d'échange entre des militantes se réclamant d'un syndicalisme autogestionnaire, de lutte de classe et de transformation sociale, cette revue de Solidaires est ouverte à d'autres organisations comme c'est le cas dans ce numéro, avec un article de Nicolas Kuntz de la Confédération paysanne.

Les Cahiers pédagogiques, n° 501, 502 et 503, 8,50 €.

Ne jamais manquer les *Cahiers* et leur bienfaitante diversité :

- « Quand la classe est difficile » (n° 501, décembre 2012).
- « Par ici les sorties » (n° 502, janvier 2013).
- « Actualité de la pédagogie différenciée » (n° 503, février 2013).

Traces de changements, n° 209, janvier-février 2013, 4 €.

Le dossier s'intitule « Laïcité et religions à l'école sans vouloir offenser personne ». Pas d'offense donc mais une vraie réflexion à partir de la spécificité belge où il y a des cours de religion (autant qu'il y a de religions reconnues) et des cours de morale laïque pour ceux qui ne veulent pas, le tout baptisé « cours philosophiques ». L'ennui c'est que « les enfants sont séparés dans des locaux différents pendant les périodes consacrées aux cours philosophiques. Ils ne connaissent rien sur les religions différentes de la leur, refusent parfois, lors de sorties scolaires, de visiter un lieu de culte d'une autre confession [...] Et moi, institutrice, je rêve de récupérer ces deux heures hebdomadaires pour éveiller un peu plus l'esprit critique des élèves ».

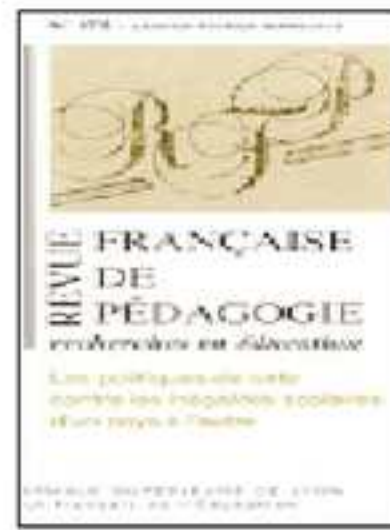
Citrouille, Dossier « Dire non, s'engager », n° 62, septembre 2012.

La revue de l'association des librairies spécialisées pour la jeunesse s'intéresse à l'engagement en littérature pour la jeunesse. Pour l'occasion, elle a invité Yves Grevet, auteur du petit manifeste *L'école est finie* (paru dans un numéro précédent de *N'Autre école*), et plus récemment du premier tome de la dystopie *Nox* (cf. note de lecture).

On y rencontre aussi les auteurs Mikaël Ollivier et Charlotte Bousquet. La collection « Ceux qui ont dit non » chez Actes Sud junior est mise en exergue, tout comme l'éditeur de poésie Cheyne. Place est faite à Janus Korczak et au prix littéraire qui lui est consacré. Enfin, une bibliographie thématique propose des titres récents pour résister à l'individualisme, au racisme, au sexisme et à l'homophobie, et à la dégradation de l'environnement. (Ch.)

★ Nous avons aussi reçu :

- ANAE « Hauts potentiels des enfants : force ou faiblesse ? Identifier les aptitudes pour développer leurs talents » (n° 119).
- *Non-violence actualité*, n° 325, novembre-décembre 2012, 6 €. Prévenir la violence à l'école – Suède, Finlande, Canada... des modèles pour la France ».



Revue française de pédagogie

n° 178, janvier-février-mars 2012, ENS Lyon – Ifé

LE NUMÉRO PORTE sur les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre. Un article introductif de Jean-Yves Rochex donne un résumé des articles, pointe l'étendue des ignorances dans le domaine des transformations

pédagogiques en éducation prioritaire et s'interroge : entre le modèle de la déficience (on essaie de compenser les lacunes) et celui, d'inspiration managériale, de « pilotage par les résultats » et d'individualisation, quelle alternative construire ?

Les articles qui suivent méritent la lecture : qu'il s'agisse des États-Unis, de l'Angleterre, du Portugal, du canton de Genève ou du Québec, on suit une trame généralement chronologique où se succèdent des essais de politiques peu probantes aux yeux des auteurs, pour des raisons de fond disent les Britanniques – « ces ressources supplémentaires ne sont pas grand-chose par rapport aux problèmes sociaux et éducatifs auxquels elles sont confrontées ». Ce qui suscite chez les auteurs québécois l'interrogation suivante : « comment faire en sorte que le bien commun [...] motive les actions des acteurs et l'emporte sur les intérêts particuliers ? ».

Les articles sont le plus souvent (un petit bémol pour celui sur le Portugal) dépouillés des lourdeurs de la sociologie universitaire que nous avons dénoncées, de façon peut-être trop sentie, dans la chronique du tome II des Politiques d'éducation prioritaires en Europe.

Pas de solution miracle à chercher dans ces articles (l'éducation prioritaire a plus de quarante ans dans les pays anglo-saxons, plus de trente ans en France, et on patine toujours), mais néanmoins des éléments intéressants : chez les Anglais, l'existence de *learning centers* (renonçant au terme de *schools*) à l'échelle des quartiers et centrés sur les besoins de leurs habitants, chez les Québécois l'idée de mettre à la base de tout projet la parole des premiers concernés : les familles et les enfants pauvres. Deux idées qui répondent peut-être partiellement à la question de J.-Y. Rochex sur les alternatives à construire.

Nuits d'usine, carnets d'un intérimaire, Échanges et mouvements, 2012, 2,50 €.

Le quotidien d'un ouvrier en équipe de nuit, dans une usine de traitement de pièces métalliques située dans petite ville de province ; ces notes brèves au retour du travail, en une cinquantaine de pages, nous « donnent l'ambiance » : engueulades, bagarres et fraternité, refuge fréquent dans l'alcool, le tabac, le shit ; elles nous donnent aussi le cadre : les saloperies ordinaires des boîtes d'interim, le patron à 14 000 € par mois ; autant que l'écriture le peut, nous avons l'écorce des conditions de travail. La formule convenue « à lire et à faire lire » se justifie ici car il fait savoir ce que sont les îlots ouvriers restant.

Échanges et mouvements est par ailleurs une bien intéressante revue. BP 241, 75866 Paris Cedex 18.

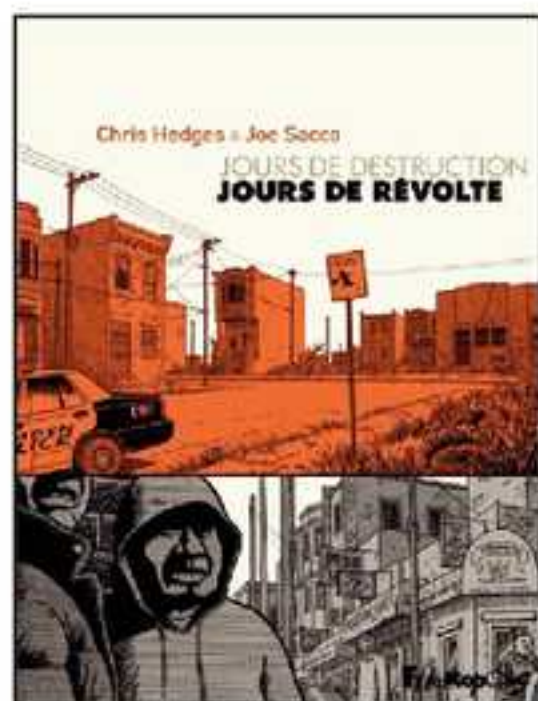
Scolarité des jeunes migrants



Un dossier où l'on pourra retenir plusieurs articles : celui sur l'Espagne, qui note l'effort pour passer de la compensation des lacunes à une attitude inclusive, en faisant que l'éducation interculturelle ne concerne pas que les élèves étrangers ; celui sur les mineurs étrangers isolés en France (« désolés » disent-ils) dans lequel l'auteur se focalise sur leur apprentissage qui s'exprime par le dessin réflexif ; celui sur les Comoriens de Marseille. Souvent techniques, ces articles peuvent intéresser à la fois les praticiens et amateurs de sciences sociales et les militants pour les droits des étrangers.

Scolarités des jeunes migrants, enjeux et défis in *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 31, 2012, 16,50 €.

BD engagées ▼



Jours de destruction, jours de révolte

LE NOUVEAU JOE SACCO édité chez Futuropolis n'est pas une bande dessinée. Sa contribution graphique peut d'ailleurs paraître au total assez restreinte: une quinzaine de pages si on additionne les illustrations et les planches de bande dessinée. Mais le livre n'existerait pas sans sa motivation première et son implication. Après ses reportages graphiques sur différentes zones de conflit de par le monde, Bosnie, Palestine ou

Tchéchénie, il revient aux États-Unis pour constater près de chez lui les ravages sociaux, humains et écologiques causés par plus d'un siècle de capitalisme industriel et plus de vingt ans d'un capitalisme globalisé.

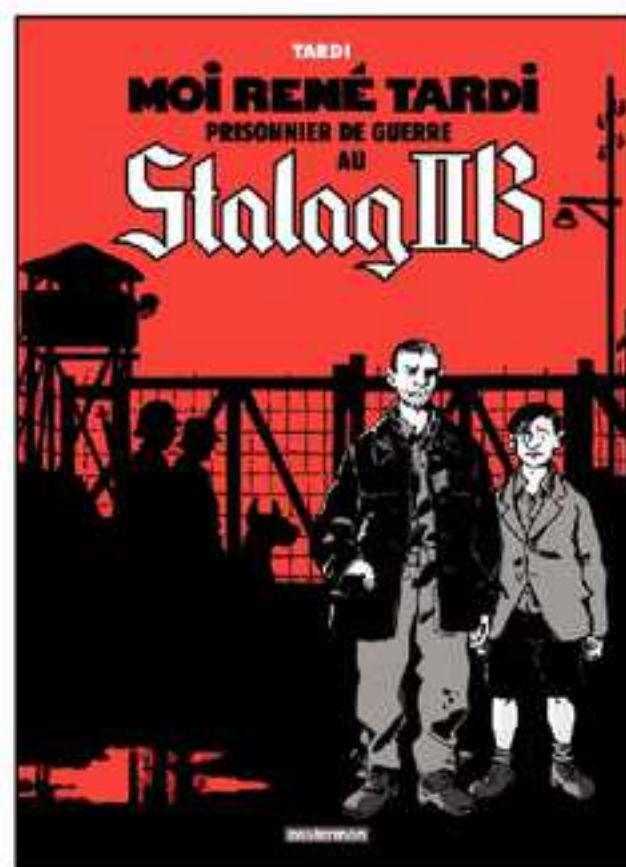
Avec l'aide de Chris Hedges ancien correspondant du *New York Times* et spécialiste de la société américaine, il part à la rencontre du peuple, principale victime du conflit social l'opposant une minorité de possédants rentiers, chefs d'industrie ou politiciens corrompus. Ils restituent au travers de poignantes interviews la parole des déçus ou des contradictoires du modèle américain: pour les Amérindiens, pour les ouvriers licenciés, en maladie professionnelle, pour les chômeurs, pour les SDF ou encore les travailleurs clandestins surexploités, pas de promesse d'une réussite individuelle, mais le désespoir d'une vie de misère et d'abandon.

Formellement, le bouquin est inclassable: c'est un long reportage plein de chiffres, d'informations factuelles d'anecdotes historiques et émaillé d'interviews, illustrations et de portraits graphiques. Il n'est pas sans rappeler les articles et les livres produits à l'époque du New Deal par les journalistes, graphistes et photographes politiquement engagés qui sillonnèrent le pays, à la rencontre des paysans et des ouvriers jetés sur les routes par la crise économique de 1929. Le ton subjectif, l'illustration noir et blanc et la typographie semblent être des emprunts revendiqués. Comme à l'époque, l'ambition du livre ne s'arrête pas au témoignage: il cherche à expliquer comment la réussite du modèle capitaliste américain s'est construite sur la surexploitation des ressources et des travailleurs. Dans sa préface, Chris Hedges conclut: « Le capitalisme oligarchique va tous nous tuer. Au sens propre du terme. Comme il a tué les Amérindiens, les Afro-Américains [...], les laissés pour compte [...], les ouvriers agricoles [...]. rien ne l'arrête, tant que cela permet d'enregistrer des bénéfices. » C'est un peu le pendant négatif d'*Une Histoire populaire des États-Unis* d'Howard Zinn que les deux auteurs citent régulièrement et qui semble avoir inspiré leur construction chronologique.

Leur périple sur la côte Est s'arrête sur cinq territoires marqués et dévastés par cinq moments historiques de l'hégémonie du capitalisme américain: *Le Temps des spoliations* raconte la réserve indienne de Pine Ridge et les effets persistants du colonialisme sur les conditions de vie des Amérindiens actuels; *Les Jours de sièges*, les effets de la crise financière sur la population de Camdem et la corruption des services de la ville et de l'État; *Les Jours de destructions*, l'éradication du syndicalisme minier, le détournement de ses revendications et l'anéantissement des ressources naturelles des montagnes de Virginie occidentale. *Le Temps de l'esclavage*, traite l'exploitation des immigrés mexicains et guatémaltèques par l'industrie maraîchère en Floride. Le constat est accablant, car partout en dépit de la mémoire des luttes passées, du courage des individus qui luttent et résistent au quotidien, il ne semble pas y avoir de sursaut collectif et revendicateur pour s'opposer au désastre. Et sans les illustrations et les courtes bandes dessinées de Sacco, sans les témoignages plein de vie, la lecture de ces 300 pages serait désespérante.

De l'espoir, presque inattendu, il y en a: à destination! Dans le dernier chapitre, *Jours de révoltes*, les deux compères dressent presque au jour le jour le compte rendu du mouvement *Occupy Wall Street* qui, sur le modèle des Indignés espagnols, campe devant les murs de Wall Street, à New York, pour dénoncer la crise financière et la mainmise de l'oligarchie capitaliste sur les richesses mondiales. Au travers des conversations avec différents acteurs du mouvement, Chris Hedges se déclare très nettement anticapitaliste, plébiscite les essais de démocratie directe sur le campement et appelle de ses vœux le réveil de la conscience du peuple américain. On a vu depuis le campement être viré *manu militari* et Barack Obama être réélu à la présidence. *Occupy Wall Street* est-il un échec ou la renaissance de l'action collective aux États-Unis? Sur la couverture, les lettres de jours de révolte sont écrites en noir et en gras quand celles de destruction sont gris cendre. Le rouge contraste avec le noir et le gris. Les auteurs et l'éditeur semblent dire qu'un espoir est possible... (Éric Z.).

→ *Jours de destruction, jours de révolte*, Chris Hedges (texte) et Joe Sacco (récit et dessin), Futuropolis, 2012, 313 p., 27 €.



Tardi, René...

DANS LA LIGNÉE GRAPHIQUE de ces ouvrages sur la guerre de 14-18, voici encore un chef-d'œuvre à la fois intime et historique de Tardi. Il y raconte les années de camp de prisonnier de guerre en Allemagne de son père tankiste (!) en 1940-1945.

D'ailleurs, « On ne dit pas un tank, on dit un char » rèle régulièrement Tardi père à son fils étrangement présent dans les cases et le récit. À la demande du dessinateur, son père avait raconté vingt ans auparavant sa vie dans trois cahiers d'écolier repris aujourd'hui par Tardi (fils) que l'on retrouve, en culotte courte et béret, tout au long de l'album: il dialogue avec son père et lui pose quelquefois des questions qui n'auront jamais de réponses...

Trois bandes par page, en noir, gris et blanc (et quelques touches de rouge sang aux premières pages) forment la trame immuable de tout l'album où évolue ce soldat aux prises avec la guerre puis l'emprisonnement, ses rassemblements interminables, la faim omniprésente, les amitiés, la vie monotone et triste, le travail, les brutalités, les colis, le tabac, le froid, les poux, les préparations d'évasion et la faim encore et toujours.

Sur le plan historique, on retrouve la précision de l'auteur et l'on revit avec son père le calvaire et le quotidien des camps des presque deux millions de « PG » français dont la plupart ne rentrèrent qu'après la défaite nazie. Sur le plan intime, ce premier volet nous fait rentrer dans l'histoire familiale de Jacques Tardi avec ses coups de gueule et une atmosphère de conflit latent entre le fils et ce père « meurtri, aigri, coléreux, honteux » (Tardi). On attend donc avec impatience le deuxième volet de ce récit. (F.S.)

→ *Moi René Tardi prisonnier de guerre au Stalag 13B*, Jacques Tardi, Dominique Grange (préface), Casterman, 2012, 188 p., 25 €.



Mémoires

BRUNO LOTH A ÉCRIT LES TEXTES et fait les dessins de ces BD à partir des mémoires de son père Jacques Loth. *Apprenti*: en 1935, Jacques quitte l'école pour rentrer en apprentissage et devenir ajusteur sur les chantiers navals de Bordeaux. Bruno Loth, avec le souci du détail va nous faire découvrir cette vie d'ouvrier et son activité comme membre du bureau des Auberges de jeunesse, ses amitiés, ses amours, les week-ends de randonnée... Cette histoire est ponctuée par les actualités qui vont nourrir des débats entre cette bande d'amis et situer toujours les personnages dans un contexte socio-historique. C'est un mélange de Ken Loach et de Tardi mais avec une patte bien propre à Bruno Loth. On vit le quotidien d'apprenti de Jacques, – les brimades, les postures, les machines, les outils –, et on se plonge dans la vie d'avant-guerre.

Ouvrier t.1: c'est la suite de la vie de Jacques. Cette fois l'histoire commence en 1938, Jacques est réformé, mais la guerre et l'Occupation sont bien présentes tout au long du récit. Le ton est plus dramatique, le monde du travail se durcit, les camarades disparaissent et les moments de liberté sont moins insouciantes. Les illustrations sont bleutées comme un souvenir persistant avec des touches colorées de manière ponctuelle pour donner de l'importance à tel événement ou tels personnages, pour rehausser les propos. Là, on apprécie vraiment que Bruno Loth soit à la fois l'auteur et l'illustrateur, l'accord texte/images est parfait!

En fin de chaque volume, on trouvera des documents, des photos de Jacques, sa famille et ses amis mais aussi des documents historiques qui permettront au lecteur d'apprécier toute la justesse de ce récit. Tout public; peut être lu dès le collège. (S.N.)

→ *Apprenti: Mémoires d'avant-guerre*, Bruno Loth, La boîte à bulle-Libre d'images (Hors champ; Libre d'images), 2010, 93 p., 17 €.

→ *Ouvrier: Mémoires sous l'occupation (t.1)*, La boîte à bulle-Libre d'images (Hors champ; Libre d'images), 2012, 110 p., 19 €.

BD engagées ▼



(Re)découverte

LES ŒUVRES DE STEPHEN WUL, et en particulier *Niourk*, furent longtemps plébiscitées par les professeurs de collège avant de connaître un certain oubli. L'efficacité du style, le souffle du récit, la capacité à créer des univers fascinants et des décors somptueux y étaient pour beaucoup. « La magie des décors et de l'ambiance évoquée par la musique, voilà ce qui m'inspire, je crois. Et tout le reste est accessoire. Le livret d'opéra, je m'en fiche éperdument ; ce qui m'intéresse, ce sont les cymbales, une ambiance, voilà, un climat. » On se souvient aussi de la couverture de *Niourk* signée Enki Bilal. Les liens entre Wul et le monde de la bande dessinée ne se démentiront jamais : Roland Topor réalisa les dessins de l'adaptation du roman *Oms en série* (*La Planète sauvage*, réalisé en 1973 par René Laloux) et *Les Maîtres du temps*, film d'animation de Moebius était inspiré de *L'Orphelin de Perdide*.

Aujourd'hui, les éditions Ankama ont choisi de lancer une collection d'adaptation des textes de Wul (« Les Univers de Stefan Wul ») coordonnée par Olivier Vatine. Avec *Niourk*, on atteint vraiment des sommets, tant dans l'illustration que dans le rythme du récit, au point que – incapable d'attendre la parution du tome II – on se précipite sur le roman pour (re)découvrir le dénouement des aventures de l'enfant noir et de sa tribu dans cet univers post-apocalyptique. (GC)
→ *Niourk*, T. 1, *L'Enfant noir*, O. Vatine, Ankama, 2012, 48 p., 13,90 €.

Une autre histoire de la culture militante



L'intérêt de cette *Histoire complète de Mon Camarade, Vaillant et Pif Gadget* sous-titrée 1901-1994, les journaux pour enfants de la presse communiste et leurs BD exceptionnelles dépasse de très loin le seul clin d'œil mélancolique. Imaginé pour succéder à *Vaillant* au cœur de la fièvre de mai 1968, l'hebdo de BD le plus diffusé de tous les temps ne se réduit pas aux caricatures auxquelles on a voulu le limiter ni à sa sinistre déconfiture finale. L'intérêt de cette volumineuse et exhaustive histoire de la presse révolutionnaire pour la jeunesse est incontestable. On s'y plonge, malgré ses 550 pages au format impressionnant, avec délice, pour se souvenir que c'est ce journal qui nous fit découvrir les planches de Gotlib ou d'Hugo Pratt...

Mais surtout, dans la première partie du livre, le lecteur découvre les racines historiques de cette presse, qui naît en 1901, dans l'effervescence du syndicalisme révolutionnaire et du mouvement des coopératives de production autogérées. Face aux relents réactionnaires de la presse catholique pour enfants,



Saigon, 1961-63

Une histoire de la guerre du Vietnam, vue du côté des « perdants » à travers le regard d'un jeune garçon... *Une si jolie petite guerre, Saigon 1961-63* de Marcelino Truong est à la fois une BD intimiste, témoignage sur le quotidien d'une famille franco-vietnamienne parachutée au cœur du conflit et une tentative d'en restituer les enjeux géopolitiques. Les scènes où les enfants « jouent » à la guerre alternent donc avec les images de bombardements ou de massacres et les démonstrations de propagande du régime. Du coup, le regard plus lucide du Marcelino adulte se télescope avec la naïveté du petit garçon qu'il était alors, au point, parfois, de désarçonner quelque peu le lecteur.

En nous plongeant dans les coulisses de l'administration du président Ngô Dinh Diêm et de son clan, ce roman graphique nous permet d'assister à l'écroulement d'un monde, à ses efforts pour maintenir l'illusion d'une cohérence et au jeu du pouvoir au cœur de la guerre froide. (GC)

→ *Une si jolie petite guerre, Saigon 1961-63*, Marcelino Truong, Denoëm Graphic, 2012, 272 p., 24,90 €.

Explorer les frontières de la BD



IL Y A QUELQUES MOIS Marc-Antoine Mathieu nous avait déjà coupé le souffle avec sa BD *3 secondes*. On le retrouve aujourd'hui avec un nouvel épisode des aventures de son héros (qui n'en n'est pas un !) Julius Corentin Acquefacques intitulé *Le Décalage*. Sauf que ce personnage a tout simplement disparu du récit. D'ailleurs, pas mal d'autres choses ont disparu : « Récapitulons. Nous sommes donc nulle part, sans espace, sans temps... et sans histoire. » Difficile de faire le défi haut la main et nous conduit dans le rien, le vide, l'absurde. Il nous invite à nous glisser dans les interstices des planches. Comme le disait Scott McCloud, en BD, tout se joue entre les cases... La démonstration en est faite une nouvelle fois et le lecteur du *Décalage* n'est pas au bout de ses surprises : histoire qui débute par la planche 7, pages déchirées, récit en boucle... Vertigineux et délicieux ! On en redemande. (GC)

→ *Le Décalage*, Marc-Antoine Mathieu, Delcourt, 2013, 56 p., 14,30 €.

Nous avons aussi reçu...

→ *Papeete, 1914*, tome 2, D. Quella-Guyot, S. Morice, Emmanuel Proust, 48 p., 2012, 15 €. Dénoûement de ce récit policier. Alors que la flotte allemande menace l'île de Tahiti, le paradis vire au cauchemar.

→ *Zigeuner, Acte I*, Legendre, Planellas, Fantini, 12 bis, 2012, 48 p., 13,90 €. Le destin de Zigeuner (le « tzigane »), sacré champion de boxe d'Allemagne en mars 1933 et emporté malgré lui dans la tourmente nazie.

→ *Pinkerton*, tome 1, Remi Guerin, Sebastien Damour, Paolo Francescutto, Glénat, 2013, 48 p., 13,90 €. Faire régner l'ordre par la force... Une histoire du fondateur de la célèbre agence au service des puissants et des patrons.

mais aussi face à l'idéologie nationaliste, militariste, raciste et pro-capitaliste distillée sur les bancs de l'école publique, des militants ouvriers – associés à quelques instituteurs engagés – font le choix de lancer un journal à destination de la jeunesse, ce sera *Jean-Pierre*. Cette revue est animée par des militants des universités populaires et de la coopérative de production L'émancipatrice et soutenue par la CGT. À *Jean-Pierre* (1901-1906), succéderont *Les Petits Bonhommes* (1911-1914 puis 1922-1926), *Le Jeune Camarade* (1921-1929), *Mon camarade* (1933-1939), *Jeune Patriote* (journal clandestin de la résistance 1942-1945), puis *Vaillant* (1945-1969) et enfin *Pif* (1969-1994). Une somme à découvrir sans plus attendre pour plonger dans cette histoire méconnue.

→ *L'histoire complète de Mon Camarade, Vaillant et Pif Gadget, 1901-1994, les journaux pour enfants de la presse communiste et leurs BD exceptionnelles*, Richard Medioni avec la participation de François Bosquet et Mariano Alda, Vaillant Collector, 2012, 550 p., 39 €.

À commander chez votre libraire ou sur le site <http://www.vaillant-collector.com>

Histoire(s) ▼



Rengainez, on arrive!

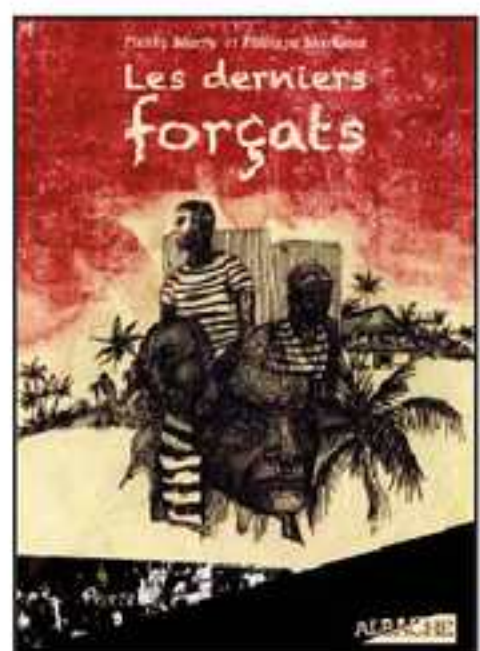
MOGNISS H. ABDALLAH, dans ce livre, nous offre un témoignage à la fois précis et engagé des luttes des jeunes « issus de l'immigration » pour faire reconnaître la violence des crimes racistes ou sécuritaires, et celle de l'institution policière et judiciaire dans le traitement de ces crimes.

Dans les années 1970 et au début des années 1980, les crimes racistes visant les immigrés et leurs enfants et petits-enfants ont commencé à se multiplier. L'auteur, après avoir décrit et analysé cette montée de la violence raciste, nous raconte comment les jeunes se sont orga-

nisés, à travers le cinéma et la musique (concerts de « Rock against police »), puis des associations locales, avec les familles des victimes, pour faire reconnaître le caractère raciste de ces crimes, et inverser la tendance qui faisait de la victime un délinquant, et du meurtrier une victime du « sentiment d'insécurité ». De la marche pour l'égalité aux révoltes de 2005, en passant par l'aventure du MIB (Mouvement de l'immigration des banlieues), on apprend beaucoup sur la violence subie par les jeunes des quartiers populaires, sur leur force de résistance et d'organisation, et sur l'évolution du discours raciste des institutions et des médias.

Le récit, bien que subjectif, est précis et documenté. Il a l'intérêt de faire vivre la mémoire d'une histoire en grande partie oubliée, en mêlant le récit et l'analyse politique. Il donne ainsi sur notre actualité un éclairage historique précieux.

→ *Rengainez, on arrive! Chroniques des luttes contre les crimes racistes ou sécuritaires, contre la hagra policière et judiciaire des années 1970 à aujourd'hui*, Mogniss H. Abdallah, Libertalia, 2012, 313 p., 27 €.



Récits de bagne

DEUX RÉCITS AUTOBIOGRAPHIQUES INÉDITS de bagnards, augmentés d'une longue préface de Jean-Lucien Sanchez, historien spécialiste de la relégation en Guyane française, qui nous explique dans le détail les bagnes de Guyane.

Eugène Dieudonné avait écrit un témoignage sur la vie au bagne (*La Vie des forçats*, Libertalia, 2007). Tout y était dit? Non. C'était un témoignage politique, par un militant anarchiste, bien écrit et méchamment efficace. Un réquisitoire contre le système du bagne, mais aussi contre le système carcéral et l'État. Dans *Les Derniers Forçats*,

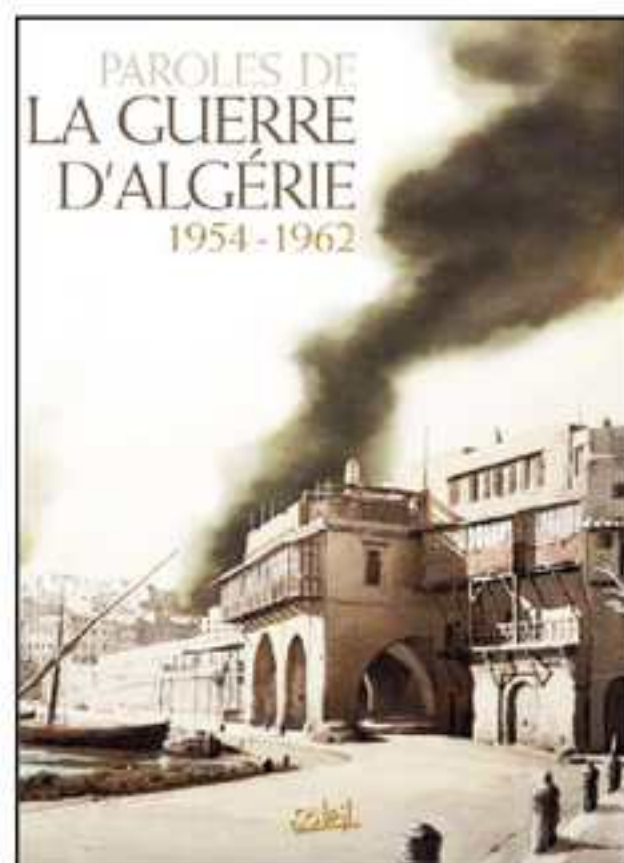
on peut lire les témoignages de deux « pas-de-chance, [...] gosses abandonnés, [...] mal-doués par la nature, [...] victimes de leur psychologie morbide, [...] détraqués » comme Dieudonné nomme les forçats.

Henry Marty est un tout petit truand, condamné à la relégation pour des délits mineurs. Ce sont ses récidives qui le conduisent à cette très lourde peine. Après avoir tant bien que mal survécu au bagne, il écrit ce court texte, empreint d'une forte conscience de classe. Il décrit l'injustice sociale presque inconsciemment, ce qui donne une force rare à la critique.

Philippe Martinez est un petit truand, assassin, très à cheval sur l'honneur, donneur de leçons, mythomane, condamné à la transportation pour meurtre. Il commence son récit en se mettant dans la peau de la journaliste qui lui a commandé ces souvenirs. Mais très rapidement, son long récit passe à la première personne, et on ne peut plus s'arrêter de lire: vivant, rythmé, joliment désordonné, il décrit les pires atrocités avec une verve populaire incroyable. Même ses allégations racistes envers les populations autochtones de Guyane sont pardonnables tant elles sont teintées d'anticolonialisme, et dictées par la misère et l'ignorance.

L'éditeur, un petit groupe de camarades dont c'est le premier livre, a fait un travail remarquable de correction, de ponctuation et de chapitrage, afin de rendre ces deux témoignages plus lisibles. Les notes de bas de page sont éclairantes, et pas trop envahissantes. On ressort de la lecture enchanté par la qualité des récits, troublé par le mauvais état psychique des auteurs, révolté par la violence de l'État contre ses classes populaires et remonté contre le système carcéral d'hier comme d'aujourd'hui. Car, malgré la dissolution des bagnes, malgré le peu de critiques directes contre le système, les auteurs nous livrent un puissant réquisitoire contre la domination bourgeoise sur la société, contre la justice de classe, et leurs textes traversent les âges aussi bien que celui d'un militant ou un journaliste! (Pascal Moncey)

→ *Les Derniers Forçats*, Henry Marty et Philippe Martinez, Albache, 2012, 220 p., 12 €.



Paroles de torturés

JEAN-PIERRE GUÉNO, qui avait déjà rassemblé des lettres de poilus et de déportés, s'est intéressé aux courriers échangés pendant la Guerre d'Algérie. Ce travail vient d'être mis en image (comme les précédents titres). Le principe est de nous proposer une rapide présentation de l'auteur puis l'intégralité de la lettre retenue. Charge ensuite à un dessinateur d'illustrer ce document. La force de ces témoignages est alors éclairée par des mises en scène qui retiennent parfois un mot ou une phrase pour nous replonger dans cette ambiance oppressante. La torture, celle pratiquée par l'armée française mais aussi par le FLN et l'OAS sert de fil conducteur à ce voyage au cœur des ténèbres, dix ans seulement après la fin de la Seconde Guerre mondiale... Et aucun camp n'en a, hélas, le monopole. Qu'ils soient célèbres (Henri Alleg, le général De Bollardière, Maurice Audin, Jacques Higelin) ou restés inconnus (Malek, Rémy Madoui) ils ont traversé l'horreur et ont voulu résister, témoigner... Une mention spéciale à Adolfo le faussaire, personnage hautement romanesque dont la vie nous est racontée par Étienne Le Roux.

→ *Paroles de la Guerre d'Algérie, 1954-1962*, J.-P. Guéno, collectif, Soleil, 2012, 92 p., 19,99 €.

Le cinquantenaire de la fin de la Guerre d'Algérie a aussi été l'occasion de republier des textes qui ont marqué cette période, comme le réquisitoire signé Pierre Nora, alors enseignant en Algérie, intitulé *Les Français d'Algérie*. Il y dénonçait, entre autre, l'impasse de la solution « libérale », représentée par Germaine Tillon ou Albert Camus. Une critique que Jacques Derrida invitait à relativiser dans une lettre adressée à l'auteur et reproduite dans cette nouvelle édition.

→ *Les Français d'Algérie*, P. Nora, éd. Christian Bourgois, 2012, 348 p., 17 €.



Rosa

S'il existe différentes biographies de Rosa Luxemburg – des bonnes et des mauvaises (celle de Max Gallo est une vraie plaie!), aucune n'a égalé le travail de J.P. Netti, initialement publiée en deux tomes chez Maspero et depuis longtemps introuvable. On ne s'étonnera pas que les éditions Spartacus aient décidé de remédier à cette situation – on connaît leur proximité idéologique avec Rosa Luxemburg. C'est une version abrégée par l'auteur qu'ils nous proposent aujourd'hui. Un texte qui atteint quand même les 560 pages et où l'érudition ne masque pas une grande sympathie pour les combats de la rebelle indomptable.

Cette lecture est à compléter par la consultation du tome II des Œuvres de Luxemburg publié chez Agone sous le titre *À l'école du socialisme*.

Nous en reparlerons plus longuement dans notre prochaine livraison puisque c'est à cette figure du mouvement socialiste que sera consacrée notre « relecture pédagogique ».

→ *Rosa Luxemburg*, J.-P. Netti, édition abrégée par l'auteur, Spartacus, 2012, 566 p., 28 €.

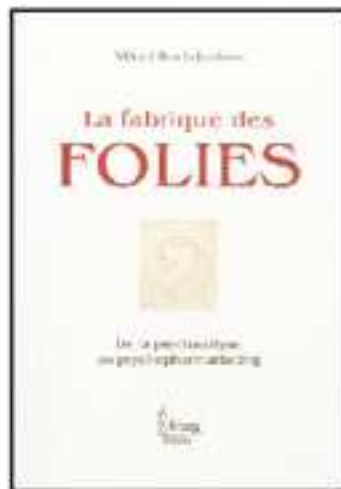
→ *Œuvres complètes de Rosa Luxemburg, Tome II, À l'école du socialisme*, postface de Michael Krätke, traduction par Lucie Roignant, Smolny – Agone, 2012, 268 p., 22 €.

L'or noir...

Une enquête très détaillée sur la situation du delta du Niger après cinquante années d'exploitation du pétrole par plusieurs multinationales, Shell et Total en tête. Une occasion supplémentaire d'observer les catastrophes écologiques, sociales et sanitaires engendrées par le capitalisme dans sa plus grande crudité. C'est en effet dans les anciennes colonies et plus particulièrement en Afrique que les capitalistes agissent dans la plus grande impunité sans se préoccuper de donner le change à travers un voile démocratique et légaliste. Une nouvelle fois, on peut vérifier que les richesses naturelles d'un territoire entraînent la plus grande misère pour ses habitants, que ce soit à travers les dégradations infligées à l'environnement pour l'extraction de celles-ci ou la corruption suscitée par les entreprises responsables de leur exploitation. L'auteur s'intéresse aussi aux nombreuses résistances et aux répressions menées par l'État et les compagnies pétrolières.

→ *L'Or noir du Nigeria, Pillages, ravages écologiques et résistances*, Xavier Montanyà, Agone, 2012, 235 p., 13 €.

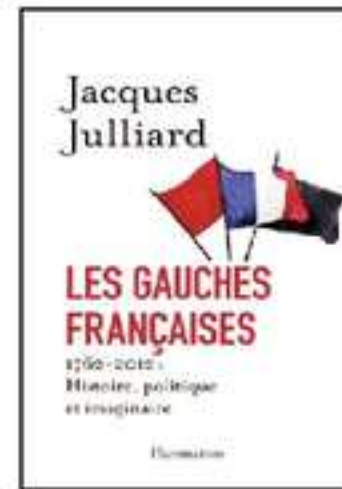
Et aussi... ▼



La Fabrique des folies de la psychanalyse au psycho-marketing, Mikkel Borch-Jacobsen, Éditions Siences humaines, 2013, 16 €.

Psychanalyse

Une collection d'articles qui se lit d'une traite: c'est une attaque contre la psychanalyse (mais sans haine ni démesure, ce qui n'est pas courant), c'est aussi une lumineuse explication de comment chaque époque se fabrique ses maladies psychiques (tous complices – malades, médecins, entreprises pharmaceutiques, mais tous ne sont pas bénéficiaires). Si la première partie appelle des compléments plutôt que des réfutations (les fondements de la psychanalyse peuvent paraître fragiles ou faux, certains de ses « produits dérivés » ne sont pas sans intérêt pour l'éducation), la seconde est une actualisation du « sois ton propre médecin » de Kant – une injonction qui, si on ne la prend bien sûr pas au pied de la lettre est libératrice.



Les gauches françaises (1762-2012: Histoire, politique et imaginaire), Jacques Julliard, 2012, 943 p. 25 €.

Pour ce dernier point de vue, si Julliard fait peu de cas du mandat impératif, bien présent durant la révolution française, il le reprend pour la Commune de Paris. « [...] ni le système sectionnaire – ou soviétique, ni le système jacobin – ou partidaire ne réalisent l'idéal de la démocratie directe qu'ils prétendent incarner; ils débouchent au contraire l'un et l'autre sur la pire des tyrannies [...] (p. 152). »

Le Julliard, sociologue de gauche, double l'abordage chronologique avec des « portraits croisés » de grandes figures de la période étudiée. Thiers, le politicien de gauche maculé du sang prolétaire, fait face à Blanqui, l'insurgé multipliant les années d'incarcération, souillé de calomnies mais se purifiant (à mon avis) par son « Ni Dieu, ni maître! ».

Julliard montre que dès la fin du XIX^e siècle on assiste à un « brouillage des repères traditionnels (p. 423) », la gauche, la droite (et j'ajoute le centre) deviennent des notions « relatives (p. 570) » afin de conquérir les électeurs.

Le traitement de la période 1762 (parution du *Contrat social* de Rousseau)-2012, sans ennuyer le lecteur, est un tour de force. À mon avis, les apports positifs l'emportent largement sur quelques analyses discutables. (La version longue de cette note est disponible sur le site de la revue). (FM)



De Flaubert à Zola: 15 extraits pour découvrir la littérature au XIX^e siècle Michel Laport, Flammarion (Jeunesse), 2012, 5,60 €.

De Flaubert à Zola

Anthologie de textes illustrant la vie rurale, industrielle ou mondaine du XIX^e siècle. L'auteur des présentations s'applique à montrer l'esprit de ce siècle à la lumière des avancées d'aujourd'hui.

Heureuse surprise: Fourier fait partie des auteurs sélectionnés, en tant que précurseur d'une éducation précoce, mutuelle, guidée par le plaisir (« on n'apprend vite et bien que ce qu'on apprend par attraction ». Saluons ce passage du *Nouveau Monde industriel et sociétaire*, afin que nul n'ignore les stimulantes propositions de cet utopiste réjouissant (voir *N'Autre école* n° 6 et 7, l'article de Simone Debout: « Armes d'enfance »).

L'ouvrage souffre d'une mise en page pauvre qui ne facilite pas la distinction entre les extraits, leur commentaire, la présentation des auteurs et la présentation des œuvres. (NC)

Histoires des gauches

La qualité du travail de Jacques Julliard est qu'il a imbriqué deux approches contradictoires (sans doute juxtaposées dans son esprit). D'une part, son analyse montre que les partis politiques n'ont pas de personnalités foncièrement distinctes. De l'autre, Julliard rejette le principe de la politique démocratique, sans en préciser le motif (foules violées par les bobards, ou supercherie d'essence totalitaire).



Enfance, éducation, émancipation !, Hors Série du *Monde Libertaire*, disponible dans tous les bons kiosques et à la Librairie du Monde libertaire, 145, rue Amelot, 75011 Paris, 4 €.

Dernière minute...

C'est au moment du bouclage de ce numéro que nous avons reçu le Hors-série du *Monde libertaire* consacré à l'éducation. Au sommaire de ce très riche dossier « Les anarchistes et L'Éducation »: « Quand les "maîtres" rêvaient aussi de s'émanciper! », « Questions de classe(s): Lire, écrire... lutter », « Loczy ou le maternage insolite », « Promouvoir une éducation émancipatrice, une préoccupation toujours d'actualité ? », « D'ores et déjà: l'école Vitruve, lieu commun », « L'enfant victime et prescripteur de pub », « Qu'est-ce que la pédagogie sociale ? », ainsi qu'un Portfolio photos et une rapide bibliographie.

Retrouvez sur le site de la revue: www.cntf.org/nautreecole ces différentes notes de lecture et bien d'autres encore...



Questionner la grève

C'EST À LA QUESTION DE LA GRÈVE ENSEIGNANTE – son histoire, ses spécificités et ses enjeux – que l'institut de recherche de la FSU a consacré, en octobre dernier, un colloque. Les éditions Syllepse en publie aujourd'hui une synthèse, sous le titre *La grève enseignante en quête d'efficacité*. Cette interrogation et cette réflexion ne peuvent que susciter notre curiosité: ritualisée, caricaturée, calomniée ou encensée, la grève dans l'éducation nourrit nombre de fantasmes.

Recueil de plus d'une vingtaine de contributions très brèves, ce petit ouvrage de 180 pages ne prétend ni à l'exhaustivité ni à l'uniformité mais il se laisse aborder à travers plusieurs niveaux de lecture.

C'est d'abord un outil de compréhension et d'analyse de la grève enseignante. De son histoire, à travers quelques épisodes parfois oubliés et d'autres, toujours omniprésents dans l'imaginaire militant (décembre 1995, 2003 et 2010).

Mais l'un des spécificités de cette pratique enseignante de la grève, justement, c'est bien le recours aux journées rituelles de 24 heures. Sa problématique est abordée à travers le compte rendu d'une table ronde judicieusement intitulée « La grève de 24 heures, souvent critiquée, toujours pratiquée ». De nombreux intervenants s'efforcent de la réhabiliter ou de la justifier, sans grand succès... Il est vrai aussi que, si la démarche de l'Institut de la FSU est de croiser expertise universitaire et regards militants, ces derniers sont trop

souvent le fait des seuls dirigeants syndicaux (à l'heureuse exception du texte sur l'action intersyndicale au Havre en 2010) ce qui nous vaut la lecture d'interventions souvent indigestes des secrétaires successifs de la FSU, du SNES et du SNUipp. Ces paroles officielles n'apportent rien, si ce n'est quelques réécritures de l'histoire et une auto-satisfaction assez irritante...

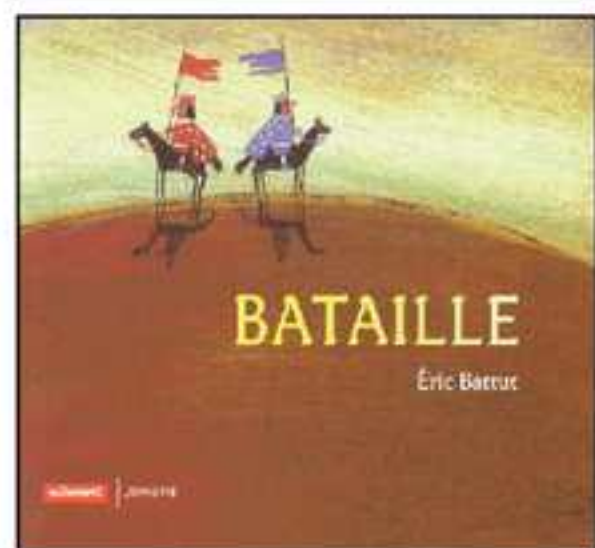
Ce décalage met d'ailleurs en relief l'intérêt d'une des contributions les plus stimulantes de l'ouvrage, celle de la sociologue Nada Chaar, avec son étude sur le non-engagement des stagiaires pendant l'année scolaire 2011-2012. L'une des conclusions de cette étude, éclaire de manière assez surprenante le profil des stagiaires grévistes. À la fois plus méfiant que les non-grévistes vis-à-vis des organisations syndicales, plus enclins à l'action collective, ils sont aussi plus abstentionnistes aux élections présidentielles. Il semble se dessiner, dans un milieu qui se prétend politisé, une ligne de partage entre l'action directe collective et l'intégration au système à travers ses différents rouages.

Le lien entre participation à la grève et politisation au sens étroit et institutionnel en devient plus problématique qu'il n'y semblait au premier abord.

Outre l'omniprésence de la bureaucratie syndicale dans cette réflexion sur la grève, le lecteur y trouvera aussi, en creux, la vision restrictive qu'en propose le syndicat majoritaire dans la profession. Les Ag de grévistes y sont souvent ignorées et marginalisées quand elles ne sont pas tout simplement déconsidérées. N'était-ce pas pourtant une porte d'entrée pour interroger ce problème de l'efficacité de la grève. Ou bien, à trop vouloir s'en tenir à la spécificité enseignante, l'ouvrage ne passe-t-il pas à côté de la dimension plus générale du recours à la grève?

→ *La grève enseignante en quête d'efficacité?* sous la direction de Laurent Frajerman, Éditions syllepse, 2013, 178 p., 8 €.

Littérature jeunesse ▼



Nous avons aussi reçu

★ **Aldo rêvait**, Léna Ellka (texte), Marion Claeys (ill.), Chants d'orties (Les coquelicots sauvages), 2011, 24 p., 10 €. Un album pour dénoncer la société de consommation (dès 3 ans).

★ **L'Affaire Attila**, Jean-Pierre Tusseau, éd. du Jasmin, 2011, 140 p., 10 €. La confrontation entre un général romain et Attila, empereur des Huns. Un roman historique avec rebondissements et batailles qui apporte un réel éclairage sur un pan de l'histoire mal connue et surtout toujours racontée du côté des « bons ». Bibliographie critique et dossier pédagogique sur le site de l'éditeur. (À partir de 12-13 ans).

★ **Le bon Docteur Poutingue**, Olivier Douzou (texte), José Parrondo (ill.), Le Rouergue, 2012, 40 p., 15 €. Une épidémie de cheveux chez les poux sur une thématique bien connue des enfants mais inversée car ici les poux attrapent des cheveux. Plein d'humour et coloré (dès 5 ans).

★ **Sensha, fille de Mongolie**, Sylvie Deshors et Malik Deshors (ill.), Rue du monde (roman du monde), 2012, 111 p., 10,80 €. Une histoire de fraternité sur fond de steppe et de chevaux (dès 8-10 ans).

★ **Noir grand**, Sébastien Joanniez et Daniela Tieni (ill.), Rouergue (daco-dac), 2012, 64 p., 11,50 €. Pas facile pour un jeune garçon adopté à la peau noire de vivre dans un petit village même si on aime ses parents (à partir de 10 ans).

★ **La Marseillaise**, Hervé Mestron, chant d'orties (Graines d'orties), 2011, 46 p., 8 €. Un jeune de banlieue siffle la Marseillaise lors d'un match de foot. Les médias sont déchaînés. Sa sœur découvre son histoire familiale et la place que lui accorde la France.

Dernière chance

Viiima, un élève difficile est envoyé à l'École de la Dernière Chance, un collège qui ne fonctionne que sur l'interdit, la délation, l'humiliation et la violence. On y impose par exemple aux nouveaux, une petite amie obligatoire qui espionne pour la direction. Heureusement, Viiima rencontrera dans une usine désaffectée India, une jeune rebelle... Ce roman très sombre où règne l'arbitraire, la soumission volontaire et la violence mêle au réalisme des relations entre adultes, parents et jeunes un fantastique larvé qui devient peu à peu envahissant. Cela nuit un peu à l'économie du récit mais plaira probablement aux lecteurs ados qui s'identifieront à la lutte d'un garçon ordinaire contre un pouvoir magique et tyrannique (13-15 ans et plus). (FS)

★ **Une dernière chance**, Seita Parkkola, Actes Sud junior (romans ados), 2011, 350 p., 14,80 €.

Parole de singe

Un événement extraordinaire s'est produit dans la forêt africaine. Un des jeunes gorilles, Pacha, parle comme un humain et Julien, adolescent élevé dans le refuge, en est le témoin privilégié. Il est entraîné dans une cascade de rebondissements, qui conduisent le lecteur dans un zoo de Charente, sur les plateaux de télé parisiens et dans un centre de recherches militaires.

L'auteur, reconnu comme un des spécialistes et des théoriciens de la bande dessinée francophone, explique que « au-delà de la sensibilisation indispensable des jeunes aux questions de la sauvegarde d'une espèce menacée, de la déforestation ou encore du clonage en laboratoire, [il] voulait [se] frotter à la frontière très fragile qui existe entre l'homme et l'animal ».

Agréablement écrit, ce roman, à la croisée des genres aventure, policier et science-fiction, plaira aux ados à partir de 11-12 ans. (FS)

★ **Parole de singe**, Thierry Groensteen, Les impressions nouvelles (jeunesse), 2012, 237 p., 15 €.

Sous l'eau

Dans une banlieue sans âme de Séoul vivent Min-Sun, huit ans et sa sœur aînée. Elles sont poussées par leur mère, une joueuse en Bourse effrénée, à devenir des battantes et doivent enchaîner des cours de soutien dont la natation tant redoutée par la cadette... La fillette se rebelle et tente de s'échapper et de trouver des espaces de vie dans cette société vouée à l'argent et à une sociabilité centrée uniquement sur la réussite et la compétition à outrance dans une atmosphère à l'anxiété diffuse. La BD est construite sur une dominante bleutée comme la piscine

LÉO L'A LU

La parole à Léo, 10 ans, qui nous fait partager ses lectures...

Un petit garçon tout lisse

Tom est un petit garçon qui ne sourit jamais et ne pleure jamais car il a rencontré une fille en noir qu'il déteste et une fille en blanc dont il est tombé amoureux. Avec l'aide de son psy et d'un vieillard il retrouvera le sourire et la fille qu'il aime.

C'est une histoire très originale (un enfant lisse ça ne court pas les rues.) il y a pas mal de personnages. L'enfant qui pleure page 4 et le père de Tom page 32 se ressemblent beaucoup.

L'histoire est quand même super bien. (Léo Chambat)

★ **Un petit garçon tout lisse**, Émilie Frèche, Cléo Germain (ill.), Actes Sud junior (Roman cadet), 2013, 80 p., 8 €. (À partir de 9 ans.)



lisse et angoissante, symbole d'une vie désincarnée et menaçante. (Tout public, à partir du collège). (FS)

★ **Sous l'eau, l'obscurité**, Yoon-sun Park, Sarbacane, 2011, 160 p., 19,50 €.

Finie, l'école?

Dans cette courte nouvelle d'anticipation, Yves Grevet amène à visualiser une société où les entreprises ont mis la main sur l'éducation et où l'école nous conditionne à devenir serveuse dans un fast-food ou vendeur dans une jardinerie. Seule l'école du maquis offre de manière illégale une éducation désintéressée et dans un but d'épanouissement. Ce texte, écrit à la suite de la demande de *N'Autre école* qui proposait à des auteurs jeunesse d'imaginer « l'école dans dix ans » a été publié de manière inédite dans le n° 28 de la revue sous le titre « Le down et l'extraterrestre ». (CH)

★ **L'école est finie**, Yves Grevet, Syros jeunesse (mini Syros roman), 2012, 45 p., 3 €.

Coup-de-poing

Marco apprend à la mort de son père que celui-ci était marié à une jeune femme sans-papiers. Chamboulé par cette nouvelle et sans comprendre pourquoi, Marco part à la recherche de ceux qui ont connu Anka pour cerner son passé. Incompris par son entourage avec qui il n'y a pas de communication possible, cette quête se termine par un besoin irrésistible de vengeance que Marco ne pourra exprimer autrement que par une violence physique incontrôlable. Cette noirceur sans concession, habituelle chez Guillaume Guéraud, rend très justement la détresse, la misère, la révolte. Mais ce roman « coup-de-poing » fera hésiter les prescripteurs avant de le mettre dans toutes les mains des lecteurs. (CH)

★ **Anka**, Guillaume Guéraud, Le Rouergue, 2012, 112 p., 9,70 €.

Broom!

Un aperçu du vingtième siècle à travers l'histoire d'une automobile. À chaque époque son usage varie. Le procédé est original et accrocheur, les illustrations reflètent bien des ambiances très différentes. Une manière plaisante de (re)découvrir une tranche d'histoire récente pour les enfants. (FA)

★ **Broom l'automobile**, Éric Battut, Autrement jeunesse, 2012, 28 p., 13,95 €.

Bataille

Le thème de la guerre entre voisins traité d'un point de vue enfantin. Si l'histoire n'a pas beaucoup d'originalité, elle est généreuse et les illustrations dans un style naïf se marient parfaitement au texte. Le récit est optimiste et se conclut sur la stupidité de la guerre. (FA)

★ **Bataille**, Éric Battut, Autrement jeunesse, 2012, 30 p.

Ça déménage

Louise est une enfant abandonnée éduquée à la maison royale de Saint-Cyr. Elle recherche ses origines et va embarrasser l'entourage du Roi Soleil en découvrant l'histoire de sa naissance que tous préféreraient voir oublier. La bande dessinée retranscrit bien les ambiances de la cour et donne un aperçu de la condition féminine de l'époque. (FA)

★ **Les Colombes du Roi Soleil, tome II - Le secret de Louise**, Roger Seiter (texte), Mayalen Goust (dessin), d'après les romans d'Anne-Marie Desplat-Duc, Flammarion (Roman BD), 2012, 68 p., 13 €.

Petit Cépou

Voici une adaptation moderne du *Petit Poucet*. Le petit Cépou est un citadin, il vit à Saint-Denis et parle en verlan... L'idée est intéressante, surtout pour les petits Parisiens qui se

Littérature jeunesse ▼

retrouveront en terrain connu; dommage qu'on y trouve tant de clichés sur la banlieue... Cet album audio à lire ou à écouter, apportera un brin d'humour à ce conte et sera apprécié des enfants qui auront lu la version originale. Les illustrations de Bruno Heitz sont riches en détails et en couleurs. À lire ou écouter dès 6 ans. (SN)

★ *Le petit Cépou*, Raconté par Pépito Matéo, Bruno Heitz (ill.), Syros (Album Paroles de conteurs), 2012, 32 p. + CD audio, 15,90 €.

Il est où?

Sur le même mode que la célèbre série *Où est Charlie?* la famille Suricate est en voyage autour du monde, de Rio à Marrakech, en passant par Innsbruck, N.Y., Paris... À chaque étape de leur voyage, il faut les retrouver au milieu de la ville, de la foule, des monuments... Pas facile, mais on se prend au jeu! Bon apprentissage de l'observation du détail pour les petits et pour les plus grands... Heureusement qu'il y a en fin d'album les solutions!

Pour revenir ensuite sur les différentes étapes de ce voyage, on pourra également partir à la recherche d'objets appartenant à cette drôle de famille. Pour tous les âges, à regarder seul ou à plusieurs, à lire ou écouter lire dès 4 ans. (SN)

★ *Cache-cache avec les suricates*, Jen Wainwright (texte), Paul Moran, Steve Wiltshire et Simon Ecob (ill.), Flammarion-Père Castor (Albums du Père Castor), 2012, 41 p., 10 €.

Sauver le monde!

Eugène n'aime pas l'école, ne tient pas en place, vit complètement dans son monde de *Pirates des Caraïbes*, de *Naruto*, *Star Wars* et autres. Il part tout le temps dans ses rêveries, se fait reprendre par la maîtresse, a des résultats scolaires en berne, se fait engueuler par ses copains, ignorer par Lisa et inquiète fortement ses parents qui l'emmènent chez un psy... qui s'avère sympathique et déclare que le garçon a « juste besoin de s'évader ».

Roman agréable et farfelu au ton déjanté comme l'univers dans lequel navigue le héros qui finalement pourra repartir dans ses rêveries grâce à un pédopsychia-

tre compréhensif. Lecture facile pour les 8-10 ans et plus, facilitée par les illustrations omniprésentes (collection zigzag). FS

★ *Je sauve le monde*, Guillaume Guéraud et Martin Romero (ill.), Rouergue (zigzag), 2012, 83 p., 7 €.

Fipopus et Gropopus

Les Fipopus et les Gropopus, deux drôles de peuples que voilà. S'ils vivent bien différemment chacun de leur côté de la planète, les actions de chacun d'entre eux créent un « effet papillon » chez les autres. Et tout le charme de l'album réside dans la mise en forme l'ouvrage, avec une présentation tête-bêche de pages dépliantes qui sert parfaitement l'histoire, comme souvent chez l'éditeur. (CH)

★ *Fipopus Gropopus*, Frédéric Laurent, Atelier du poisson soluble, 2012, 18 p., 15 €.

Et alors?

Une histoire d'orphelinat qui sort de l'ordinaire puisque la maman adoptante... est une gorille foudraque, déjantée et arnaqueuse. Jonna la jeune orpheline est horrifiée d'être choisie par cette guenon crasseuse aux jambes poilues... Un roman sympathique avec une dose d'humour, une pincée de suspens dramatique et un fond de tendresse pour mettre un coup de pied aux préjugés. À partir de 9-10 ans et collège. (FS)

★ *Ma mère est un gorille (et alors?)*, Frida Nilsson, Bayard jeunesse (Estampille), 2011, 233 p., 11,90 €.

Autre Noël

Nathalie Novi illustre un poème de Jacques Prévert qui évoque ceux qui vont aussi fêter Noël mais loin du confort et de l'abondance. Les ramasseurs de neige sont sans le sou, mais ils ont aussi des étoiles dans les yeux quand Noël arrive. Les illustrations sont pleines de couleurs et de poésie et comme le texte de Prévert, elles sont teintées d'espoir. Rue du Monde nous offre à nouveau un album qui interroge. À lire à partir de 6 ans. (SN)

★ *Noël des ramasseurs de neige*, Jacques Prévert et Nathalie Novi (ill.), Rue du Monde (Couleur carré), 2012, 32 p., 15€.

Petit livre rouge

Ce recueil réunit les fables des *Trois amis dans un monde merveilleux* et *Les oreilles du roi Ours*. Dans la première, Lapin, Canard et Hibou, sont tous trois porteurs d'un défaut physique qu'ils souhaitent réparer grâce à la chirurgie pour effacer leurs misères. Mais rentrer dans la norme et avoir une vie tranquille les rendra-t-il heureux? Un message efficace à portée philosophique, pas si « gentil » que ça, que servent des gravures minimalistes approchant de la bande dessinée. (CH)

★ *Le Gentil Petit Livre rouge*, Zhifang Tang, La joie de lire, 2012, 59 p., 10 €.

Beau tableau

Cet album est composé de douze illustrations, douze étapes successives de la construction d'un tableau qui s'enrichit de page en page... On assiste à la naissance d'une œuvre en même temps qu'à celle de la naissance du poulain de la jument de Babak. Les villageois se mobilisent pour retrouver Babak qui doit assister à cette naissance, mais Babak est introuvable et pour cause... c'est lui le créateur du tableau!

L'idée est très originale et réussie, c'est beau et ludique à la fois, au milieu de ce beau paysage qui se crée, on s'amuse à rechercher les nouveaux personnages et les détails qui apparaissent. Alain Serres nous livre un texte poétique en accord parfait avec les illustrations de Vanessa Hié. À lire et à regarder à partir de 5 ans. (SN)

★ *Babak, le jour où ton cheval est né*, Alain Serres (texte), Vanessa Hié (ill.), Rue du Monde, (Vaste monde), 2012, 32 pages, 20,20 €.

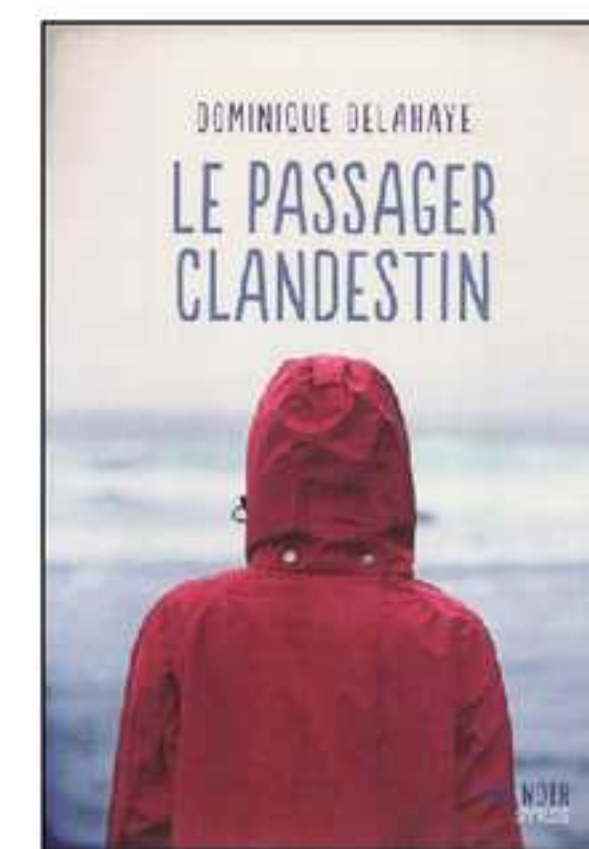
Passager clandestin

L'amitié entre deux jeunes garçons, Marin, jeune garçon rêveur en rupture avec sa famille, et Imran, jeune Tchétchène qui est élevé par un oncle brutal et prêt à tout pour gagner sa vie. La quatrième de couverture pose une question à propos de cette histoire: qui des deux personnages est le passager clandestin? Les soucis d'Imran font relativiser les difficultés d'adolescent à Marin, et tous deux projettent un avenir commun loin de cette réalité. (CH)

★ *Le Passager clandestin*, Dominique Delahaye, Syros jeunesse (Souris noire), 2012, 145 p., 14 €.

Toutes ces notes de lecture – et bien d'autres encore – sont mises en ligne sur le site de la revue.

Nous mettons à jour régulièrement ces recensions avant leur publication dans la revue. Pensez à venir y jeter un coup d'oeil de temps en temps...



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

Que doit-on chercher et apprendre à faire ensemble pour mettre le système éducatif sur la voie de l'école du peuple

PENDANT DEUX JOURS, les 27 et 28 avril 2013, il s'agira de réfléchir à ces enjeux afin d'ouvrir des pistes effectives de recherche-action pour que l'école tienne son rôle transformateur dans le présent du fonctionnement social et cesse d'être l'outil qu'une société se donne pour produire les citoyens dont elle a besoin pour perpétuer son modèle.

Participation aux frais (paiement en ligne) : 40 € (incluant les deux repas du midi pris au Théâtre National de Gennevilliers).

Participation aux frais (uniquement par voie postale) : sans repas (10€) ou un repas (15€). Date limite d'inscription : 19/04/2013

COLLOQUE LES 27 & 28 AVRIL 2013 ESPACE GRÉSILLON GENNEVILLIERS



Événement organisé par les revues *Les Actes de lecture*, *N'Autre école* et le site *Questions de classe(s)* (renseignements et inscriptions sur les sites)



Infos, analyses et débats sur l'EDUCATION, les LUTTES et la PEDAGOGIE...

Qui sommes nous ?

Tous les articles

Les auteurs

Les dossiers

Les sites à visiter



Lire, écrire... lutter

Acteurs de l'éducation : parents, travailleurs, chercheurs, issus de différents horizons associatifs, pédagogiques, syndicaux, etc., nous pensons que les questions scolaires et éducatives (au-delà de l'école) sont des questions sociales.

Notre pari est de proposer un espace alternatif et sans esprit de concurrence au service de tous ceux et celles qui luttent pour changer la société et son école. « Questions de classe(s) », c'est d'abord un site où chacun peut informer, débattre, populariser ses luttes, mutualiser ses pratiques et ses réflexions. « Questions de classe(s) », c'est aussi l'expression d'une démarche collective de mise en commun des points de vue sur l'institution scolaire et plus largement l'éducation, au travers de contributions collectives ou individuelles.

Groupes, associations, syndicats, mouvements pédagogiques, collectifs de luttes ou individus ont besoin de lieux de convergence et de débat. Partant de ce constat, « Questions de classe(s) » se veut un site Internet

coopératif autour des luttes sociales et des pratiques pédagogiques visant l'émancipation.

Nous pensons qu'il y a une grande similitude entre ce sur quoi se fondent et s'appuient toutes les alternatives, quels que soient les champs sociaux, économiques, politiques dans lesquels elles se développent ou tentent de se développer, comme il y a une grande similitude dans les obstacles et les résistances qu'elles rencontrent.

Nous pensons qu'il y a un lien intime et nécessaire entre pédagogie et lutte sociale et que les réflexions, les luttes et les pédagogies s'écrivent, se partagent.

Nous vous invitons à soutenir et relayer cette initiative en vous joignant aux signataires de l'appel (envoyer un mail à contact@questionsdeclasses.org) et à participer à la vie du site...

Le collectif d'animation

www.questionsdeclasses.org