

Revue de la Fédération des travailleurs de l'éducation - CNT

N'AU L'ÉCOLE

Automne 2002 n°1

pour une révolution sociale, éducative et pédagogique



Pour changer l'école... **pédagogie ?** **syndicalisme ?**

International

**L'école insurgée :
de retour du Chiapas..**

Retrouvez à l'intérieur Classes en lutte...
le bulletin de la CNT-FTE





Une nouvelle revue...

Alors que peu à peu la CNT, et plus particulièrement en ce qui nous concerne sa fédération éducation (FTE), commence à faire entendre sa voix différente dans les luttes syndicales, ses militants ont pris la décision de se lancer dans une nouvelle aventure, le lancement d'une revue sociale, syndicale et pédagogique.

Ce choix est tout autant guidé par le développement de notre organisation que par une situation syndicale et pédagogique que nous souhaitons influencer et orienter dans un sens révolutionnaire.

Publier une revue, l'idée n'est pas nouvelle, beaucoup existent et si nous nous lançons dans cette aventure, c'est que nous pensons que la crise qui traverse le mouvement syndical et l'école exige que s'ouvrent de nouveaux espaces de réflexion, des lieux d'action et d'éducation pour tous ceux qui militent pour une autre école et un autre futur.

Forts de nos expériences quotidiennes, sans permanents ni "professionnels" du syndicalisme, forts de nos principes syndicalistes révolutionnaires et anarchosyndicalistes, nous tenons à faire une revue avec un esprit de lutte, de discussion, de curiosité et de pragmatisme.

Elle se veut ouverte aux pédagogues, aux syndicalistes, aux militants associatifs, aux collègues mais également à tous les acteurs des luttes sociales qui pensent avec raison que l'école est au centre de notre société et qu'il est tout aussi impératif de lutter pour "N'autre école".



N'AUTRE école

Espace de rencontres, de débats et d'échanges, mais aussi et surtout d'action autour, à chaque numéro, d'une grande question (pédagogie et syndicalisme, l'autorité, la précarité, le service public...). Parce que nous sommes, par notre métier et notre militantisme des acteurs de terrain, nous savons pertinemment qu'il n'existe pas de réponses toutes faites et nous n'entendons pas en proposer.

Parce qu'aucune lutte pour l'émancipation, dans et en-dehors de l'école, ne nous laisse indifférents, nous savons également que le temps manque pour un retour réflexif sur ces combats. Analyser, dénoncer, transformer, agir, éduquer, émanciper... voilà les principes qui nous guident.

Loin de l'impuissance du syndicalisme corporatif, loin du pédagogisme contaminé par les idéologies ministérielles de droite ou de gauche, c'est vers une pensée et des pratiques concrètes révolutionnaires que nous tendons.

Plus qu'une revue, les pages que vous lirez sont un appel à la réflexion, à l'action, à l'expérimentation et au bout du compte à l'indispensable révolution sociale, éducative et pédagogique, pour que de nos discussions et de nos luttes naissent " n'autre école ", " n'autre futur ".

Bulletin d'abonnement à N'AUTRE ÉCOLE

Nom et prénom :
Adresse :
Code Postal : Ville :
Profession :

L'abonnement est de 15 euros pour 6 n° et l'abonnement de soutien est de 20 euros. (Commande du premier numéro : 2,5 € Chèque à l'ordre de CNT (mention au dos : revue fédérale), à envoyer à : FTE-CNT 33, rue des Vignoles 75020 Paris

N° 1 - automne 2002

Périodicité : 3 n° par an Prix du n° : 2.5 euros
Abonnement : 15 euros pour 6 n°

Comité de rédaction

François Spinner - Boris Ratel - Eric Zafon - Jean-Pierre Fournier - Frank Mintz - Yann Debuys - Cédric - Greg Chambat

Directeur de publication

Jean-Pierre Fournier

Impression

Imprimerie des Gondoles

N° de commission paritaire

en cours...

Ce 1^{er} numéro a été tiré à 800 exemplaires.

"N'AUTRE École" est la revue de la Fédération des travailleurs/euses de l'éducation qui regroupe au sein de la CNT l'ensemble des syndicats éducation.

**Pour écrire à la revue écrire à
CNT - FTE N'AUTRE école, 33,
rue des Vignoles 75020 Paris**

Yves Peyraut

Nous ne pouvions pas publier ce 1^{er} numéro de la revue de réflexion de la FTE sans rendre hommage à notre camarade Yves Peyraut, qui nous a quitté au début de cette année. Yves a commencé à militer jeune dans les milieux libertaires, d'abord en Charente, puis à Bordeaux. Membre des Jeunes Libertaires, de la FA, de la LDH, du mouvement espérantiste, du mouvement antimilitariste et très lié aux anarcho-syndicalistes espagnols exilés en France, il fut en particulier un militant anarcho-syndicaliste très actif. Travaillant dans le secteur de l'enseignement, il fut longtemps membre de l'École Emancipée, puis rejoignit la CNT dans les années 80. Il participa alors à la refondation du syndicat de l'éducation de la région parisienne en 1988, puis à la fondation de la Fédération santé sociale éducation en 1992, dont il fut pendant plusieurs années le trésorier. Il fut aussi, de 1993 à sa mort, le directeur de publication du *Combat Syndicaliste*, l'organe de la CNT et de *Classes en Lutte*, le journal de la FTE. Un article ne suffirait pas pour parler de toutes ses activités militantes, que ce soit à la CNT au niveau de la région parisienne (il fut l'un des principaux acteurs de la défense de notre local en 1996), au niveau national et international ou au sein de Radio libertaire, dont il fut longtemps l'un des animateurs. Nous mentionnerons juste son sens de l'organisation, son efficacité technique, son réseau de relations et sa capacité à faire travailler ensemble des gens très différents, comme lors de l'initiative de la CNT pour Mai 2000, à la réussite de laquelle il prit part. Pour toutes ses raisons, il nous semble normal de lui dédier ce numéro.

Le comité de rédaction.



Pour changer l'école...

PÉDAGOGIE ?

SYNDICALISME ?

- Lisez le dernier tract de la CNT !

- Une école émancipatrice ? Qu'est-ce que ça veut dire ?...

- Vous savez que votre discours ressemble à celui tenu par les deux derniers ministères ?

- Plus de pédagogie ! C'est une revendication dépassée... Vous n'avez pas encore réalisé que sous couvert d'innovation pédagogique le(s) gouvernement(s) est (sont) en train de détruire l'institution scolaire ?

À L'OCCASION de la distribution de tracts le long des cortèges syndicaux, au cours de ces journées de grèves saisonnières et spasmodiques qui caractérisent dans l'Éducation nationale le mouvement revendicatif de ces quinze dernières années, il n'est pas rare de se faire ainsi interpeller par nos collègues. Mauvaise foi ? Ignorance ? Pourquoi ces revendications ne sont-elles plus entendues ? Quand nous disons qu'il faut collectivement revendiquer une autre pédagogie et autre école, beaucoup veulent entendre choix individuel et liberté d'enseigner. D'autres parlent d'expérience malheureuse où la pratique pédagogique se vit souvent seule, quand elle ne finit pas comme modèle, par être imposée à des équipes pédagogiques en manque d'inspiration avec des finalités toutes autres que l'autogestion du savoir et de ses apprentissages par les élèves.

Pour beaucoup aujourd'hui, l'affaire est entendue : vouloir transformer l'école avec le concours de tous ses acteurs, pour que l'égalité face aux savoirs et la connaissance ne soit pas un vain mot, semble relever de la naïveté politique ou de la pure démagogie. Revendiquer plus de pédagogie et moins de sélection sociale est au mieux ringard, au pire suspect de servir les intérêts de l'état gestionnaire ou du libéralisme. L'école publique est en danger et la priorité n'est plus à l'expérimentation pédagogique et à la dispersion d'énergie qu'elle implique, mais à la contre offensive syndicale de ses personnels. Défendre l'institution contre le libéralisme apparaît pour beaucoup comme la seule garantie de la "pérennité" du projet social de l'école. Il faut demander plus de moyen : c'est à ce prix que l'école pourra remplir sa mission. Il faut resserrer les boulons, défendre les statuts de fonctionnaire et défendre un service public gratuit et laïque qui a fait ses preuves.

Syndicalisme et pédagogie ? le choix offert à l'enseignant qui veut s'investir dans son métier, semble aujourd'hui contradictoire.

Pourtant des mouvements, des collectifs, de nombreux militants font encore la démonstration que l'exigence pédagogique est une façon très pertinente de revendiquer d'autres façons de travailler dans l'institution et de lutter concrètement contre la précarité, la hiérarchie et son cortège d'autoritarisme et de violences physiques et psychologiques. Ce refus d'articuler l'une et l'autre forme de réflexion et d'action dans l'école, ne cache-t-il pas en fait un refus de s'interroger sur la finalité de l'école et son mode d'organisation ?

Un constat s'impose : nous, travailleurs de l'éducation et militant à la CNT nous travaillons majoritairement dans une institution que nous contestons. Nous répétons comme d'autres, preuve à l'appui, que l'école est autoritaire, conservatrice, qu'elle n'a historiquement servi que les intérêts de l'État et de la bourgeoisie, et, qu'en fait d'égalité de chance elle est surtout un instrument de sélection des classes sociales. Mais nous continuons à penser que nous pouvons y lutter et y changer les comportements de ses acteurs. Une pédagogie consciente de ses moyens et de ses fins n'est-elle pas un premier pas vers l'autogestion ?

A ceux qui stigmatisent le dévoiement des pédagogies émancipatrices et libertaires par Meirieu et consorts pour en faire des recettes utiles à la pacification "des sauvageons" et au formatage de bons citoyens, nous objecterons que telle ou telle école autogérée n'a jamais fait modèle et constitue tout au plus un exemple d'expérimentation dont l'issue dépend d'une négociation permanente avec l'administration.

Est-ce à dire que toutes les revendications transformatrices sont vouées à devenir des réformettes de l'institution ?

D'autres en arrivent à conclure qu'il est inutile de changer l'école car elle ne changera pas la société -faisons la révolution d'abord et changeons l'école ensuite ! Ou encore, que pour préparer cette révolution sociale et pédagogique pour laquelle nous militons, nous devrions quitter l'institution scolaire et créer une nouvelle éducation populaire.

Mais, ce projet d'école émancipatrice est-il valide s'il ne s'adresse qu'à une minorité d'élèves ? Ou aux enfants des révolutionnaires convaincus ? Ce projet ne sera porteur d'avenir que si il est partagé par une majorité d'élèves et de parents.

Comment s'adresser à des parents et à des élèves qui malgré ce que les médias rapportent, croient encore en l'école publique laïque et en ses principes ? Sinon comment comprendre la violence qui s'y exprime et les débats passionnés autour de son rôle ? Comment défendre des valeurs d'entraide d'autogestion et d'autonomie qui vont à l'encontre des pratiques sociales et de l'idéologie dominante ? Comment lutter contre l'illusion entretenue par l'institution de l'école comme sanctuaire du savoir ? Comment impliquer les élèves et les parents dans l'autogestion de leurs écoles sans qu'elles deviennent le lieu d'affrontements des intérêts privés et collectifs ? Il est déjà clair pour eux, même confusément, que remettre en cause l'école c'est remettre en cause l'état et notre société.

Au-delà des slogans, voilà quelques unes des questions auxquelles ce premier numéro de "n'autre école" tentera de répondre ou qu'il essaiera de redéfinir.

Pour le comité de rédaction, *Éric Z*

Édito



Sommaire...

D O S S I È R	Édito	p.5
	L'identité professionnelle au cœur des luttes de transformation sociale : le cas de l'IUFM	P. 5 à 8
	Innovation... deux ans après	p. 9 et 10
	IDD, TPE, TICE... quand s'agitent les langues de bois	p. 11
	L'innovation, un combat ? Témoignage	p. 11
	Itinéraires de découvertes en collège et interdisciplinarité	p. 12
	Capitalisme-syndicalisme, même combat ?	p. 14 à 16
	Changer la société / changer l'école Itinéraire de classe	p. 17 et 18
La pédagogie libertaire Stirner, Proudhon, Bakounine	p. 19 à 21	

"N'AUTRE ÉCOLE", une nouvelle revue p. 2 et 3

L'école insurgée : de retour du Chiapas p. 22 à 25

LU - VU - ENTENDU p. 26 et 27

N'autre histoire p. 28

L'identité professionnelle au cœur des luttes de transformation sociale :

le cas de l'IUFM

Historiquement, l'identité professionnelle est un moteur important des luttes sociales et des transformations du monde du travail. C'est en partie en elle que le syndicalisme et le syndicalisme révolutionnaire se sont nourris. L'IUFM représente actuellement ce lieu de formation professionnelle pour les enseignants. Son fonctionnement ne permet pas cependant de construire une réelle autonomie du travail et tend à opposer, au détriment de la justice sociale et d'une société vraiment démocratique, pédagogie et syndicalisme de transformation.

L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) a été créé dans les années 80 pour répondre au souci de formation initiale des personnels enseignants titulaires d'un concours de recrutement du privé ou du public de l'Éducation nationale de la primaire au secondaire. Il s'est construit sur l'idée que le métier d'enseignant nécessite un apprentissage professionnel : techniques de cours, de gestion de groupe mais également initiation à la compréhension du monde de l'enfant et de l'adolescent, construction d'une "éthique" d'enseignement, ... Il s'est bâti contre l'idée que le métier d'enseignant ne s'apprenait pas mais relevait d'un art dans lequel on excellait ou pas. Il est parvenu, peu à peu et partiellement, à imposer que "apprendre à apprendre", cela s'apprend.

A ce titre, l'IUFM représente un lieu institutionnel de productions officielles de savoirs et de pratiques pédagogiques. Le U pour universitaire et le F pour formation de son sigle place l'IUFM au carrefour du savoir universitaire et de la formation professionnelle et fait de ce lieu de production institutionnelle, un lieu hétérogène, distinct et à la fonction précise. Il n'a pas pour vocation la recherche fondamentale à l'image de l'INRP ni la production de prérogatives pédagogiques étatiques à l'image de l'Inspection générale. L'IUFM semble un lieu institutionnel pluriel, multi-forme et non-pyramidal. Sa vocation à toucher l'ensemble d'une génération d'enseignants en formation initiale l'oblige à un large recrutement de formateurs et à la multiplicité de ses acteurs qui représentent autant de courants pédagogiques et de façon d'envisager le métier et qui empêche a priori que se forme un esprit de corps du type de celui des inspecteurs dans lequel on pourrait lire directement la volonté étatique. En tant qu'institution de masse, l'IUFM tire également sa possibilité d'existence et ses marges de manœuvre d'un état historique des relations sociales actuellement fondé sur le primat de l'argent et de l'organisation du travail qui en découle.

L'intérêt de l'IUFM ne réside donc pas dans l'analyse de sa pédagogie officielle,

il n'en a pas vraiment, mais plutôt dans la coexistence des différentes positions et pratiques pédagogiques acceptées en son sein et qui évoluent dans une organisation du travail imposée par des pratiques sociales dominantes. Bien entendu, des formateurs, à leur niveau d'intervention, peuvent essayer de donner d'autres inflexions aux conséquences engendrées par ce mode d'organisation. Il n'en reste

GAVAGE ?



pas moins que l'IUFM tend à construire un espace de formation professionnelle qui couvre totalement le travail prescrit, sa réalisation effective et le travail proscrit sans laisser la moindre autonomie à son personnel en formation.

La professionnalisation

La volonté de professionnaliser le métier d'enseignant est au cœur des préoccupations de l'IUFM notamment par le biais de la Formation générale professionnelle (FGP) qui réunit en séminaire des stagiaires de toutes les disciplines tout au long de l'année de formation. La professionnalisation se détermine par un ensemble de compétences professionnelles qui permet à un professionnel de répondre, de faire face à une situation de

travail inédite dans son domaine d'activité. *"Le professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique, il doit construire sur le vif, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données d'une décision éclairée. Cela ne va pas sans savoirs étendus, savoirs savants, savoirs experts, savoir d'expérience."* Un professionnel fait appel à une pratique réflexive pour répondre aux situations de travail auxquelles il est confronté.

La compétence professionnelle s'inscrit dans l'écart entre le travail prescrit et le travail réellement effectué pour mettre en œuvre les prescriptions. Dans le cas de l'Education nationale, le travail prescrit est représenté par les programmes, les séquences de travail, les situations problèmes, les injonctions hiérarchiques... A charge pour l'enseignant de le mettre en œuvre à partir des moyens qu'on lui offre.

De façon plus générale, la professionnalisation nécessite liberté d'action, absence de procédures et de règles normalisées strictement appliquées, de modèles rigides, de programmes et d'horaires prédéfinies, l'absence également de contrôles hiérarchiques en lieu et place d'échanges de pratiques, de réflexions communes... Ce sont les professions libérales (médecins, avocats...) ou bien les artisans indépendants organisant leur temps et leur processus de travail eux-mêmes en fonction de la situation à traiter et à partir des "caractéristiques collectives" de leur métier et de "l'état historique de leurs pratiques" qui se rapprochent le plus du professionnel. Cela rappelle également l'ouvrier hautement qualifié défendant son autonomie de travailleur face au processus de standardisation du travail industriel. Il est convenu que les métiers de l'humain comme celui de l'enseignant nécessitent une part de prescriptible beaucoup plus faible que dans les métiers techniques, les situations de travail étant censées être beaucoup plus variées et plus fréquemment inédites. Cette faible part du prescriptible engendrant mécaniquement une large part de l'autonomie de travail.



Ces définitions sont l'état idéal du professionnel, il est évident que la réalité renvoie à des cas de figures beaucoup plus variés.

L'IUFM met en œuvre sa volonté de professionnaliser le métier par différents éléments. Le stagiaire doit suivre plusieurs modules d'enseignement disciplinaire mais également transdisciplinaires supposés le préparer au mieux à son futur métier. Il doit également produire un court mémoire traitant d'une problématique apparue en cours d'année. Le cœur de la formation est constitué d'un stage se déroulant sur l'année et au cours duquel le jeune enseignant a une classe en responsabilité seul sous la tutelle d'un maître de stage qui est censé l'épauler et lui rendre visite régulièrement.

Violence de la formation initiale

Ce rapide descriptif de la formation pourrait laisser croire qu'elle est suffisante.

Cependant, la réalité vécue par les jeunes stagiaires est tout autre. On peut notamment la percevoir au fil des pages de leur mémoire professionnel. Le hiatus entre une véritable professionnalisation et sa mise en œuvre effective par l'IUFM engendre échecs, gâchis humain, souffrance, violence exacerbée. Non négligeables, en effet, sont les démissions en cours d'année de jeunes enseignants dégoûtés par le métier. Nombreuses sont les souffrances endurées par les stagiaires : stress, perte de l'estime de soi, désenchantement... mais aussi violence exercée par l'obligation de prendre une classe en responsabilité en passant du statut d'étudiant en juin à celui de professeur inexpérimenté en septembre sans aucune étape intermédiaire. La formation initiale d'un enseignant ressemble plutôt à un parcours psychologique qui ne doit sa réussite qu'à la force de caractère des stagiaires.

La mise en pratique de la professionnalisation par les IUFM est bien éloignée de sa réalisation idéale. La formation du stagiaire s'apparente plus à une formation standardisée voire taylorisée dans laquelle aucun des principes pédagogiques prônés n'est mise œuvre. Le jeune enseignant n'a que peu de possibilité de construire son parcours de formation. Le stage sur un an

« **Premièrement, la violence sociale et la violence au travail se perpétuent et s'abattent sur les personnels. Il est couramment admis au sein de l'IUFM que la formation d'un stagiaire passe par une phase de réévaluation de ses cadres et de son habitus étudiantin pour endosser ceux de l'enseignant lors de la prise en responsabilité de la classe. Cette partie du stage est la source de toutes les angoisses et les souffrances vécues par les stagiaires.** »

L'identité professionnelle au cœur des luttes de transformation sociale : le cas de l'IUFM

« *Cependant, l'opposition fondamentale entre les buts affichés et les moyens et procédés utilisés ne doit pas étonner. Les bénéfices engendrés par une formation indigente sont multiples pour un Etat-Patron futur employeur.* »

qu'on pourrait croire bénéfique se révèle trop court et trop brutal pour être réellement profitable. L'enseignant ne bénéficie que d'une année de formation initiale là où d'autres corps de métier profitent de deux, trois voire cinq ou sept ans. De plus, l'évaluation devient de plus en plus standardisée et serrée. L'idée que la quasi-totalité des stagiaires soit validée a fait son temps. Il apparaît que dans certains IUFM, on souhaite augmenter le nombre de recalés pour rendre la formation plus crédible. Il est évident que 90 % de titularisation après un concours qui a éjecté entre 70% et 90% de candidats, cela fait un peu désordre ! On imagine aisément qu'à l'issue de cette formation, la professionnalisation ne pourra qu'être très parcellaire.

Les enjeux de l'identité professionnelle

Cependant, l'opposition fondamentale entre les buts affichés et les moyens et procédés utilisés ne doit pas étonner. Les bénéfices engendrés par une formation indigente sont multiples pour un Etat-Patron futur employeur.

Premièrement, la violence sociale et la violence au travail se perpétuent et s'abattent sur les personnels. Il est couramment admis au sein de l'IUFM que la formation d'un stagiaire passe par une phase de réévaluation de ses cadres et de son habitus étudiant pour endosser ceux de l'enseignant lors de la prise en responsabilité de la classe. Cette partie du stage est la source de toutes les angoisses et les souffrances vécues par les stagiaires. Ce stage est pourtant vu comme une nécessité permettant de passer d'un statut à un autre. Seule la bienveillance de quelques formateurs permet d'adoucir ce passage.

La professionnalisation est vécue sur le mode du rite de passage violent. Deux notions qui opposent monde professionnel et monde religieux. Procédé qui montre clairement que la professionnalisation n'est qu'un discours de façade qui cache l'indigence de la volonté et des moyens de l'Institution. En effet, si la volonté était réelle, il serait tout à fait possible d'envisager une formation plus souple étalée sur plusieurs années avec une prise en responsabilité progressive en concertation avec le stagiaire. Il serait également envisageable de multiplier les regards sur des pratiques diffé-

rentes dans des lieux de travail différents sur plusieurs années. Les modèles ne manquent qui inventent le passage d'un statut de novice au statut du professionnel autrement que par la violence en plaçant celui-ci réellement au cœur de sa formation.

Cette violence acceptée perpétue également la violence symbolique de l'école déjà mise à jour par d'autres. En effet, l'enseignant débutant, une fois sa formation lacunaire achevée, devra se construire au plus vite une identité professionnelle bricolée qui ne trouvera pas de relais dans des lieux et des temps d'échanges de pratiques réflexives avec ses "paires". Le processus de travail de l'enseignant ne prévoit pas ces moments. La palette des stratégies pour combler ces carences sont larges : violence retournée contre les élèves, dégoût, ironie, manque d'investissement qui permet parfois à la hiérarchie de fustiger l'apathie de son personnel, déresponsabilisation, ou au contraire abnégation, "stakhanovisme" pédagogique éprouvant et contre-productif... Il faudra de nombreuses années pour qu'un enseignant trouve un *modus vivendi* dans un milieu professionnel qui ne prend en compte aucun des acteurs qui le font vivre. De telles conditions ne permettront jamais de construire une réelle identité professionnelle fondée sur des pratiques réflexives.

Le dernier point, enfin, est le plus important car sans doute empêche-t-il les possibilités de changement de la formation initiale de l'enseignant mais également de son milieu professionnel. La prise de contact avec les pratiques du métier étant excessivement parcellaire, brutale et violente au lieu d'être progressive, variée et décidée en concertation, oblige la partie réflexive, la plus importante pour la professionnalisation, à tirer le maximum d'informations sur le minimum de situations en un minimum de temps. La formation initiale se transforme alors en un trop plein de discours plus ou moins théoriques, plus ou moins réflexifs sur des pratiques trop restreintes.

La possession de l'identité professionnelle est au cœur de ce déséquilibre. En effet, si la naissance de la professionnalisation se situe dans le temps avec les pratiques et échanges réflexifs, elle se situe également dans l'espace sur les lieux de travail. A l'hôpital pour le corps médical, dans l'atelier ou le chantier pour l'artisan ou l'ouvrier, dans le cabinet pour l'architecte... L'histoire nous apprend par ailleurs que l'un des enjeux du mouvement ouvrier visait à son autonomie. Le mouvement ouvrier défendait sa maîtrise du processus de travail et par là sa liberté et ses liens sociaux contre les velléités d'une bourgeoisie industrielle souhaitant au contraire tayloriser le travail transformant l'être humain en un chaînon processus de fabrication.

FORMATAGE ?



RATAGE ?

Le lieu de travail permet de construire une véritable identité professionnelle à travers l'apprentissage du travail réel contre le travail prescrit. Identité professionnelle qui est modestement source de luttes syndicales et plus généreusement moteur de changements des rapports sociaux dans le travail. L'IUFM en offrant si peu d'espaces et de temps de formation tente de contrôler la professionnalisation au détriment des stagiaires. Cette tentative de domination est double. En faisant sortir la professionnalisation des lieux de pratiques, en négligeant la variétés de celles-ci, tout en tenant pour objectif la professionnalisation, l'IUFM tente de prendre possession de l'identité professionnelle non seulement en édictant des postures et des prescriptions de travail mais également en tentant de contrôler les pratiques réelles du travail de l'enseignant, en créant un travail prescrit, un travail réel mais également un travail proscrit. L'enseignant est éloigné de tout démarquage par rapport à la prescription, de toute réelle créativité, de toutes possibilités de changer le système de travail. En dépossédant le jeune enseignant de son identité professionnelle, on le dépossède de toutes possibilités d'action et de changement sur son outil de travail. On lui fait croire que seules les idées acceptées par l'institution sont viables et profitables. On l'habitue à une culture de la servilité, de l'obéissance, de l'employé modèle. On le transforme en courroie de transmission pédagogique.

Un personnel hétérogène pour un mode de fonctionnement très homogène

Dans cette configuration, le recrutement des personnels de l'IUFM prend tout son sens. Une large part est laissée à la diversité. Pratiquement tous les courants pédagogiques, toutes les postures d'enseignement sont représentés notamment les plus "innovants". Cependant, la façon d'aborder la pratique, comme nous l'avons vu trop rapide et trop brutale, ne donne pas à ces discours tout le sens qu'ils méritent. Au contraire, elle les vide de leurs sens, ne leurs permet pas de se transformer en réelles pratiques car leur mise en œuvre nécessiterait trop de changements de la part de l'Institution qui n'est pas prête à les accorder. Un jeune enseignant qui souhaiterait mettre en œuvre ce qu'il entend à l'IUFM n'en n'aurait ni le moyens ni le temps. Ces discours transforment alors la professionnalisation non plus en pratique mais en une idéologie culpabilisante pour le stagiaire, en injonction paradoxale lancée parfois par dessus la bonne foi de formateurs. C'est par ce biais que l'IUFM contrôle, après le travail prescrit, le travail réel. Le jeune enseignant, n'ayant jamais les moyens d'adapter les prescriptions de travail (comme l'élève au centre de l'action d'enseignement qui est une bonne chose en soi),

tiendra son travail effectif dans la dévalorisation qui peut le pousser à terme à réclamer des mesures réactionnaires au détriment de sa relation à l'élève. Ainsi, l'IUFM pousse les jeunes enseignants à des revendications de confort personnel et concurrentiel, comme les premières mutations, ce qu'on comprend aisément mais c'est au détriment de revendications de "confort" collectif tant pour les enseignants que pour les élèves, les personnels IATOSS et les parents.

Une hiérarchie aussi ubuesque que subtile vient terminer la description. L'IUFM n'échappe finalement pas au poids de petits et grands chefs, des inspecteurs qui gardent une place prédominante, de coordinateurs et directeurs en tout genre qui ne peuvent que renforcer ce faux-semblant de lieu de formation. Il prend malheureusement les traits d'un lieu du néo-taylorisme symbolisé par Mac Donald qui tout en affirmant haut et fort sa volonté d'animer des équipes de collaborateurs autonomes, actifs, investis et créatifs multiplie prescriptions et échelons hiérarchiques pour méthodes de management douces.

Une formation impossible ?

Il ne faudrait pas cependant croire que cette situation est le fruit d'une volonté concertée et délibérée. Certes, elle profite aux tenants d'un système mais elle trouve également son origine dans un état daté des relations sociales et humaines à partir desquelles on doit composer. L'époque est à l'argent et à la domination. C'est donc une question de choix. Le fonctionnement d'Etat a perçu, plus ou moins consciemment, le potentiel révolutionnaire d'une formation professionnelle autonome et laissée à la responsabilité du corps social. Si l'IUFM est critiquable dans ses fonctionnements actuels, une véritable professionnalisation du métier d'enseignant est indispensable pour une école et une société réellement démocratiques. Celle-ci reste à inventer et les voies sont multiples pour engager les changements radicaux avec l'ensemble du corps social. Tout en sachant que le seul courant non-représenté au sein de l'IUFM est la pédagogie autogestionnaire. Peut-être ses potentialités d'autonomie et de démocratie véritable lui font-elles peur ?

Yoann DEBUYS -
CNT éducation 59

Note de la rédaction pour tous les articles :

Les signatures des articles sont suivies le cas échéant de l'organisation de l'auteur. Sauf avis contraire, ces articles n'engagent cependant que leur auteur.



« Une hiérarchie aussi ubuesque que subtile vient terminer la description. L'IUFM n'échappe finalement pas au poids de petits et grands chefs, des inspecteurs qui gardent une place prédominante, de coordinateurs et directeurs en tout genre qui ne peuvent que renforcer ce faux-semblant de lieu de formation. »

Innovation...

deux ans après...

On s'y attendait : la toute petite colline a accouché d'un souriceau. L'innovation pédagogique avait pour une fois reçu l'aval du Ministère de l'Éducation, un organisme avait été créé dans ce but, et les mouvements pédagogiques avaient présenté des projets d'établissements innovants. C'était la première fois depuis vingt ans.

A l'heure où la défense du service public est devenu l'élément incontournable de toute action syndicale ou politique, se replonger dans l'histoire du mouvement syndical donne parfois l'impression de débarquer sur une autre planète.

Alors que le mouvement ouvrier garde encore frais le souvenir de 48 et d'une République qui n'hésita pas à tirer sur les prolétaires, ainsi que de l'écrasement de la Commune par les futurs promoteurs de la III^e République, les instituteurs sont de tous les combats républicains, au point de s'arranger souvent de gouvernements accommodants. L'émergence des regroupements professionnels connus sous le nom d'Amicales, se fait sous l'aile bienveillante de l'administration. Il faut dire qu'il y a un ennemi commun à combattre : l'Eglise et sa main mise sur l'enseignement en France. Cette confusion entre école d'Etat et école laïque pèsera d'ailleurs toujours très lourd dans les rapports entre les ouvriers et les enseignants.

A l'opposé, le mouvement ouvrier qui se remet de l'écrasement et de la répression après la Commune est farouchement attaché à son autonomie et à son indépendance, l'Etat et le patronat sont combattus de la même manière et les thèses syndicalistes révolutionnaires et libertaires se propagent dans la classe des exploités.

Aussi n'est-il pas surprenant que la tradition socialiste, toutes idéologies confondues, voit dans l'enseignement républicain un objet de méfiance, en le jugeant peu favorable aux enfants d'ouvriers.

Cette méfiance se renforce au moment où le syndicalisme est reconnu officiellement par la loi de 1884, qui tout en reconnaissant le droit aux ouvriers de constituer des organisations syndicales le refuse aux travailleurs des services publics et aux fonctionnaires, donc aux enseignants.

Absents des premiers congrès syndicaux, les enseignants n'influenceront donc pas les positions portées sur l'éducation. Globalement d'ailleurs, ces congrès peu soucieux d'aborder des problèmes " politiques " renvoient ces questions aux partis tout

en déclarant, en accord avec ceux-ci, que l'école est un instrument de la domination de la classe possédante.

Les rares allusions aux questions éducatives donnent le sentiment que globalement l'instruction donnée par l'école de la République ne convient pas aux délégués ouvriers. Cette tendance se renforce aux fils des rencontres, au moment surtout où l'idée s'impose que pour se libérer le prolétariat doit s'instruire : " C'est grâce à l'ignorance qu'on a bâti le monde d'injustice que nous subissons ; c'est grâce à l'ignorance qu'on a pu déformer les cerveaux, les façonner à l'erreur, les saturer d'un enseignement faux, en enserrant les esprits dans les toiles inextricables des préjugés et des mensonges conventionnels, si bien que, de nos jours encore, l'ouvrier ne voit que par les yeux du maître et n'entend que par les oreilles du patron. [...] Voilà pourquoi il est indispensable - et on ne saurait trop souvent le répéter - que la classe ouvrière s'instruise, que ses facultés soient élargies par des connaissances multiples qui développeront sa conscience et lui permettront de discerner clairement par elle-même, l'erreur de la vérité, d'analyser le mal dont elle souffre, de trouver le remède qui l'en guérira " (Fernand Pelloutier, secrétaire des Bourses du travail, lors du IX^e congrès national des Bourses du Travail de France et des colonies - 17 - 21 septembre 1901). Tout en concluant de manière définitive sur la nocivité de l'école de l'Etat, cette déclaration donne une nouvelle orientation aux discussions sur l'instruction : il s'agit maintenant pour le prolétariat de s'éduquer lui-même pour s'émanciper lui-même. On ne s'étonnera pas que les premières discussions se centrent sur l'enseignement professionnel. La CGT va même réclamer que les écoles professionnelles comme Boule et Estienne passent directement sous le contrôle syndical. Les ouvriers placent aussi de grands espoirs dans les universités populaires qui fleurissent un peu partout en France, en étroite relation avec les Bourses du Travail. Dans ce débat, l'école publique se voit simplement confier le rôle de diffuser les " outils cognitifs de base ".

Les organisations se mobilisent et dépensent beaucoup d'énergie pour mettre en place un enseignement destiné aux ouvriers. Les uni-



versités populaires déçoivent, on évoque le risque de voir se former des élites qui, passant au statut de cadre, pourraient ensuite participer à l'exploitation des travailleurs. De même l'intervention d'instructeurs extérieur au prolétariat est suspect dans un mouvement très jaloux de son autonomie, d'autant que ces cours dépendent trop des moyens alloués par les municipalités. Les débats alors qui accompagnent les bilans de ces expériences feraient pâlir les militants d'aujourd'hui : la question est posée de savoir si les syndicats doivent financer eux-mêmes ces expériences et se substituer au patronat et à l'enseignement public. Et la tentation de créer un enseignement primaire directement géré par les Bourses est grand, même si il s'agit bien de mettre en place des écoles privées chargées d'enseigner l'orthographe et l'arithmétique, une motion est d'ailleurs adoptée en ce sens. "

Il faut reconnaître que sous notre Troisième République, l'enseignement populaire n'a subi, au point de vue moral, que quelques transformations anodines, en comparaison avec celui auquel il succédait. Les instituteurs laïques ont suppléé les ecclésiastiques, mais l'esprit déiste n'en a pas moins subsisté, soit dans les livres consacrés à la jeunesse, soit dans la bouche des instituteurs / Les rois y sont également portés sur le pavois du triomphe et des chants d'allégresse accompagnent de même leurs exploits belliqueux, préparant ainsi les jeunes cervelles à l'enthousiasme national et à l'esprit de conquête, qui peuvent être funestes aux destinées d'un pays. La patrie est placée au-dessus de tout : au-dessus de la justice, au-dessus de la fraternité, au-dessus de l'humanité. La charité y est prônée aux place et lieu de la solidarité réciproque. L'obéissance aveugle, passive, l'automatisme de la brute y sont recommandés ; le respect aux forts et à leur puissance immuable ; la résignation aux infortunés : voilà camarades, de quel enseignement on obsède les jeunes têtes de nos enfants. Etonnons-nous ensuite si, après trente années de République, on est contraint de lutter contre le chauvinisme, contre le retour aux guerres de religion, que l'on croyait à jamais éteints. Mais qu'avons-nous fait pour enrayer ce mal que nous dénonçons si facilement ? A peu de choses près, rien. " Délégués de la Bourse de Nîmes au VII^e Congrès national des Bourses du Travail et des colonies Paris (5-8 septembre 1900).

« Il faut reconnaître que sous notre Troisième République, l'enseignement populaire n'a subi, au point de vue moral, que quelques transformations anodines, en comparaison avec celui auquel il succédait. Les instituteurs laïques ont suppléé les ecclésiastiques, mais l'esprit déiste n'en a pas moins subsisté, soit dans les livres consacrés à la jeunesse, soit dans la bouche des instituteurs. Les rois y sont également portés sur le pavois du triomphe et des chants d'allégresse accompagnent de même leurs exploits belliqueux, préparant ainsi les jeunes cervelles à l'enthousiasme national et à l'esprit de conquête, qui peuvent être funestes aux destinées d'un pays. La patrie est placée au-dessus de tout : au-dessus de la justice, au-dessus de la fraternité, au-dessus de l'humanité. La charité y est prônée aux place et lieu de la solidarité réciproque. L'obéissance aveugle, passive, l'automatisme de la brute y sont recommandés ; le respect aux forts et à leur puissance immuable ; la résignation aux infortunés : voilà camarades, de quel enseignement on obsède les jeunes têtes de nos enfants. Etonnons-nous ensuite si, après trente années de République, on est contraint de lutter contre le chauvinisme, contre le retour aux guerres de religion, que l'on croyait à jamais éteints. Mais qu'avons-nous fait pour enrayer ce mal que nous dénonçons si facilement ? A peu de choses près, rien. "

Délégué de la Bourse de Nîmes au VII^e Congrès national des Bourses du Travail et des colonies Paris (5-8 septembre 1900).

IDD, TPE, TICE...

quand s'agitent les langues de bois

A ma droite (pardon à ma gauche, je confonds) : *Comme je vous l'expose en vingt pages dans cette prose où tout semble aller de soi, tout va s'arranger. Vous verrez, nous ne cesserons de poursuivre les efforts que déjà, depuis des décennies, nous menons, au Ministère, pour un enseignement plus enrichissant, plus souple, plus crémeux, qui enlève toutes les taches... c'est cremoso, enfin je veux dire plus adapté, plus riant, plus simple, plus complexe, ça donne des heures en plus, tout en travaillant moins, mettre l'élève au centre tout en restaurant le pouvoir naturel, incontestable, éternel, du maître, (oh comme nous chérissons les professeurs, nous sommes aussi des enseignants bien sûr, enfin dans le temps, en prépa c'est vrai) dans le respect, l'adoration, la gémulation républicain, démocratique, ça va aller, ne vous énervez pas (ne nous énervez pas surtout), dans le cadre de, et avec fermeté, si je puis me permettre, chers collègues, vous saurez (ou vous serez ? je ne sais jamais), privilégier l'innovation a toujours été notre politique, tout en défendant le contenu sacré des programmes et en assurant un ordre républicain qui sait allier paperasse et laisser-faire, inaction et coups de gueules, mépris et précarité (qu'est-ce que je dis, rayez*

cette phrase), enfin comme d'habitude nous ne ferons rien après avoir fait pas mal de vent et rempli quelques beaux B.O.

A ma gauche (ou à ma droite, je confonds toujours) : Ne croyez pas nous embobiner, Monsieur le Ministre, nous n'accepterons pas. Non, nous n'accepterons pas (il ne sera pas dit que nous accepterons) la remise en cause du rôle et de la mission des enseignants. C'est la destruction des savoirs qui se profile avec votre dernière réforme, ce sont les notions de discipline qui sont remises en question. L'enseignement disciplinaire heure-cours reste le cadre, construire une progression, des évaluations rigoureuses et maîtrisées, du sérieux, quoi ! Vous me le copiez cent fois, d'ailleurs. Derrière vous se profile le projet libéral et européen qui veut casser les savoirs, ces savoirs traditionnels que rien, vous entendez monsieur le Ministre, rien ne saurait ébranler. Personnellement, dans mes classes (j'en ai encore deux, pour garder le contact avec le terrain) aucun de vos projets ne saurait me faire bouger d'une virgule. Interdisciplinarité ? Pourquoi pas les tables en rond pendant que vous y êtes !

TÉMOIGNAGE

"Je ne suis pas d'accord avec l'opinion [...] qui proposerait de toujours composer. Je pense qu'à partir d'un certain moment, il ne faut plus accepter de compromettre nos projets avec la médiocrité ambiante sans quoi c'est l'idée même de projet et d'innovation qu'on dévalorise. Il faut affirmer que l'éducation de qualité a un coût et des exigences et rester très ferme là-dessus. J'en parle volontiers car nous sommes à Longjumeau (Intermedes) impliqués aussi dans un projet innovant et éducatif pour lequel nous devons malheureusement nous battre constamment, ce qui nous détourne sans cesse de notre objectif premier et de notre raison d'agir. Il y a une entreprise de détournement d'énergie et d'épuisement des initiatives qui s'applique avec la complicité active, passive, voire même inconsciente des personnels qui sont paradoxalement désignés pour soi-disant valoriser cette même initiative. C'est en réalité une entreprise de destruction qu'il faut avoir le courage de nommer. La seule chose qui fait plier l'administration, c'est le contraire de la négociation et du compromis avec untel ou untel (compromis qui après de multiples sacrifices arrivera à un non-lieu car un quelconque "baron" de passage jouera les ingénus et fera toujours tout recommencer de zéro : le pouvoir de nuire est bien

souvent le seul pouvoir que détient notre administration et ceux parmi nos collègues qui y ont accepté des responsabilités) : c'est toujours la menace de tout déballer sur la place publique !

Seule une menace rend les "mal-comprenants" plus intelligents et les lents plus rapides.

Non, décidément et à l'expérience, une action musclée vaut toujours mieux qu'une année de négociation [...]" **Laurent Ott, 28 août 2002**

"La Maison Robinson", action de l'Association INTERMEDES, est une structure de permanence éducative qui se propose de retisser des liens de sociaux autour des questions d'éducation. Le travail de la Maison Robinson repose sur des modalités de travail en milieu ouvert telles que : libre initiative des enfants et des familles, travail dans la durée qui met plus l'accent sur la relation que sur l'activité, aide au développement de projets d'initiative sociale par les enfants et les familles, un soutien de la fonction éducative qui part des enfants pour aller vers les parents (et non pas l'inverse comme le plus courant).

Renseignements: **Association INTERMEDES - Maison Robinson**
Logement 117, La Villa Saint Martin, 91 160 Longjumeau

Association INTERMEDES 28 rue des Marguerites, 91 160 Longjumeau / intermedes@wanadoo.fr <http://assoc.intermedes.free.fr/>

Tél: 01-64-48-60-61 - Fax: 01 69 79 00 36

L'Association INTERMEDES est soutenue par la Ligue Française de Santé Mentale, la Fondation de France, le Conseil Général 91 et le Conseil Régional Ile de France

**Dans l'Innovation aussi
seule la lutte pale**

Itinéraires de découvertes en collège et interdisciplinarité

Notre projet est d'ouvrir la revue **N'AUTRE école** à tous ceux et toutes celles qui agissent pour changer l'école et la société. C'est pourquoi nous proposons ces deux contributions de P. Geneste publiées dans *l'École émancipée "Revue syndicale et pédagogique paraissant depuis 1910"* - voir en page lecture pour l'abonnement.

Dans les propos contre les itinéraires de découverte, un argument revient souvent, celui des horaires disciplinaires. Les 2 heures hebdomadaires d'itinéraires de découverte s'accompagnent d'un "tronc commun rétréci", l'amputation des horaires disciplinaires communs (français, maths, etc.) finançant ces 2 heures dites interdisciplinaires.

Ainsi posés, les termes du débat semblent clairs et clairement amener à une condamnation de la mise en place des itinéraires de découverte. Si on y regarde de plus près on s'aperçoit, au-delà des itinéraires de découverte, que ce type d'argumentaire revient à condamner l'interdisciplinarité en général, coupable intrinsèquement, d'une amputation des horaires disciplinaires. Un tel raisonnement n'a rien de progressiste. Pourquoi ?

D'abord parce que la question première est celle des acquisitions des élèves et non pas celle des horaires disciplinaires. Les unes ne vont certes pas, totalement, sans les autres. Mais elles n'y sont pas liées mécaniquement. En effet, si au lieu des itinéraires de découverte, qui, au pire, n'envisagent qu'une juxtaposition, ou au mieux, un croisement de deux disciplines (très rarement plus), donc, si au lieu de cela, on envisageait une véritable interdisciplinarité, la question des horaires disciplinaires n'aurait plus le poids qu'on veut - au grand bonheur du corporatisme enseignant où se logent enseignants progressistes et enseignants pédagogiquement réactionnaires - lui donner. Comment cela ?

Une véritable interdisciplinarité suppose des conditions

Partons de deux conditions minimales :

- une intervention conjointe de professeurs de diverses disciplines (conjointe, c'est à dire ici, en même temps auprès des élèves) ;

- l'inscription des acquis, visés par l'activité ou production interdisciplinaire, dans le cadre des répertoires de savoirs des différentes disciplines (ce sont les savoirs qui sont disciplinaires, les horaires, eux, renvoient à une organisation des cours ce qui est tout autre chose) en plus de savoirs conçus dans le champ de la transdisciplinarité ou de l'interdisciplinarité - mais le travail de conception de tels savoirs reste au-delà des savoirs et savoir-faire méthodologiques ;

- or, si on va au bout de la démarche interdisciplinaire évoquée par les deux conditions ci-dessus, cela revient à poser, comme nécessaire, une refonte des programmes et des structures du système éducatif.

Cette perspective se heurte à de multiples oppositions

Deux retiendront notre attention :

- celle du ministère qui comprend le danger de la mise au diapason des perspectives pédagogiques avec les refontes de structure et les moyens nécessités ; opposition relayée par la frilosité des Rectorats qui s'appuient sur l'absence de véritable politique "innovatrice" du Ministère pour éviter les implantations gênantes de projets coopératifs ;

- celle du syndicalisme corporatiste étroit, soit affiché (FO), soit masqué (le SNES qui envoie une observatrice à la rencontre de Saint-Denis mais qui, sur le terrain, combat violemment les projets coopératifs qui tentent de voir le jour dans le cadre du Conseil national de l'innovation et de la réussite scolaire) : ce syndicalisme vit d'un clientélisme dont la base disciplinaire constitue bien souvent un refuge où s'annulent les interroga-

tions, les malaises, pourtant, par ailleurs, reconnus.

Quel est le résultat de cette jonction d'oppositions ? Le triomphe du conservatisme, de la conservation sociale, triomphe qui vient peser un peu plus sur les pratiques réellement existantes dans les classes.

Les pédagogies nouvelles sont instrumentalisées

Pour notre part, si nous nous opposons aux itinéraires de découverte de Lang, c'est parce qu'ils galvaudent la dimension interdisciplinaire, parce qu'ils appauvrissent la visée pédagogique de l'interdisciplinarité, parce qu'ils instrumentalisent les pédagogies nouvelles (pédagogies de groupe, pédagogie par l'entraide, pédagogie active...), rendant un peu plus compliqué le débat sur la nécessaire transformation des pratiques pédagogiques en lien avec une refonte des structures du système éducatif.

A ceux qui s'opposent aux itinéraires de découverte en prétendant qu'ils sont un fer de lance de la mondialisation libérale, nous rétorquons sans sourciller que la conservation de l'actuel état du service public d'éducation ne peut qu'amener à sa ruine, à son implosion : il n'y a pas de défense du service public laïque d'éducation sans ambition pour sa transformation radicale, tant au niveau structurel, qu'au niveau des pratiques réellement existantes.

Le vent de réaction qui souffle de concert avec le vent des critiques réformistes, les deux vents s'unissant souvent en un zéphyr républicain, doit nous alarmer : derrière les apparences, le conservatisme pédagogique, la conservation sociale, l'étroitesse corporatiste à peine voilée sous l'outrage disciplinaire, sont de sûrs alliés du souffle avide du libéralisme à l'école et, bien souvent, se rangent du côté des accompagnateurs de réformes allant de capitulation en capitulation, en se contentant, très vite, de vouloir les aménager.

*Philippe Geneste
École émancipée*

Quelle alternative syndicaliste révolutionnaire ?

Nous en sommes à un de ces moments de l'Histoire où il faut savoir prendre acte du passé. La divergence entretenue entre politiques de droite et de gauche par les partis et leurs relais syndicaux a vécu. L'histoire des réformes éducatives en France prouve la continuité de la politique éducative bourgeoise. Elle assigne à son école d'inculquer la norme sociale du point de vue de l'idéologie dominante, le respect de l'ordre établi, celui du patron, l'esprit d'entreprise. Elle est faite de l'étoffe sociale elle-même : un tissu de composition inégalitaire, constitutif et reproductif d'un système que nous combattons. Or, les syndicats se sont illustrés par leur collusion avec les partis de gauche en pratiquant un syndicalisme de gouvernement (pour ceux qui verraient là un propos exagéré, nous leur demandons d'aller par eux mêmes constater la continuité des personnels dirigeants de l'Éducation nationale depuis des décennies). La charge contre les services publics encore debout, contre le service d'éducation ne peut être combattue que par une autre cohérence, celle que se devra de porter la lutte sociale globale. Le coup d'accélérateur mis par la bourgeoisie sur les rythmes de restructuration des services publics, et dont l'éducation fournit un bon exemple, la montée de l'extrême droite en Europe avec tout ce que cela signifie comme pression réactionnaire accrue au sein des gouvernements - républicains ou non - doit rendre urgente une riposte syndicale internationale concertée sur la base d'un projet émancipateur d'éducation populaire. Promouvoir cette lutte, l'implanter sur les lieux de travail, tenter de la faire prendre en compte par les syndicats où ils interviennent, tel est le rôle des syndicalistes révolutionnaires.

Quelle alternative syndicaliste révolutionnaire pour une dynamique des luttes en faveur d'une école émancipatrice?

Mais pour cela, il faut que les personnels qui subissent de plein fouet la crise puissent avoir une perspective à leurs luttes, que celles-ci soient porteuses d'un projet alternatif d'éducation et d'école. Pas un mouvement révolutionnaire de par le monde et l'histoire qui n'ait eu une base d'éducation. Le syndicalisme révolutionnaire est, de ce point de vue, et de par sa genèse, un repère phare. La question de notre

capacité à promouvoir des projets d'alternative sociale nous semble posée. Des organisations syndicales et d'éducation populaire, des tendances syndicales révolutionnaires, seraient-elles prêtes à se lancer dans cette reconquête active du terrain social par la question politique de l'éducation ?

Quand on doit mener une lutte d'ampleur, ceux qui cèdent à la passivité sont des freins à la lutte. Or un des effets du syndicalisme étroit de catégorie est de favoriser et d'entretenir cette passivité. Il y a, et cela depuis de nombreuses années, une démission syndicale du côté d'un projet même réformiste de transformation de l'école. Le mouvement syndical autorisé a renoncé à porter une ambition revendicative alternative pour l'école, préférant choisir des options revendicatives lui assurant son intégration dans les rouages institutionnels de l'Éducation dont il tire subsides et source d'adhésion consumériste.

C'est l'honneur des syndicalistes révolutionnaires, mais aussi des anarcho-syndicalistes, syndicalistes lutte de classes préoccupés du terrain pédagogique, d'avoir maintenu une flamme de l'alternative, même fragile. C'est un feu qu'il nous faut aviver, alimenter. La bourgeoisie et les chiens de garde de ses différents chenils tentent de faire triompher ses visées restructuratrices en empruntant une part du discours des pédagogies nouvelles. Cette entourloupe ne marche que parce qu'elle peut s'appuyer sur l'ignorance entretenue sur les alternatives que proposent la coopération, l'interdisciplinarité active, l'autogestion pédagogique, l'émancipation coopérative, les pédagogies de groupe articulées à un projet d'école émancipatrice dans une perspective sociale révolutionnaire.

Quel est notre projet d'éducation populaire? Quelle transformation révolutionnaire de l'école pour contrer la transformation libérale du système éducatif? La réponse apportée à ces questions de titre ouvre à d'autres perspectives qui réclament réponses à de nouvelles questions corrélatives pour la même problématique d'action :

1 - Est-on d'accord sur la nécessité de porter un projet d'utopie scolaire fondé sur la coopération, la polyvalence, l'action et la perspective d'éducation populaire (avec le vecteur culturel que cela entraîne) en lien avec la perspective de la transformation révolutionnaire de la société?

2 - Est-on d'accord pour que ce projet d'éducation polyvalente pour tous soit la

clé de référence de nos revendications? En d'autres termes, assume-t-on notre contre-projet scolaire?

3 - Est-on d'accord pour quitter l'attitude défensive qui caractérise le syndicalisme actuel (de masse mais aussi minoritaire - en France en tout cas) et pour chercher les voies d'une reconquête du terrain social par la question politique, soit en matière d'Éducation, donner corps à notre projet d'éducation populaire polyvalente pour tous jusqu'à l'actuelle fin du lycée?

4 - Est-on prêt à essayer de constituer un réseau d'alternative éducative émancipatrice, fondée sur notre projet d'éducation polyvalente pour tous, en cherchant des alliés dans le champ syndical (les syndicats participant à la perspective de coordination internationale des syndicats alternatifs) et associatif de mouvements pédagogiques et d'éducation populaire?

5 - En cas d'échec, faut-il, au vu des systèmes éducatifs européens et des conditions répressives qui caractérisent certains services publics, explorer d'autres formes alternatives d'implantation de projets émancipateurs?

6 - Est-on d'accord sur la mise en pratique, via la revue, d'approches pédagogiques ou didactiques travaillant les convergences? Ce qui suppose la prise de parti constructiviste en matière de savoir (autrement dit, donne-t-on à la centralité de l'épistémologie une place pratique dans notre corps de pensée et de référence?)

Aller au bout des questionnements pour sortir des brouillards qu'entretiennent toutes les demi-pensées, toutes les critiques résignées; aller au bout pour ouvrir le champ hardi de l'action.

Philippe GENESTE

(cet article est paru dans l'excellent dossier du n°2 de la revue L'École émancipée, voir aussi page 27 l'adresse pour l'abonnement)



Au centre de ce numéro de "N'AUTRE école" se trouve le n° 26 de notre journal fédéral "Classes en lutte...". Ce bulletin national, tiré à 4000 exemplaires et diffusé gratuitement propose, tous les deux mois, un point sur l'actualité des luttes dans l'éducation. Dans ce n° vous trouverez également la plateforme de la CNT-FTE... Nous pouvons envoyer ce bulletin (même en nombre) aux abonnés de la revue sur simple demande à CNT-FTE - 33, rue des Vignoles 75020 Paris

Capitalisme-syndicalisme, même combat ?

Voici déjà quelques temps, en 1974, nous avons, à quelques-uns, éprouvé le besoin d'un "retour réflexif". Il en résulta une brochure intitulée "capitalisme-syndicalisme, même combat" (Spartacus, septembre 1974) dans laquelle nous écrivions notamment ceci, en conclusion d'une étude historique du fait syndical:

"Contrairement, en effet, à l'opinion très répandue aujourd'hui, le réformisme des syndicats n'est pas dû à la trahison de certains dirigeants qui seraient ainsi à l'origine de la dégénérescence du mouvement syndical. [...] Dégénérescence, le mot est d'ailleurs impropre puisqu'il s'agissait plutôt d'un retour aux sources : les premières organisations ouvrières, celles de la moitié du XIX^e siècle, étaient, nous l'avons vu, essentiellement corporatistes et réformistes (respect du cadre légal).

Les causes profondes de cette évolution d'un syndicalisme DEVENU révolutionnaire vers un syndicalisme définitivement réformiste se trouvent, d'une part, au niveau des structures même et des caractéristiques communes à toutes les organisations de masse et, d'autre part, à la position attribuée aux syndicats dans le système par le capitalisme lui-même.

Mais, si la possibilité existe pour le capitalisme d'attribuer un rôle au syndicalisme c'est que celui-ci présente un certain nombre de caractéristiques sociologiques qui permettent son intégration. Et, en effet, les caractéristiques existent, plus, ELLES SONT LE SYNDICALISME. La première, de laquelle découlent les autres, est une contradiction inhérente à toute organisation de masse et par rapport à laquelle se situent, consciemment ou non, toutes les tendances politiques du syndicalisme.

Cette contradiction est contenue toute entière dans la « Charte d'Amiens » (13 octobre 1906). Aussi paradoxal que cela puisse paraître, puisque la Charte marque l'apogée du courant révolutionnaire, c'est dans ce texte que se trouvent révélés les germes du réformisme qui va submerger le mouvement ouvrier: « dans l'oeuvre revendicative quotidienne, le syndicalisme poursuit la coordination des efforts ouvriers, l'accroissement du mieux-être des travailleurs par la réalisation d'améliorations immédiates, telles que la diminution des heures de travail, l'augmentation des salaires, etc. Mais cette besogne n'est

qu'un côté de l'oeuvre du syndicalisme; il prépare l'émancipation intégrale qui ne peut se réaliser que par l'expropriation du capitalisme (...) ».

Là réside toute la contradiction du syndicalisme : se donnant comme but final l'émancipation intégrale, il doit pour entraîner les masses faire preuve d'efficacité quotidienne, c'est-à-dire avoir une pratique réformiste (améliorations matérielles). Et les améliorations que le capitalisme concède détacheront les masses des perspectives révolutionnaires ».

Aujourd'hui, aux formulations et quelques facilités près, il me semble que les 30 ans écoulés n'ont pas infirmé ce propos. Voyons, pour s'en assurer, ce qu'il est advenu du syndicalisme enseignant qui nous importe ici. Que s'est-il passé depuis 30 ans sinon l'exacerbation de la tension entre les deux aspirations exprimées par la Charte d'Amiens ? L'évolution du syndicalisme enseignant n'est-elle pas toute entière dans l'intention déclarée de travailler à changer l'école de manière, notamment, à ce que les enfants des catégories sociales les plus démunies puissent disposer de plus grandes "chances" de sortir du déterminisme social qui les condamne au non-choix, c'est-à-dire, concrètement, à l'impossibilité de poursuivre des études comme le font ordinairement les enfants des catégories plus favorisées ? Sans doute, et l'on retrouve là le second terme de la Charte qui concerne l'émancipation. Mais, simultanément, cette évolution n'a-t-elle pas été, toute entière également, dans la volonté "d'améliorer les conditions matérielles", 1^{er} terme de la Charte, jusqu'au point de participer pleinement à la gestion du système éducatif, pour ainsi dire de co-gérer celui-ci?

Evolution, tous comptes faits, relativement paisible

Auteur d'un livre particulièrement instructif sur les ZEP, Nestor Romero, contacté par la rédaction de N'autre école, a bien voulu nous livrer son analyse sans concession du syndicalisme.*

Cette contribution critique avait toute sa place dans un dossier concernant le syndicalisme comme levier pour transformer l'école.

À la fin de l'article se trouve également une réponse du comité de rédaction.

* L'école des riches, l'école des pauvres - Les ZEP contre la démocratie
Collection Ecole et société
Syros 15 euros

1^{ER} MAI 2002



Capitalisme-syndicalisme, même combat ?

« De fait, la nécessité sociale déterminée par la « révolution technologique » coïncide momentanément avec la revendication d'une école démocratique, de la « même école pour tous ». Il apparaît, cependant immédiatement que si tous les enfants vont, en effet, à l'école plus longtemps, en réalité ils ne fréquentent pas tous la même école. Il s'agit d'un phénomène de massification et non de démocratisation. »

pendant des années : tant que l'institution éducative, en effet, satisfaisait aux besoins de la société telle qu'elle était, au système de production tel qu'il était en n'admettant qu'une minorité d'enfants, nécessairement issus des catégories privilégiées, à poursuivre des études secondaires et supérieures, la situation était relativement claire et l'action syndicale, dans toutes ses composantes, ne l'était pas moins : chaque militant ou adhérent pouvait revendiquer, sur le mode correspondant à sa sensibilité politique, "l'école pour tous", la "démocratisation", "l'égalité des chances" (formulation ambiguë s'il en est) tout en "faisant la classe", c'est-à-dire en pratiquant une pédagogie bonne à "dégager une élite" ce qui implique le renvoi plus ou moins prompt de la "masse" vers la "vie active".

Cette pédagogie était celle (est encore), impérialiste, du "je parle, tu écoutes", celle de l'ingurgitation-déglutition et elle n'était concrètement mise en question que par une minorité de militants attentifs, précisément, à la pédagogie en tant que structure véhiculant et diffusant des valeurs, c'est-à-dire de l'idéologie.

Mais voici qu'à partir de la fin des années 50, l'évolution technologique crée la nécessité de nouvelles qualifications qui nécessitent elles-mêmes la disposition d'une culture générale minimale et, donc, la prolongation de la scolarité pour former les futures "ressources humaines". L'examen d'entrée en 6^e est supprimé (1957) et l'évolution vers une "école pour tous" s'accélère culminant en 1975 avec la création du "collège unique".

De fait, la nécessité sociale déterminée par la "révolution technologique" coïncide momentanément avec la revendication d'une école démocratique, de la "même école pour tous". Il apparaît, cependant immédiatement que si tous les enfants vont, en effet, à l'école plus longtemps, en réalité ils ne fréquentent pas tous la même école. Il s'agit d'un phénomène de massification et non de démocratisation. Nous reviendrons à cela.

En attendant, ce qui apparaît non moins immédiatement aux enseignants, aux syndicats comme à l'Administration c'est que l'accueil de ces "cohortes" dans le collège n'est pas chose simple. Comment, en effet, pratiquer la même pédagogie avec des enfants disposant de pré requis culturels si variés ? La question demeure, plus prégnante que jamais sans doute, et c'est elle qui exacerbe la contradiction fondamentale du syndicalisme.

Car, concrètement cela signifie qu'il n'est pas possible de mettre en oeuvre une pédagogie attentive aux plus défavorisés, aux

plus pauvres ferait-on mieux de dire, sans un véritable travail collectif des enseignants lequel implique que ceux-ci passent plus de temps dans l'établissement (souvent beaucoup plus de temps) : il n'est pas une expérience de "pédagogie active", c'est-à-dire soucieuse de chaque enfant autant qu'il est possible, qui ne mobilise les enseignants collectivement dans l'établissement. Tous ceux, en tout cas, qui ont participé à de telles expériences qui, en dernière instance, sont nécessairement autogestionnaires (avec toutes les nuances possibles) en savent quelque chose.

Mais alors qu'en est-il des "améliorations immédiates" si pour changer l'école il est nécessaire de se mobiliser dans les établissements, en somme, de travailler plus, ou, plus précisément, de travailler autrement ? Cela ne conduit-il pas inévitablement à une dégradation du mode de vie de chacun ? Mais, par ailleurs, est-il possible de changer quoi que ce soit à l'école sans mobilisation dans l'école ?

Surgit alors, comme tentative de dépassement de l'aporie, la revendication des "moyens". Le discours syndical tend à proclamer, pour ainsi dire unanimement : "nous voudrions bien pratiquer une autre pédagogie (un autre mode de vie dans l'école, donc) mais pour cela il faut des moyens que l'État ne nous donne pas".

Soyons clairs, quitte à paraître un peu brutal : il est toujours possible de pratiquer une pédagogie prenant en considération tous les enfants, et particulièrement les plus démunis, avec les moyens du bord. Croit-on que Pestalozzi, Robin, Freinet, Ferrer, ceux de l'école Decroly ou des lycées autogérés et bien d'autres (quelle que soit l'appréciation que l'on porte sur chacune de ces expériences) ont attendu "les moyens" pour mettre en oeuvre leur projet ? Ne savons-nous pas plutôt qu'ils se sont investis sans relâche, ce qui n'interdit pas de revendiquer des moyens, bien au contraire ? Croyons-nous vraiment qu'il soit suffisant et cohérent de revendiquer de l'État des moyens pour mettre en oeuvre un mode de vie dans l'école qui ne soit pas "centré" sur les impératifs du système de production mais qui le soit, d'abord, sur les nécessités vitales de l'enfant considéré en tant que personne ? Croyons-nous vraiment qu'il soit cohérent de revendiquer ainsi en continuant à pratiquer quotidiennement l'archaïque et impérialiste pédagogie ?

Et, n'est-ce pas cette conscience diffuse de la nécessité de travailler autrement si l'on veut réellement changer quelque chose à l'école, en même temps que la réticence éprouvée à s'impliquer dans l'école, dans ses murs, qui est à l'origine de la "désyndicalisation" massive depuis des années ?

Comment alors sortir de la contradiction entre la mobilisation pédagogique nécessaire dans les établissements (qui ne va évidemment pas sans dimension "politique") et la démobilisation pro-



voquée par cette perspective ? Ou bien faut-il continuer à "faire cours" en attendant que "la société change pour que l'école change" ?

Le moment n'est-il pas venu de prendre acte de l'action syndicale en tant que gestionnaire et des "améliorations" qu'elle procure, comme l'on prend acte de la Sécurité sociale, cette inestimable conquête que nous allons sans doute devoir défendre bec et ongles ? Et, ce constat posé, l'esprit dégagé des représentations du syndicalisme du siècle dernier, réfléchir, c'est-à-dire questionner : une autre école est possible, dit-on aujourd'hui. Sans doute, mais quelle école ? Car, je l'ai dit, si tous les enfants vont à l'école tous ne vont pas à la même école : il existe bien une école de pauvres et une école des riches. Qu'est-ce donc qu'une école démocratique ? Une école qui donne formellement la même chose à tous, ou une école qui donne à chacun ce dont il a besoin pour "réaliser ses potentialités", pour se "construire lui-même" ?

Comment organiser l'école pour contrarier, autant qu'il est possible, le déterminisme social ? Quelle(s) sorte(s) de pédagogie déployer pour que chaque enfant puisse choisir ce que sera sa vie ? Mais qu'est-ce qu'un enfant aujourd'hui, c'est-à-dire dans l'état actuel de nos connaissances, un être inachevé (mais où trouve-t-on un être achevé ?), en devenir (mais où trouve-t-on un être advenu ?) ou un être totalement, un enfant totalement enfant auquel les adultes reconnaissent le droit de vivre son enfance et lui en procurent les moyens ?

Mais qu'est-ce que vivre son enfance sinon apprendre ? Mais apprendre comment ? Pourquoi ? Apprendre en participant à la compétition scolaire pour, précisément devenir un adulte compétitif ? Recevoir une formation ? Mais selon quels critères et à partir de quelle décision ? Ou, plutôt, si une autre école est possible comme il vient d'être dit, n'est-ce pas une école qui, écartant la compétition en tant que seul "sens", se donne pour mission d'aider l'enfant, chaque enfant, à prendre conscience de ce qu'il est, de ses goûts, de ses intérêts (tout cela a été dit de bien des manières depuis bien longtemps), de son "talent propre", bref, "de ce qu'il lui plaît de faire" ? Pour dire les choses simplement, une autre école ne serait-elle pas une école qui aide chaque enfant à apprendre autant qu'il est possible de manière à pouvoir développer une activité sociale qui lui épargne l'ennui ? L'ennui, en effet, l'ennui qui est le lot quotidien de tant de "ressources humaines" de toutes sortes. Et l'école telle qu'elle est, ne "forme"-t-elle pas précisément à l'ennui ? N'est-ce pas un lieu où enfants et adultes s'ennuient ? N'est-ce pas dramatique ?

Mais, disent les réalistes, les défenseurs de la voie professionnelle c'est-à-dire de l'orientation précoce (cette monstruosité),

ce que souhaitent "les familles" c'est une formation qui débouche sur un emploi ! N'est-ce pas ? Après tout, les enfants des réalistes subissent rarement l'orientation précoce. La question de la formation professionnelle assurée par une institution nationale d'éducation mérite un débat autrement plus sérieux que celui qui se conclut par la nécessité de (bien ?) orienter les enfants qui ne sont pas "capables de poursuivre des études", car il demeure massivement que ceux-là ne sont pas issus des catégories sociales favorisées, en dépit de la tendance actuelle à occulter quelques corrélations cependant tenaces.

Une autre école possible est une école où l'on ne s'ennuie plus. Quel mode de vie faut-il alors tenter d'organiser ? Ce qui revient à dire : qu'elle pédagogie faut-il pratiquer, peut-être même "inventer" ? Mais engager ainsi la réflexion, s'engager dans cette réflexion n'est-ce pas sortir de la "représentation syndicale" et de cette pratique codifiée pour en inventer une autre ? (ne serait-il pas opportun, en ce sens, d'abandonner le terme lui-même, syndicat, définitivement, au syndicalisme gestionnaire ?). N'est-ce pas, en somme, ce qui est en train d'advenir à travers mille initiatives de par le monde, en une sorte de fébrilité investigatrice et inventive ? Il me semble bien que ce soit le cas.

Nestor Romero



CONTRE-POINT

La CNT : un choix syndical

Pas d'accord avec la lecture de la Charte d'Amiens par Nestor Romero, qui assimile défense des intérêts quotidiens des travailleurs et réformisme et voit un hiatus entre cette lutte revendicative et une perspective de changement social radical.

Les travailleurs de l'Education, et pour la CNT en premier lieu les agents et les précaires, ont à se défendre et à revendiquer. Qui pourrait leur refuser ? C'est la lutte du faible contre le fort, de la solidarité contre le " moi-tout-seul-qui-commande ", des droits humains (avoir du temps pour soi, être respecté) contre les raisons hiérarchiques ou budgétaires. C'est la lutte salariale de tous les jours, et le syndicat, quand il joue son rôle, est un outil de cette lutte.

Le " réformisme ", c'est autre chose. C'est la croyance que des réformes peuvent graduellement changer la société. Cette croyance, il n'y a plus grand monde pour la partager. Nous n'avons plus de syndicats réformistes (lequel propose de grandes réformes comparables à la journée de huit heures ou la Sécurité sociale ?), mais seulement gestionnaires.

Quant à la perspective révolutionnaire, ce ne sont pas des grands mots. C'est une lutte pour que les travailleurs retrouvent la confiance en eux-mêmes, d'abord pour relever la tête, ensuite pour se dire qu'ils comptent aussi, qu'ils comptent surtout, qu'ils seraient capables de se passer de " supérieurs ", de " spécialistes " et de représentants à privilèges. Même s'il y a des moments où cette conquête de l'autonomie collective s'accélère (on appelle ça lutte sociale, et révolution au point le plus élevé), c'est une lutte de tous les jours. Elle intègre l'information (un autre point de vue sur la planète), le débat collectif, la réflexion individuelle, et nous croyons nécessaire que des militants de terrain, logés à la même enseigne que leurs collègues, transmettent et diffusent cette attitude, qui va de la revendication même minimale et des gestes élémentaires d'entraide à l'imagination d'un autre futur.

Changer la société / changer l'école

Itinéraire de classe

À l'occasion de ce premier numéro, nous souhaitons donner la parole à des militants qui vivent chaque jour la question syndicale et la question pédagogique.

Rencontre avec l'un d'entre eux, Jean-Luc, instituteur Freinet et adhérent de la CNT éducation 78 qui nous retrace son itinéraire militant et nous fait part des passerelles possibles entre ces deux "univers".



Quel a été ton parcours pédagogique ? et ton parcours syndical et/ou politique ?

Tout d'abord il faut dire que j'ai fait ma crise de l'adolescence en plein 68. Ça marque ! Dans les années qui ont suivi, je me suis retrouvé à manifester au milieu des drapeaux rouges et noir en chantant "La commune n'est pas morte". J'avoue cependant que je ne comprenais pas vraiment ce qui se passait. J'avais bien entendu parler un peu de ces anarchistes espagnols qui avait collectivisé des usines en 36 mais je n'ai pas cherché à ce moment là à en savoir plus. Faut dire que tout de suite après mes démêlés avec les militaires m'ont un peu pris la tête. D'abord le service national. Comme j'ai eu le malheur de dire que je voulait être instit, ces tordus ont refusé de me réformer et ont plutôt choisi de me faire subir toutes les pressions possibles. Le seul point positif, c'est que j'ai rencontré un camarade du mouvement Freinet qui m'a fait découvrir Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Comme j'avais du temps pour lire, ça tombait bien.

De retour à la vie civile, Mesmer premier sinistre ex-général a eu le culot de proclamer : "Lip c'est fini !". Moi qui venais justement de découvrir que j'étais autogestionnaire, là j'ai vraiment eu la haine. Je suis donc devenu instit et comme Charles Piaget était cédétiste je me suis syndiqué au SGEN. J'y ai trouvé des camarades favorables à la pédagogie coopérative et certains même engagés dans le refus d'inspection. Ce n'est que dans les années 80 que j'ai rejoint le mouvement Freinet et en 95 la CNT.



Ton engagement militant est "double" peux-tu expliquer d'abord en quoi il consiste et pourquoi mettre une seule tête sous deux casquettes ?

En fait, si ce n'était que deux casquettes, ce ne serait pas trop grave. D'abord, j'ai la casquette de co-animateur d'équipe pédagogique Freinet dans une école de village avec ma compagne Marie. Ça implique déjà beaucoup plus qu'un simple travail d'instit. Ensuite, je milite au niveau du groupe départemental de l'École moderne (pédagogie Freinet) : information, co-formation et cette année production d'un document sur l'auto-

discipline. Les années précédentes, j'avais aussi trouvé le moyen d'aller m'engager quelque peu au niveau national sur le thème des équipes pédagogiques et du fédéralisme à l'ICEM.

Quand à mon engagement à la CNT, il est dans le droit fil de la pensée Freinet qui se veut éducative ET sociale, pédagogique ET politique.



Comment envisages-tu le rapport entre ces 2 facettes de ton militantisme ? Y a-t-il parfois des différences, voire des contradictions ? Des passerelles ? des points communs ?

Les deux engagements devraient couler de source. Sauf que l'engagement politique, le papa Freinet, il le voyait plutôt marxiste et il était capable parfois d'incarner à lui tout seul la dictature du prolétariat. Et puis, il y a eu l'arrivée de Mitterrand au pouvoir. Et là le peuple de gauche a fini par se retrouver plutôt dans la merde et par voie de conséquence le mouvement Freinet aussi.

Là où j'ai senti un écart certain, c'est lors du mouvement de 95, lorsque que les instituts Freinet en grève reconductible ont été très minoritaires. C'est l'illustration d'une dérive "pédagogue" de l'ICEM, même si les derniers congrès insistent sur la vocation populaire de l'école Freinet ainsi que sur l'engagement social et politique qui s'est traduit assez modestement par un rapprochement avec le mouvement ATTAC.

En ce qui concerne la pratique de classe, je me réclame de la pédagogie autogestionnaire. Ce qui n'est pas le cas de l'ensemble du mouvement Freinet qui préfère s'en tenir à une pédagogie dite coopérative. Étant plutôt praticien que théoricien, je ne me lancerai pas dans une analyse théorique mais je peux parler de notre conception de cette pédagogie autogestionnaire. En fait, à l'école primaire, je préfère dire que nous sommes en route vers l'autogestion. Les élèves devront attendre d'avoir vieilli et de pouvoir entrer dans une institution ou une organisation qui leur permettra de vivre l'autogestion véritable car à l'école primaire, ils restent soumis à l'autorité des adultes. Alors, où est l'autogestion ? Justement dans la question de l'autorité.

J'ai l'habitude de dire que : "L'autorité ne vaut que si elle est partagée par tous...". Mais le terme "autorité" peut être pris selon

**PÉDAGOGIE
FREINET**



**"Éduquer
ce n'est
pas emplir
un vase,
c'est
allumer
un feu."
(Rabelais)**

différents sens. Chacun peut "faire autorité" dans un domaine spécifique. Il s'agira du dessin pour tel enfant ou du sport pour un autre. On entend donc ici qu'un membre de la collectivité éducative possède une maîtrise particulière et peut apporter une aide dans un domaine. Bien sûr du fait de leur âge, de leur formation et de leur expérience, les adultes ont, en principe, davantage de connaissances et de compétences à partager, notamment en ce qui concerne l'organisation de la classe. Pourtant, lorsqu'un remplaçant ou une remplaçante arrive dans l'école, les enfants les plus engagés dans la coopérative font davantage autorité en matière d'organisation. Si cette personne accepte cet état de fait, tout se passe bien et en quelques heures son autorité est reconnue et acceptée. Car là intervient l'autorité au sens plus habituel du terme : "avoir de l'autorité". Cependant, dans notre école, ce second type d'autorité ne sera reconnue qu'après avoir fait ses preuves. Ainsi a-t-on vu des enfants dotés d'une autorité naturelle longtemps incapables de parvenir à occuper un mandat car ils n'avaient pas été en mesure de démontrer leurs capacités en matière de coopération. Les mandats étant révocables par la simple demande d'une réunion de coop extraordinaire, les accès d'autoritarisme se sont toujours vus rapidement sanctionnés.

Je ne veux pas m'étendre sur la description de notre organisation car cela prendrait trop de temps mais je peux prendre un exemple significatif : il s'agit de la fonction de "responsable du jour".

Même lorsque l'organisation mise en place s'avère être des plus efficaces, viendra toujours le moment où un imprévu (vive les imprévus !) introduira un grain de sable dans l'organisation ou bien un choix s'offrira au groupe classe et il faudra trancher. Pour éviter que dans ce genre de situation, on fasse appel systématiquement à l'adulte, il est bon d'avoir nommé dès le matin, en suivant l'ordre de la liste des élèves, un responsable du jour ayant une couleur de comportement* suffisante et dont le travail sera de veiller à la bonne marche de la classe en prenant toutes les dispositions nécessaires.

Ce qui m'a le plus intéressé ces dernières années, c'est de cultiver les similitudes entre mes conceptions autogestionnaires au sein de la CNT et les propositions de règles que je pouvais apporter à la classe. Ainsi, j'ai pu mieux cerner et mettre en valeur les notions de révocabilité des mandats et de rotation des tâches. Le refus du recours systématique au vote majoritaire est un autre exemple. Je pousse à développer de plus en plus la recherche du consensus certes plus long mais beaucoup plus profitable en terme de solidité de la décision et de sérénité de l'ambiance de la classe. Pour nous, la réunion de coopérative (ou conseil) est l'équivalent d'une Assemblée générale dans un cadre autogestionnaire.

Pourquoi avoir choisi de militer à la CNT ?

Parce que depuis 95, j'ai compris que c'est la seule organisation que l'on peut réellement qualifier d'autogestionnaire. Parce que dépité par le syndicalisme mou, je suis attiré par un syndicat de combat. Peut-être aussi comme l'a dit un compagnon espagnol parce que nos chants sont les plus beaux. Et puis surtout parce que je supporte pas de me soumettre à une direction ou de m'obliger à suivre une ligne.

D'après toi, qui concilies "individuellement" pédagogie et syndicalisme, peut-on les concilier à un niveau "collectif" ?

Je pense que les camarades du PAS 38 ont réussi à le faire. La CNT aurait eu beaucoup à gagner à se rapprocher d'eux. Je ne sais pas pourquoi ça n'a pas marché. Peut-être que nombre de compagnons de la CNT trop accaparés par le développement du syndicat n'ont pas trouvé le temps de développer une coopération pédagogique. Et puis il y a certainement un travail d'information et de formation à faire, n'est ce pas d'ailleurs l'objet de cette interview ?

De même qu'on ne peut prétendre à un autre futur en se contentant de faire du "pédagogisme", il me paraît évident que l'on ne peut pas prôner une révolution sociale et être dans le même temps un agent pacificateur au service de l'État. Une action pédagogique émancipatrice dans le cadre du service public est d'ores et déjà possible même si cela s'avère parfois très difficile.

Que faudrait-il pour que ces deux "mondes" se retrouvent et luttent ensemble ?

Je suis assez pessimiste sur la capacité de l'ICEM à se re politiser réellement. Je pense que la CNT qui est en pleine expansion peut davantage modeler son développement. Encore faut-il ne pas chercher à réinventer la roue et profiter des avancées réalisées par les camarades d'orgas comme l'ICEM, DECLIC, le PAS, les GFEN...

Bien sûr, restera le problème que j'ai déjà évoqué, à savoir celui de la disponibilité de temps. Il faut alors se dire que le travail en plus que l'on SE fixe (c'est une décision personnelle) profite avant tout aux enfants. Je ne suis pas si sûr que le ministère en retire un avantage en terme d'heures supplémentaires gratuites si le temps consacré aux enfants va dans le sens d'une véritable émancipation des futurs travailleurs que seront les jeunes qui nous sont confiés. De toutes façons, on voit en considérant cette question que les deux domaines du pédagogique et du syndical sont étroitement dépendants l'un de l'autre.



L'entrée de l'école de Jean-Luc

* - Les couleurs de comportement sont une grille d'évaluation reprenant le principe des ceintures de judo. Il est à noter que la rétrogradation est impossible afin d'éviter que ce système puisse s'apparenter à une notation.

« Ce qui m'a le plus intéressé ces dernières années, c'est de cultiver les similitudes entre mes conceptions autogestionnaires au sein de la CNT et les propositions de règles que je pouvais apporter à la classe. Ainsi, j'ai pu mieux cerner et mettre en valeur les notions de révocabilité des mandats et de rotation des tâches. Le refus du recours systématique au vote majoritaire est un autre exemple. »

Rencontre de Masseube 2002

Les libertaires et la pédagogie

Depuis plusieurs années les sections universitaires de la CNT (FAU) organisaient un camping d'été. Cette année cette rencontre est devenue confédérale. Nous reproduisons ici les notes prises lors d'un débat sur les libertaires et la pédagogie.

L'introduction est de notre camarade Ricardo, de la CNT éducation 69, les interventions qui suivent sont celles des copains et copines présent(e)s au débat.

Les libertaires, contrairement aux marxistes, ont toujours réfléchi à ce qu'on pouvait faire au niveau de la pédagogie, tout de suite, sans attendre la révolution. Aujourd'hui encore, de nombreuses pédagogies se réclament de l'autogestion (Vitruve, lycées autogérés).

Proudhon

Autodidacte, il est très critique par rapport à l'école, qui selon lui s'adresse aux enfants de la classe dirigeante et se limite à des savoirs théoriques. Il préconise le développement du corps autant que de l'esprit (activités physiques) et associe les enfants au processus productif, de manière à ce qu'ils ne soient pas de simples consommateurs, d'où la possibilité d'apprendre des métiers (comme à "La Ruche" de Sébastien Faure). Ces programmes sont toujours d'actualité. Aujourd'hui sur 27 h les enfants acquièrent surtout des savoirs théoriques, et n'ont aucune notion de la valeur des choses. Après l'école primaire, beaucoup ne peuvent pas s'épanouir, et ceux qui ne sont pas à l'aise avec les matières intellectuelles sont progressivement exclus. Pour ceux qui sont rapidement orientés vers des filières techniques, certains peuvent se sentir frustrés d'un certain capital culturel. À l'inverse, d'autres restent exclus du système productif jusqu'à 30 ans.

Stirner

Souvent taxé d'égoïste, il est très féroce à l'encontre de "l'encasernement" de l'école obligatoire : la nouvelle église de la religion étatique. L'école assure l'intégration à une certaine société qui a ses valeurs. Jules Ferry a créé l'école publique pour combattre les curés dans les campagnes en utilisant les mêmes méthodes que ces derniers.

Bakounine

Pour lui l'éducation ne peut pas être émancipatrice, on ne peut avoir une éducation de qualité dans une société pervertie. Quand les modèles de réussite sociale sont basés sur la magouille, l'école ne peut pas inculquer d'autres valeurs. L'école est un outil de sélection sociale et donc le rôle de l'enseignant est ambigu. Cette sélection est d'autant plus traumatisante qu'on affiche l'égalité des chances et que la réussite est attribuée au mérite ou autres facteurs individuels.

Pourtant, il ne faudrait pas non plus penser que rien n'est possible dans l'éducation. Certaines expériences existent dans et hors "Édu-

cation nationale : l'école Bonaventure d'Oléron, l'école Vitruve, les lycées autogérés, voir aussi à l'étranger comme le montre le film "Tivaouane" au Sénégal. Il existe également d'autres structures d'éducation : la famille, les amis et le syndicat, qui permettent l'apprentissage des rapports sociaux.

En conclusion, on peut terminer ce survol éclair sur les questions posées par ces différents penseurs : on ne peut donc pas généraliser le savoir d'un spécialiste à des pratiques sociales ; les querelles de personnes interdisent rapidement la possibilité du contrôle et de la critique. L'autorité du savoir entraîne des divisions ; des séparations entre les individus qui débouchent sur l'exploitation.

Débat

Frank : Il convient de ne pas oublier, parmi ces penseurs libertaires qui ont creusé l'idée d'éducation, Francisco Ferrer, ce catalan, qui expérimenta, entre 1900 et 1909, une pédagogie révolution-

naire au cœur de l'Espagne catholique. Influencé par le mouvement libertaire, exilé en France pour raisons politiques, prof d'espagnol, il s'est intéressé à la pédagogie. Financé par son amie, il est retourné en Catalogne pour développer sa pédagogie laïque et mixte. Il s'adresse à des familles ouvrières et une bourgeoisie catalane athée. Inspiré par Élisée Reclus, sa pédagogie est une pédagogie de la découverte, y compris de la découverte de la lutte des classes. Il ne négligea par les conférences pour les parents d'élèves, le travail de diffusion avec sa maison d'édition : manuels d'enseignement, des livres d'Élisée Reclus, l'histoire du monde en 5 volumes de Ferrer. Après un séjour en prison, il reprend son activité et sa pédagogie s'étend.

Ferrer écrivait "l'instruction, l'enseignement ne commence que lorsque l'enfant le demande" ; "l'école ne décernera aucun prix et n'organisera aucun examen"... Ferrer est accusé d'être l'instigateur d'une rébellion et est exécuté en 1909.

A partir de 1910, la CNT apparaît et décide de créer des écoles inspirées de Ferrer. Parmi les travailleurs, il y avait beaucoup d'analphabètes, mais les militants étaient conscients de leur rôle politique et de la nécessité de former des enfants en dehors du moule catho. Ils don-



naient à leurs enfants des noms d'origine grecque ou espérantiste, dans un souci de rejet global de la société capitaliste et religieuse.

Table ronde

Ricardo - Aujourd'hui, au sein de la CNT, la FAU (sections universitaires), mais aussi la présence "d'élèves" dans le syndicat est un moyen d'assurer la formation d'enseignants qui malheureusement ne sont pas bien conscients des capacités de concentration des enfants en milieux techniques.

Un militant - Ce qui me touche en tant qu'élève c'est qu'on nous inculque l'esprit de compétition, et on nous retire toute initiative ou esprit critique, à la moindre réaction on est taxé d'insolence.

Frank - Les ados sont très sensibles à l'humour du prof, et sont très frappés quand le prof n'est pas imbu de son savoir. Si on "les laisse faire" émerge une grande envie de savoir, qui ouvre beaucoup de possibilités. Mais trop de profs sont pénétrés de leur fonction, avec comme seul souci de finir le programme.

Pierre-Yves - J'ai une question pour les enseignants : est-ce que vous pensez qu'il y a une issue dans l'Éducation nationale, que vous ne trouvez pas vain de mettre des notes et à côté de combattre le système ?

Frank - Moi j'ai commencé à enseigner en 70 et j'étais gêné par ceux qui mettaient 20 à tout le monde ou aux fils de prolos. Les notes c'est le seul truc qui fonctionne. On a fait une action en décidant de ne pas mettre de notes plutôt que de faire grève. La direction a menacé de ne plus nous payer. Le prof est une machine à mettre de notes, et c'est une preuve qu'on ne peut pas refuser le système.

Tristan - Dans les textes, les instits ne doivent pas mettre des notes. C'est pas parce qu'il y a des phénomènes sociaux qu'il faut abdiquer notre fonction. On fait partie de ce grand mécanisme de tri mais au niveau individuel de l'action, j'ai l'occasion d'aider des enfants et des adultes, mais pour cela il faut une conscience globale du monde.

Dragi - Comme prof de fac, je fais partie d'une "élite intellectuelle" et je forme des élites. Il y a un côté utile, il y a bien sûr des institutions à changer mais il y a moyen de faire passer des idées dans les rapports qu'on a avec les gens, la manière d'organiser des examens.

Un militant - Comment ?

Dragi - Ne pas être autoritaire, par exemple. Un examen, c'est répondre en temps limité, donc il y a le biais de préparer un sujet pour une heure et d'en laisser 4. Je n'oublie pas non plus que comme chercheur, je suis aussi un petit rouage d'une entreprise et j'essaie d'avoir une activité syndicale.

Frank - Quand tu fais bien ton boulot, quand tu donnes des cours gratuits, pour les parents c'est l'institution qui est jugée favorablement, donc on se fait rouler dans tous les sens.

Ricardo - Par exemple, sortir les gamins c'est super chiant, on n'est pas obligé de le faire, mais tout le monde trouve ça normal.

Pierre-Yves - Moi, j'ai pas eu de prof génial... Alors ce qui m'intéresse c'est de savoir comment on peut aller au-delà de la contradiction entre le militantisme révolutionnaire et le travail quotidien qui fait des profs des rouages du système ?

Ricardo - Déjà en étant conscient de la part de poids de l'institution, des limites de notre métier, on peut avoir des marges de manœuvre, sortir les enfants de l'école, d'autre façon de mettre des notes. Nous ce débat on l'a fait pour mettre des repères dans nos pratiques professionnelles.

On pourrait se dire que la CNT doit créer des écoles libertaires partout, mais l'école c'est la seule institution qui touche toute une classe d'âge et il faut pas laisser les seuls républicains s'en charger.

Bertrand - Je travaille avec un mouvement d'éducation populaire, et je suis en contact avec les enseignants du primaire. Comme militant CNT on peut agir dans l'école pour la transformer et à l'extérieur pour changer la société. L'éduc c'est pas seulement le rôle de l'école, mais on a tous une réponse éducative vis à vis des enfants. À Auch, dans les écoles primaires, dans un quartier où il y a beaucoup de gamins issus de l'immigration, on se rend compte qu'il n'y a plus de lien social entre les instits, éducateurs et la famille. Les éducateurs renvoient aux parents leur propre échec à chaque fois qu'ils sont convoqués. Comment faire pour recréer des liens sans discours moralisateur, sans jugement ?

Un Lycéen - Il y a beaucoup d'enfants qui ont une conscience politique, on n'est pas tous formatés, on parle entre nous. On pourrait organiser une branche de la CNT, pour discuter de tout ça. Que la CNT vienne vers les élèves.

Élodie - Il y a des lycéens à la CNT mais ce sont des générations qui passent et on n'a pas envie d'aller les chercher.

Tristan - Il y a une vraie dérive actuelle de l'école en église de la religion étatique, il faudrait tout réorganiser.

Cyrile - Comment était organisé le système scolaire en Espagne en 36, pour imaginer ce qu'on pourrait organiser ?

Frank - L'école a été instituée en utilisant la pédagogie libertaire, on voulait rapidement des ingénieurs. Dès la prise d'un village, il y avait 2 mesures immédiates : retraite pour les plus de 60 ans, et ouvrir une école de type libertaire. Mais tous les militants étaient partis à la guerre. On prenait une personne qui savait lire et pouvait être soit un ancien riche, soit un ancien curé, parfois on respectait complètement Ferrer mais parfois non. Le programme était préparé par un membre du syndicat désigné pour ça, tout se faisait en même tant.

Cyrile - Dans le cadre de la fédération de l'éducation (FTE), qu'est-ce qu'on peut organiser ?



Francisco Ferrer y Guardia,

suivi de la présentation de la Fédération des travailleurs de l'éducation,

La brochure de Ramon Safon rappelle ce que fut la vie et l'oeuvre du pédagogue anarchiste Francisco Ferrer y Guardia (1859 - 1909), le fondateur de l'Ecole Moderne. Considéré, à tort, comme l'inspirateur des émeutes de la "semaine tragique" de Barcelone (dernière semaine de juillet 1909) il fut exécuté par l'Etat espagnol en octobre de la même année malgré une campagne internationale de soutien.

L'essai de R. Safon est suivi d'un texte issu de la fédération des travailleurs de l'éducation, qui précise les objectifs que s'assignent les personnels de l'éducation regroupés dans la CNT française aujourd'hui.

Ramon Safon, brochure syndicaliste n° 10, 62 p., 5 euros + 1,75 euros de frais de port. A commander à la revue.

TABLE RONDE

Les libertaires et la pédagogie

« Pour parler de l'évolution des mentalités, avec la FAU, on voit beaucoup de lycées et moi je suis frappée, j'ai fait partie d'une génération qui ne bougeait pas, avec une attitude attentiste et un peu désespérée. Depuis 3-4 ans, il y a un regain d'énergie, et surtout depuis l'entre-deux tours, alors que chez les étudiants, il n'y a pas de politisation et beaucoup d'indi-

Ricardo - Je pense qu'il ne peut pas y avoir de professionnels de l'éduc, un enfant a besoin d'être en contact avec une foule d'adultes aux ressources différentes. Aujourd'hui les enfants vont à l'école parce qu'il n'y a personne pour s'occuper d'eux mais dans le cadre d'une autre organisation de la société, il pourrait y avoir plus de temps, je serais pour l'ouverture de l'école jusqu'à la dissolution dans la société.

Pierre-Yves - Est-ce que vous avez un regard sur la demande des enfants ? Est-ce que vous avez des analyses sur le changement des générations ?

Un militant - Pour ma part, quand j'étais à l'école j'avais jamais confiance dans les profs donc, je pense pas que c'est à nous qu'il faut poser ce genre de questions !

Un lycéen - Il ne faudrait pas oublier, dans cette discussion, les dangers de l'éducation libérale, aux US, il y a des meetings à la gloire de Coca-Cola, en France il y a des jeux pour convertir les jeunes à l'idéologie libérale.

Vincent - À Nancy, on a fait venir un journaliste, qui a étudié les rapports des commissions européennes sur l'éducation. Il y a la Table ronde européenne de 40 grands entrepreneurs qui réfléchissent à une refonte complètement libérale de l'éducation. La CNT peut avoir un rôle de contre-attaque par rapport à ça.

Dragi - Dans les universités, on voit l'entrée de plus en plus forte des industriels, voulue par les pouvoirs publics. On peut intervenir au niveau syndical : sur Nancy, certains profs ont fait venir un DRH de Michelin pour les informer des possibilités d'embauche. L'Union locale CNT a saboté le meeting de ce type mais les étudiants ont très mal perçu notre action.

Élodie - Pour parler de l'évolution des mentalités, avec la FAU, on voit beaucoup de lycées et moi je suis frappée, j'ai fait partie d'une génération qui ne bougeait pas, avec une attitude attentiste et un peu désespérée. Depuis 3-4 ans, il y a un regain d'énergie, et surtout depuis l'entre-deux tours, alors que chez les étudiants, il n'y a pas de politisation et beaucoup d'individualisme.

Tristan - À fréquenter des publics de gens accidentés par la vie, je pensais les pousser à exprimer leur ressentiment par rapport à la lecture ; et en fait non, dans leur attente, je suis celui qui propose des objets de savoir.

Sur la capacité de mobilisation des étudiants c'est comme susciter la curiosité chez les élèves. C'est lié à la façon dont les hommes gèrent les informations. Avant, elles étaient peu nombreuses et on pouvait se positionner par rapport à elles. Maintenant, il y en a tellement, que certains ne peuvent plus faire de distinction entre la réalité et la fiction. Le bombardement continu de la TV retire tout sens à l'information, et toute possibilité de discrimination, et l'homme surinformé ne peut plus se mobiliser.

Pierre-Yves - Comment la CNT se positionne face à cette attaque libérale, sans retomber dans l'attitude des syndicats réformistes et étatiques ?

Fouad - On a un projet d'école autogestionnaire dans le cadre de notre projet de société. Maintenant, même si on sait défendre notre discours, il ne passe pas, c'est un peu insoluble. Notre slogan

"Révolution pédagogique et sociale" est pourtant clair.

Ricardo - Moi je suis un gratteur de feuilles et j'aime bien quand les gamins s'intéressent à des problèmes abstraits, mais je trouve dommage que l'école ne transmette que ça. Par contre je suis nul en musique, en arts plastiques, et je préférerais faire venir un spécialiste. En plus, la famille est souvent complètement dévalorisée, l'école est fermée à la famille, j'aimerais faire classe ouverte et intégrer plus les parents, plutôt que me faire prendre la tête par une inspectrice. L'école est trop étanche par rapport au reste de la société, les enseignants vivent beaucoup entre eux, les syndicats sont très corporatistes.

Fouad - Moi j'ai adhéré à la CNT en 2^{de}. Je trouve que les lycéens ne sont pas réceptifs. Quand on a parlé de la mobilisation des lycéens, il y avait un énorme battage médiatique.

Dragi - Je me méfie des jugements générationnels. Un mouvement de masse d'ampleur ce n'est pas quelque chose qui se décide et il y a des facteurs dus à la situation. Cette année, j'ai enseigné le projet personnel d'insertion, on a 6 heures pour voir avec les étudiants quel métier de management ils veulent faire. Là, on pouvait en direct démonter la propagande libérale. Il y a des révoltés dans toutes les générations et c'est à nous de les organiser.

Vincent - Moi je pense que l'éducation libérale a déjà gagné : le démantèlement des services publics est en cours, le programme de la Communauté européenne est fait, on peut le consulter sur internet. Il y a un fric monstre à tirer de ce marché de l'éduc, les cours, les CD-Rom sont déjà prêts. Je trouve qu'il faudrait déjà se demander ce qu'on va changer dans cette éducation qu'on n'a encore pas vue.

Fouad - Le patronat n'arrive pas directement, il commence par des distributeurs Coca-Cola, il distribue des fascicules sur comment créer des entreprises. Ça montre qu'on n'est pas en retard d'une lutte, mais la question, c'est quel outil on se donne.

Bertrand - Il y a une double offensive : le Vatican fait de plus en plus pression sur l'UE pour rétablir l'enseignement religieux à l'école. On sait que la finalité c'est de faire revenir les cléricaux dans l'école. Sur la défense de la laïcité, j'aimerais avoir une idée des débats au sein de la Fédé. Pour l'école publique, il y a eu des combats par rapport aux foulards, mais la présence des croix, du poisson du vendredi, des aumôneries, ça ne pose jamais problème ; on sait que les enseignements laïcs au début du siècle se sont toujours fait en rejet total de la religion. Et comment sensibiliser aussi d'autres syndicats, et les parents d'élèves ?

Franck - Les enseignants ne se sentent pas du tout concernés eux-mêmes (ports de signes religieux).

Pierre-Yves - Il ne faut pas oublier le travail de l'humanitaire. Dans les grandes écoles, à travers la question de la logistique, on influence de plus en plus les jeunes

Dragi - Moi ça me dérange pas tant que je peux aller en cours avec mon gros chat dans le dos !

Bertrand - Moi ça me gêne, parce que dans la constitution on précise pas de signes ostentatoires à l'école. Les gamins ne sont pas responsables de ce qu'ils portent. Par rapport à l'intégration dans un pays laïc. Le problème, c'est que dans d'autres orgas



De retour du Chiapas

L'école insurgée au Mexique

J'ai visité trois écoles au Chiapas, deux "officielles" et une zapatiste. Je suis d'abord allée dans une école primaire, dans un petit village indien, très pauvre, avec des enfants misérables et quatre enseignants indiens, qui ne font rien de la journée et ne se préoccupent pas du tout du sort de leurs élèves (dont les 2/3 ne comprennent pas l'espagnol et ne savent ni lire ni écrire).

J'ai vu ensuite un collège, où les professeurs militants actifs de la CNTE (la "Coordinatrice", syndicat dissident du SNTE, syndicat officiel) ont fait un travail époustouflant. Ils ont créé des dortoirs pour garçons puis pour filles (ce qui n'est pas une mince affaire dans une région où les filles qui ne dorment pas chez elles sont des "putes"), avec l'aide des parents et des gens du village, ainsi qu'une cantine. Ainsi les élèves les plus éloignés peuvent enfin avoir une scolarité régulière. Ils ont créé une filière technique et une filière agricole, pour

aider les enfants à trouver un débouché après leur court séjour au collège. À force de pape-rasseries, de grèves et de manifestations, ils ont réussi à décrocher quelques petites subventions et des bourses pour 35 élèves, avec lesquels ils nourrissent les 130 élèves de l'internat plus les demi-pensionnaires. Mais les professeurs, la "conseillère d'éducation" et les directeurs doivent faire (bénévolement et volontairement) des gardes de nuit dans l'internat et des heures sup. pour faire fonctionner l'établissement (alors que les profs font déjà 40 heures de cours par semaine). Les élèves étaient épanouis, jouaient comme des européens de leur âge (ce qui n'est pas souvent le cas, là-bas). Les professeurs, très dévoués, ont une pédagogie beaucoup plus centrée sur l'enfant, beaucoup plus valorisante et active, où les élèves participent bien et intègrent assez vite l'autonomie. Toute l'équipe pédagogique se débrouille comme elle peut, fait avec les moyens du bord (initiation à l'informatique sur des ordinateurs en carton avec un système de fils électriques pour que les touches s'allument ; des élèves de 1^{ère} année d'Industrie du vêtement fabriquant une machi-

ne à coudre en carton pour en connaître le fonctionnement, vu qu'ils ne peuvent s'en payer une vraie et confectionnant des habits miniatures faute de pouvoir payer le tissu, etc...). Les secrétaires, l'administration, les professeurs, tout le monde me posait des tas de questions, ne voulait plus me lâcher. Ils voulaient tout savoir sur l'Europe et la France, sur les syndicats et l'enseignement chez nous, le chômage, la précarité...



ses portes le 10 avril 2000, avec 12 enseignants. Elle est située dans un lieu très agréable, dans la montagne, au milieu des bois. Quelques bâtiments, quelques dindons, quelques poules, des chiens... D'abord on trouve les ateliers et les salles de cours où des "touristes" peuvent apprendre l'espagnol et quelques langues indiennes, des dortoirs pour ces "touristes" ou pour les "visiteurs". Ensuite une clinique la "Guadalupeana". Puis viennent les salles de cours pour les élèves. Celles-ci sont très sommaires : juste les murs et le sol en ciment, un tableau, un bureau, quelques chaises... mais

Une très belle expérience

J'ai terminé mes visites "chiapanèques" avec la "Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) 1^o de Enero", de Oventic, en Aguascalientes II ("l'École secondaire rebelle autonome zapatiste 1^{er} janvier" : cette date faisant référence aux affrontements armés initiés le 1^{er} janvier 1994). Elle se situe dans la commune de San Andres Sacamch'en de los pobres. C'est une sorte d'École Normale pour enfants indiens de communes zapatistes, qui ouvrit

Au printemps 2002, à l'invitation des rebelles zapatistes, une délégation française de militant(e)s du comité Chiapas (CSPCL - 33, rue des Vignoles, 75020 Paris) et de la CNT (Secrétariat international et Fédération éducation) s'est rendue au Chiapas. Le compte-rendu qui suit révèle l'importance d'une solidarité internationale en matière d'éducation basée sur l'échange réciproque, car, comme le disent les enseignants zapatistes "personne n'apprend seul, personne n'apprend à personne".

Les photos de ce dossier comme celle de l'édito sont d'Hortensia



L'école d'Oventic



Les "promoteurs d'Oventic"

« **C'est un système "d'éducation zapatiste de libération nationale". L'éducation n'est pas basée sur la compétition, ils ne forment pas de pensée pyramidale. Ils respectent le régionalisme et les différentes langues et dialectes indigènes.** »

en revanche un ou deux pans de mur recouverts d'étagères et celles-ci pleines de livres, quelques poteries sèchent dans un coin...

Je suis allée à Oventic avec le Comité Chiapas de Paris. En arrivant : contrôle des passeports, des invitations et attente dans la boutique-bar-restaurant (collations, achats...). Première surprise : ils ne m'attendent pas du tout, contrairement à ce qu'on m'avait dit, et ils n'ont pas l'air de connaître la CNT française !

Puis deuxième attente dans une salle de classe vide (je n'ai pas pu assister aux cours). J'en profite pour observer des cahiers d'élèves oubliés çà et là (des cours d'histoire de la région, des analyses sur le racisme, l'alcoolisme, les droits des indiens... quelques dessins représentent des hommes cagoulés ou des armes !), puis j'attends avec les copains...

Enfin arrivent cinq "promoteurs" (profs), quatre hommes et une femme, et commencent alors les discours. D'abord les groupes français se présentent, puis suit l'interminable discours d'un des "promoteurs". Discours typiquement zapatiste, avec son vocabulaire très emphatique, très imagé, très répétitif... Il fait très chaud dans la salle, c'est l'après-midi, on somnole un peu (l'un des "promoteurs" fait la sieste pendant tout le discours).

Je précise qu'en arrivant, à l'entrée, j'avais demandé à voir la responsable culturelle avec qui je désirais m'entretenir de pédagogie. J'avais réitéré ma demande au début de la deuxième attente. J'en ai reparlé avec les enseignants, mais sans succès. Ils ne disent jamais non, mais rien de se passe.

Le promoteur "chef" explique qu'il y a actuellement 125 élèves dans cette école : 62 en 1^{ère} année et 63 en 2^{ème}. Ces élèves feront ensuite une 3^{ème} année, l'année du diplôme ("capacitación") pour devenir eux-mêmes enseignants.

Le terrain de l'école leur appartient, ils ont pu l'acheter (grâce aux dons et à la solidarité nationale et internationale).

C'est un système "d'éducation zapatiste de libération nationale". L'éducation n'est pas basée sur la compétition, ils ne forment pas de pensée pyramidale. Ils respectent le régionalisme et les différentes langues et dialectes indigènes. Ils réfléchissent sur les différents éléments de l'édu-

cation, sur la signification et la valeur des méthodes, des contenus, sur les propos, l'évaluation... sur le rôle de l'école : un espace de convivialité communautaire et de construction, de nouveaux savoirs, de nouvelles formes de relations, de nouvelles pratiques quotidiennes... Ils sont attachés à la flexibilité, à la cohérence et à la signification.

Ils s'enrichissent en échangeant leurs expériences, ils "récupèrent" et "socialisent" d'autres expériences de vie et d'apprentissage (mais considèrent qu'aucune expérience n'est la réponse exacte à la demande des communautés).

Ils apprennent au fur et à mesure, toujours prêts à se remettre en question, à reposer les concepts et fabriquer des formes inédites de travail.

Ils intègrent leurs formes d'organisation de la vie communautaire dans l'école, ainsi celle-ci est en relation avec la réalité régionale. Ils tiennent à ce que la parole soit en relation avec les actes, "avec des actions en accord avec leurs conséquences". Ils incorporent leurs programmes dans un travail éducatif ouvert à de multiples savoirs, une nouvelle organisation des groupes, des horaires flexibles et une coordination des tâches opératives. Et s'ils n'ont pas un emploi du temps par matières, ils enseignent le castillan, les langues et les savoirs locaux et scolaires pour "les histoires", "la vie" ; les mathématiques, l'environnement, le sport, les arts, les lettres, la communication, les sciences naturelles, les sciences sociales, l'humanisme (proche de la philosophie dans un sens "fraternel") .

Les thèmes traités en priorité sont : la terre, le travail, l'alimentation, la santé, l'éducation, la justice, la démocratie et l'égalité.

Dans les écoles primaires des communes zapatistes, on adapte les enfants au travail, vu que beaucoup d'entre eux ne dépasseront pas le primaire. La confrontation avec la réalité, par rapport aux possibilités, à l'époque, aux exigences



Oventic : "promotora et sa fille."

du travail, rend l'intégration totale impossible. Mais les résultats des activités d'intégration ont montré un énorme potentiel pour utiliser et construire des connaissances et leur donner du sens dans un contexte communautaire.

A Oventic, ils ont aussi un atelier de production agricole : un petit troupeau de moutons et de chèvres, quelques poules, quelques dindons, des lapins..., un jardin potager (oignons, laitues, betteraves, chou pommé...), un champ de café, un champ de maïs, un champ de "frigoles" (haricots rouges) - le maïs et le frigol étant les bases de l'alimentation mexicaine.

Ils utilisent le purin des poulets et des moutons à la place des engrais. La production sert à l'alimentation personnelle et à la vente sur les marchés. Ils ont deux mois de vacances en janvier et février (époque de la cueillette du café et du lever du maïs et frijol) quelques jours en avril pour la Semaine sainte et à Noël.

Dans les écoles officielles, ils sont en vacances en juillet et août, en avril, à Noël, et ont de nombreux ponts.

Pour les zapatistes, l'éducation doit gagner la bataille contre l'ennemi commun : le néo-libéralisme et la globalisation mondiale. Elle doit construire *"l'homme nouveau et le monde que nous voulons"*, et générer de nouveaux savoirs. Leur but est que cette école soit autonome dans le futur, par rapport aux aides extérieures. Ils veulent récupérer les racines culturelles, l'histoire perdue, leur culture volée, et s'approprier les savoirs de différentes origines. Ils souhaitent une globalisation des éducations autonomes dans le monde pour *"libérer le peuple et non plus le faire chier"*. Ils souhaiteraient aussi que tout le monde partage les principes philosophiques zapatistes (*"il ne faut plus instruire pour se révolter, mais se révolter pour instruire"*... *"personne n'apprend seul, personne n'apprend à personne"*...).

C'est la fin des cours de la journée lorsqu'on nous autorise enfin à visiter les lieux. Les enfants s'amusaient près des douches. Des enfants heureux, au visage ouvert, très propres, bien habillés... Beaucoup d'eau, une grande propreté. Les consignes apparemment bien respectées par les élèves... Une très bonne ambiance.

Au Chiapas il y a 20 millions d'indiens et environ 40 communes autonomes zapatistes (regroupant chacune des dizaines de communautés). Le système zapatiste s'étend dans 30 communautés. Environ 15 000 enfants sont scolarisés dans les écoles primaires autonomes zapatistes. La moitié de la population du Chiapas ne sait pas écrire.

Dans l'école officielle l'État propose 3 classes de primaire (maximum 4, occasionnellement), dans les communautés indiennes. Les contenus sont plus que faibles ou inexistantes, ils utilisent des formes mécaniques d'apprentissage et des relations de pouvoir. Certains instituteurs n'ont fait que deux ans d'études, en primaire. Le gouvernement attaque l'éducation zapatiste, déclare ses écoles illégales, son enseignement n'est pas reconnu. La presse et les

médias en rajoutent : "C'est une guerre sale contre l'insurrection éducative".

Pour saboter le travail des zapatistes, l'État opère une tentative de récupération et crée des écoles dans ces régions, distribue des bourses, des repas, des sacs à dos, des livres scolaires... et n'exige pas toujours la validation des diplômes.

Nous sommes repartis un peu vite d'Oventic (problème de transport en "combi", le minibus local qui sillonne les routes), je n'ai pas pu discuter très longtemps avec la seule "professeuse", dommage. Il m'aurait fallu plus de temps.

J'espère pouvoir revenir au Chiapas assez vite, avec un maximum de matériel pour tous ces élèves et ces professeurs, que ce soit dans les écoles officielles ou zapatistes.

Le professeur d'espagnol et de langues mayas d'Oventic m'a demandé de faire passer l'information suivante : ils donnent des cours de toutes ces langues toute l'année, en pension complète. Le prix d'une journée correspond au salaire d'une journée de SMIG dans le pays d'origine de "l'étudiant". Bien sûr, ils font une ristourne et même un forfait, à partir d'un certain nombre de jours.

*Hortensia, CNT 66
membre de la délégation
CNT / Comité Chiapas*

Les adresses sont disponibles sur simple demande à la rédaction.



« Ils souhaitent une globalisation des éducations autonomes dans le monde pour "libérer le peuple et non plus le faire chier" »

cat" étudiant lié au PS), qui a traîné devant le conseil de discipline de l'université, avec la complicité de la direction de celle-ci, un militant de la section CNT-FAU locale, afin de s'attaquer à la CNT, malheureusement sans succès puisque notre camarade n'a pas été sanctionné. Enfin, plusieurs articles offrent une ouverture sur l'action de la CNT dans d'autres secteurs d'activité, comme par exemple lors de la grève des écoles parisiennes, ce qui témoigne d'une dimension intercorporative à laquelle notre organisation est particulièrement attachée. Pour résumer, **Coup de Griffes** est un journal que nous conseillons à ceux qui veulent savoir ce qui se passe dans les universités et qu'elle est l'action qui mène la CNT.

Coup de Griffes : 33, rue des Vignoles 75020 Paris, le N° : 0,75 €, abon. (8 N°) : 6 €, chèque à l'ordre de la CNT

La Canonnière

Nous tenions à dire un mot de ce journal publié par la Fédération Syndicale Etudiante, une organisation étudiante plutôt combative qui est née du refus de la création de la grande UNEF ("syndicat" étudiant complètement corporatiste et cogestionnaire), car il contient plusieurs informations intéressantes sur la situation actuelle des universités françaises. On trouvera ainsi dans le numéro 41 daté de l'été 2002 un dossier bien fait sur les différents problèmes administratifs que peuvent rencontrer des étudiants au cours de leur année scolaire, que ce soit lors de leur inscription, sur la question des aides sociales ou des restaurants universitaires. Ce numéro contient aussi plusieurs articles qui présentent les réformes ultra-libérales, fondées sur la privatisation et la sélection, que les gouvernements de gauche comme de droite font subir aux universités depuis plusieurs années. Sinon, on lira avec intérêt un article sur la situation désastreuse des étudiants étrangers sans-papiers ou un article sur la répression des luttes étudiantes à l'université de Mexico. Bref, un journal utile pour connaître les transformations qui affectent en ce moment les universités françaises.

La Canonnière : SEUL-FSE, université Paul Valéry Montpellier III, route de Mende, 34199 Montpellier cedex 5, 1 N° : 1 €, abon. : 10 €, chèque à l'ordre du SEUL

La BT a 70 piges !

C'est en 1932, que Célestin Freinet lance avec ses compagnons la collection documentaire BT - pour **Bibliothèque de Travail** - qui a vocation à s'adresser aux

enfants sans infantilisme et qui vise à constituer une encyclopédie scolaire universelle.

70 piges plus tard, ce n° 1140, daté de septembre 2002, fait sa propre histoire et cette rétrospective est sympathique. Après un très rapide historique de la pédagogie Freinet, ce numéro raconte le travail mené par les "chantiers BT", groupe coopératif bénévole d'enseignants de l'ICEM (Mouvement Freinet) qui crée chaque BT. Un long travail



de gestation d'1 ou 2 ans se met en place. Les auteurs et des militants se retrouvent au cours de sessions, pour critiquer et faire progresser le manuscrit. Enfin, le travail est relu par des spécialistes du sujet et testé par des classes acceptant la relecture avant le manuscrit définitif...

L'intérêt de ce numéro démonstratif et publicitaire (dans le bon sens du terme), est de nous présenter également une partie de la production des PEMF, des BTJ (cycle 3 de primaire) au BT2 (lycéens, étudiants) en passant par les fameuses BT (collège) et la collection Périscope qui propose des synthèses "panoramiques".

La maison d'édition PEMF a malheureusement aujourd'hui perdu son statut de coopérative pour intégrer l'éditeur commercial Mango. Il semble, vu de loin, et d'en dehors du mouvement Freinet, que l'esprit militant soit sauvegardé, mais il faudrait que les militants Freinet nous donnent leur sentiment sur cette intégration dans la sphère commerciale.

Bien sûr, ce numéro vitrine se devait d'avoir une finalité plus scolaire et documentaire avec ses pages consacrées à "La BT, de l'idée au manuscrit" qui détaille la création d'un numéro, du travail d'écriture et de recherche iconographique, à la maquette et la mise en page... Dans le même numéro, le lecteur trouvera 2 reportages : "Géométrie pratique, la corde à 12 coudées" (système de mesure de longueur) et "La cravate de Verlaine" (un hommage au poète).

Documentaliste en collège, l'accent mis sur la recherche documentaire et l'appropriation des savoirs à l'école m'a semblé une conclusion positive. Il reste maintenant aux collègues, instits ou enseignants du secondaire à

aller voir en BCD ou au CDI, si les collections documentaires des PEMF font partie des fonds. Pour ma part, abonné pour "mon" CDI, aux BTJ, aux BT et à Périscope, j'invite les pédagogues à faire vivre ces collections et surtout à venir au CDI (ou en BCD) pour faire sortir les élèves du cours magistral et "susciter chez les élèves ce questionnement, ce désir d'aller plus loin". FS.

Le N° 6 €. Abonnement aux BT : 54 € par an pour 10 N° (PEMF, 06376 Mouans-Sartoux Cedex ou commercial@pemf.fr.)

Gestion des conflits

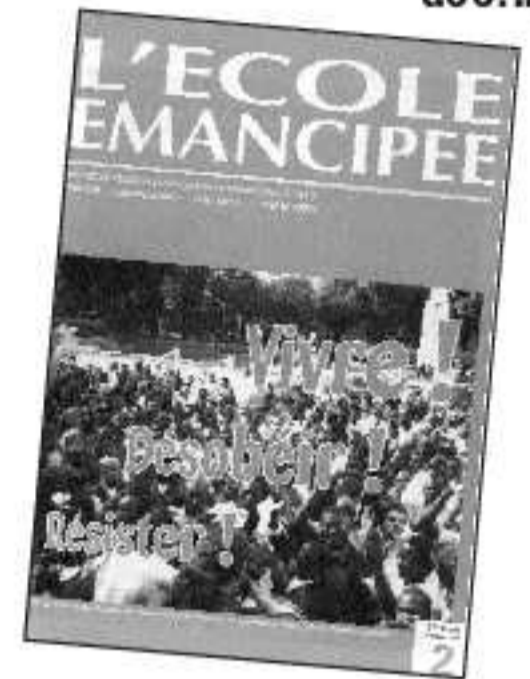
Le n° 264 (daté de septembre-octobre 2002) de NVA, "Non-violence actualité" est un guide des ressources sur la gestion non-violentes des conflits, qui propose "un ensemble d'outils pédagogiques destinés à l'acquisition de nouvelles compétences favorisant la solidarité, la coopération et la construction d'une culture de paix".

Au fil des pages de ce dossier très complet, on trouvera, classés par thèmes, des livres de formation pour adultes, des documentaires et des fiction pour les enfants, des cassettes, des malles pédagogiques, des revues, des jeux coopératifs, des centres de formation, etc. Ces documents sont édités par NVA, mais aussi par de nombreux éditeurs traditionnels et associatifs, et c'est cette richesse et cette diversité qui fait de ce guide un véritable "incontournable" avec, entre autres, la partie "Ressources 2003" qui est une mine avec ses 10 pages d'adresses...

Parmi les thèmes (outils pédagogiques ; apprentissage coopératif ; violences, comprendre pour agir ; pour une culture de la non-violence ; livres pour enfants et jeux de société coopératifs), je retiendrai plus particulièrement les pages consacrées aux livres pour enfants. On y donne les références de livres sur les droits, les émotions, les cultures du monde, la non-violence, la gestion de

conflits, les livres pour ados avec l'excellente collection Oxygène (éditions De La Martinière) et les célèbres "Max et Lili" (collection Ainsi va la vie chez Calligram) destinés aux 6-10 ans et que je propose en CDI aux élèves de collège, qui se les arrachent..., les situations relatées (Max est racketté, Jérémie est maltraité, Lili se dispute avec son frère) étant trop souvent au cœur de leur vie ! FS.

Ce n° 264 est vendu 6 € et l'abonnement à la revue est de 23 € par an pour 6 N°. (NVA BP 241 45202 Montargis Cedex ou nonviolence.actualite@wanadoo.fr)



L'École émancipée

Soyons concret : la lecture de la revue **L'École émancipée** est tout simplement indispensable pour tous ceux, personnels de l'éducation, militants syndicalistes, parents... qui veulent avoir une analyse complète et pertinente de l'actualité dans l'éducation et en-dehors. Et s'il fallait encore convaincre les indécis, un coup d'oeil sur le sommaire de la dernière livraison, le n° 2 (de la 87° année !) devrait suffire. Le dossier "Quel est notre projet d'éducation émancipatrice populaire ?" complète la revue que vous avez entre les mains, le reste est de la même qualité, retour sur le congrès de l'ICEM, les dérives sécuritaires, la précarité, des pages littérature, cinéma, la chronique du sexisme ordinaire...

4,50 € le N°, abonnement en fonction du salaire (de 26 à 68 €) chèques à l'ordre de Colette Mallet, le Stang 29710 Plogastel-St-Germain

Appel à contribution pour les prochains numéros de N'AUTRE ÉCOLE

Les prochains n° sortiront à un rythme de 3 livraisons par an et auront pour thèmes :

n° 2 - Faut-il défendre les services publics ? (février 2003)

n° 3 - L'école pour apprendre à désobéir ? (mai 2003)

n° 4 - Demain, tous et toutes précaires ? (automne 2003)

Nous attendons vos articles et illustrations !

Quand les élèves font la grève

N'AUTRE

Le texte qui suit est un extrait des mémoires de Benoît Frachon, paru en 1981. Dans celui-ci, il raconte comment lui et ses camarades d'une école primaire de la région de Saint-Etienne, influencé par l'énorme mouvement de propagande en faveur de la grève générale pour l'obtention de la journée de travail de huit heures initié par la CGT qui se développe alors en France en prévision du premier mai 1906, ont voulu transcrire à leur façon dans leur école ce grand moment de la lutte du mouvement ouvrier français.

Benoît Frachon est né en 1893 au Chambon-Feugerolles, une ville métallurgique et minière près de Saint-Etienne, dans une famille de mineurs. Après avoir dû arrêter un parcours scolaire pourtant prometteur, il commence à travailler à 14 ans. Il adhère au syndicat local de la métallurgie en 1909 et participe aux deux grandes grèves générales de la métallurgie de la vallée de l'Ondaine en 1910 et en 1911. Il fait alors partie d'un groupe de jeunes libertaires et appartient au courant syndicaliste révolutionnaire qui domine à ce moment au sein de la CGT de la Loire. Il est partisan de l'action directe et de l'antimilitarisme, comme le montre sa participation à la grève générale de 24 heures contre les menaces de guerre organisée par la CGT en décembre 1912. Pendant la première guerre mondiale, il refuse le ralliement à l'union sacrée et est proche du courant de la CGT qui reste fidèle aux idées syndicalistes révolutionnaires et internationalistes. En 1920, il participe à Marseille à la création de la Confédération des Travailleurs du Monde, une petite organisation anarcho-syndicaliste issue d'une scission de la CGT. Mais l'année suivante il renie ses idées et adhère au PC. Avalant toutes les couleuvres et suivant docilement tous les changements de lignes impulsés par Moscou, il devient jusqu'à sa mort en 1975 l'un des principaux dirigeants du stalinisme français, surtout à la CGTU puis à la CGT. Il est ainsi l'un des principaux responsables des innombrables trahisons, défaites et compromissions que subit dans ces années-là le mouvement ouvrier français. Comme il est loin le temps où il n'était qu'un jeune écolier rêvant de faire la grève générale comme les adultes.

Boris, CNT-Education 75

"Un mot d'ordre avait en particulier retenu notre attention : "vouloir, c'est pouvoir. Voulons donc la journée de 8 heures".

Nous fîmes des papillons avec ce libellé, mais il y avait quelque chose qui clochait dans ce texte : nous ne pouvions décemment pas réclamer la journée de 8 heures alors qu'il n'y avait que 6 heures de classe ! Qu'à cela ne tienne ! Notre mot d'ordre devint "la journée de 4 heures". Nous allions coller des papillons sur les portes de chaque classe qui s'ouvraient sur un long couloir qui traversait toute l'école, couloir qui allait devenir lui-même l'itinéraire de notre manifestation. Les drapeaux rouges furent bientôt réalisés grâce à l'encre rouge que nous répandîmes sur des feuilles blanches collées à des manches à balais qui nous servirent de hampes ! Nous voilà fin prêts et bientôt dans le couloir, "drapeaux au vent", lançant notre mot d'ordre des "4 heures".

Nous n'avions oublié qu'une chose : juste au-dessous de nous les instituteurs poursuivaient leurs classes : troublés par le bruit de nos sabots sur le plancher, ils donnèrent l'alerte. De sorte que, quelques minutes après notre départ, nous fûmes dispersés par la "force publique" représentée par les maîtres !"

Benoît Frachon

Sources : Benoît Frachon, *Pour la CGT, mémoires de lutte*, Paris, éditions sociales, 1981, pp. 12-13, cité in Miguel Rodriguez, *Le 1^{er} Mai*, Paris, Gallimard/Julliard, 1990, pp. 42-43.

HISTOIRE