

N°39 - Printemps 2015 - 4€

Nôtre école

Revue de
la Fédération CNT
des travailleurs
de l'éducation

pour une révolution sociale, éducative et pédagogique

www.
Questions
de
classe(s)
n°1

Lire et s'affranchir...



**Luttes sociales,
international,
entretiens,
contenu d'enseignement,
billets, mémoire,
pédagogie sociale,
culture, lectures...**





SOMMAIRE



Ouverture(s)

4



Dans les luttes
International
Pédagogie sociale

/4/
/6/
/8/

Contenus de classe
Débats & alternatives
Entretien

/10/
/12/
/14/

16

LE DOSSIER

Lire, s'affranchir

- | | |
|--|---------------------------------------|
| /17/ Une Lecture politique | /30/ Album[s] |
| /18/ L'école et la lecture obligatoire | /31/ Syndicat et littérature jeunesse |
| /19/ Les malles Paris-lecture | /32/ L'AFL : lire l'école |
| /20/ Lire et penser ensemble | /34/ Le texte comme champ de bataille |
| /22/ Apprendre à lire... | /36/ Lire à la chaîne |
| /24/ Contre-manuels | /39/ Sous les pavés les pages |
| /25/ De la lisibilité | /41/ Entretien : lire Lip en BD |
| /26/ L'Économie des manuels | /43/ Q2C à la question |
| /28/ Les lectures personnelles | /45/ Un dossier qui se prolonge |

Au fil des pages... des livres pour changer l'école



Pratiques de classe(s)

- /46/ Culture
/47/ Pratiques
/48/ Écologie
/49/ Philosophie
/50/ Le billet de Bernard Collot

L'école des barricades

- /51/ Gros plan sur...
/52/ L'école des barricades
/54/ Lectures pédagogiques
/56/ Lectures (histoire, société, BD, etc.)
/58/ Littérature jeunesse

N'Autre école

– Questions de classe(s)

(n° 39 – printemps 2015)

Périodicité : trimestrielle / Prix du n° : 4 €

ISSN 1638-329X

N'Autre école : revue de la Fédération CNT des travailleuses/eurs de l'Éducation.

Questions de classe(s) : revue de l'association et du site Questions de classe(s)

Directeur de publication

Aurélien ÉTIENNE

Avec, par ordre d'apparition dans ce numéro...

Agathe Goupil – Collectif AVS 75 – Samuel Ronsin – Nicolas Hernoult – Laurent Ott – Ruwen Ogien – Grégory Chambat – Denis Merklen – Nicole Chosson – Isabelle Martineau – Jérôme Vidal – Sabrina Le Rallec – Michel Barré – Jean-Pierre Fournier – Alexandra Henry – Sophie Van der Linden – Irène Pereira – Gaetan Le Porho – Michel Piriou – Nicolas Hernoult – Jérôme Debrune – Fabienne Lauret – Charles Piaget – Éric Zafon – Le Collectif d'animation de Q2C – Valérie Guiffrey – Bernard Collot...

Collectif d'animation

Éric Zafon – François Spinner – Samuel Ronsin – Olivier Ramaré – Maryvonne Menez – Anne Querrien – Valérie Guiffrey – Nicolas Hernoult – Alexandra Henry – Jean-Pierre Fournier – Fabien Delmotte – Jérôme Debrune – Jean-Louis Cordonnier – Nicole Chosson – Grégory Chambat – Charlotte Artois – Franck Antoine.

Maquette & mise en page

Grégory Chambat

Correction

Solange Bidault

Iconographie

Les illustrations de ce n° sont signées Boutanox : <http://boutanox.blogspot.fr/>

Impression

La Source d'Or, Clermont-Ferrand



Publiée sous *Creative commons*.
Pas d'utilisation commerciale.

En couverture

Boutanox / Mise en page : Éric Zafon

Sites & contacts

www.cnt-f.org/nautreecole
nautreecole@cnt-f.org

www.questionsdeclasses.org
contact@questionsdeclasses.org

Abonnements

www.cnt-f.org/nautreecole
www.questionsdeclasses.org

Ce numéro est dédié à Osanna ainsi qu'à la mémoire de Fred, Michel et Chris.

N'autre étape...

Chères lectrices, chers lecteurs,

La parution de ce numéro a beaucoup tardé, nous vous devons des explications.

Depuis treize ans, **N'Autre école**, revue de la CNT-Fédération des travailleurs de l'Éducation a vu son audience s'élargir au fil des années, et elle n'a cessé de se transformer : ouverture à des contributeurs extérieurs dès 2004, changement de mise en page et de présentation en 2010. Elle a gagné en reconnaissance ; avec son double choix d'origine : un œil sur le social, un autre sur l'école, et toujours cette visée émancipatrice.

Fidélité et changement continu : une nouvelle étape a eu lieu au printemps 2014, au lendemain du stage « subvertir la pédagogie », avec un renforcement important du comité de rédaction. Une nouvelle équipe donc, sans

compter que l'ancienne avait évolué au fil du temps, notamment quant aux appartenances syndicales des uns et des autres.

Le lancement en parallèle d'un site animé par une partie de cette équipe : « Questions de classe(s) » qui se prolonge aujourd'hui à tra-

vers une revue papier a conduit les uns et les autres à poser la question d'une autonomisation de **N'Autre école** vis-à-vis de la CNT.

Quitter un format pour un autre, se défaire d'une appartenance d'origine, cela demande un peu de temps : celui de la démocratie syndicale. Un congrès des syndicats CNT est prévu début avril pour décider de l'avenir du titre. En attendant, un numéro commun vous est aujourd'hui proposé, sans présager des suites : une fusion des titres **N'Autre école**-**Questions de classe(s)** ou une coexistence de deux revues... Quoi qu'il en soit, il n'y aura pas de silence papier !

Car nous estimons indispensable que le combat des praticiens de l'égalité dans les écoles des quartiers populaires puisse être dit, entendu, débattu et publié.

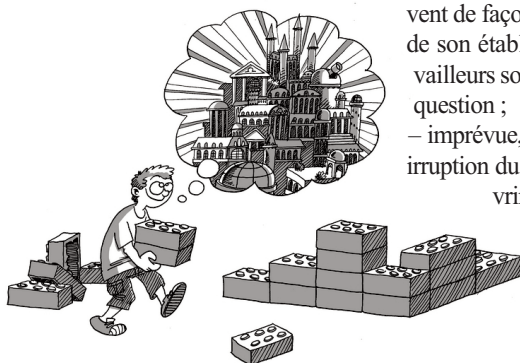
Questions de classe(s) / N'Autre école / CNT-FTE

Dans les luttes...

Retour sur une expérience parisienne Jeunes isolés étrangers, pourquoi ça a bougé

Des sigles à profusion (MIE, JIE, Casnav, Paomie, ASE, FTDA* etc.), des procédures judiciaires et administratives complexes... mais où sont passés nos sans-papiers d'antan ? Car s'ils sont tous migrants, ces jeunes ne sont sans-papiers qu'au moment de leur majorité. Et souvent, ils ne sont ni mineurs (la justice leur dénie cette qualification) ni majeurs (leurs papiers indiquent le contraire). Comment s'y retrouver ? C'est le but de l'article qui suit, avec le prisme de l'engagement : on apprend vite aux côtés de ces nouveaux arrivants, qui viennent pour mille raisons (la guerre et la misère, mais aussi des choix ou des conflits familiaux, et toujours l'espoir d'un Eldorado). Et qui demandent un abri, une école... ce que n'importe quel pays devrait fournir à n'importe quel jeune.

* Mineurs isolés étrangers, Jeunes isolés étrangers (incluant les majeurs), Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants du voyage, Plate-forme d'orientation des mineurs isolés étrangers, Aide sociale à l'enfance, France terre d'asile.



JEUNES SCOLARISÉS : après des mois de silence (ou de parlotte), en deux étapes (Toussaint, veille de Noël), puis à la veille de la rentrée de janvier, des hébergements jugés impossibles (« mais on vous comprend, on aimerait tellement en faire plus ») sont enfin réalisés. Avec plein de raccords à peaufiner et des situations non réglées, mais on est dans la bonne voie.

Jeunes venant juste d'arriver : on a pu suivre le feuilleton de la Paomie¹ durant la période de Noël : des places dans des gymnases, un peu, un peu plus, presque tout le monde. Avec des ratés (des jeunes non acceptés ou qui ne le sont que sous la pression), des tensions tous les soirs (ouvrira/ouvrira pas ?).

Dans le premier cas, les jeunes scolarisés, la solidarité des enseignants et des militants a permis aux jeunes concernés de garder confiance (concrètement : de ne pas quitter l'école, de ne pas sombrer) et de percer le mur du silence. La presse, dure d'oreille au début², s'est fait l'écho de ces situations, et ça, les autorités n'aiment pas du tout.

Cette solidarité a été, est, sera :
– quotidienne : ces jeunes ont pu compter sur notre présence jour après jour, pas sur un communiqué ou une apparition épisodique ; la question n'est plus de diffuser des tracts (à Paris, personne ne les prend plus à la sortie des métros), elle est de faire passer l'info pour de vrai, et souvent de façon spécifique : un mail aux collègues de son établissement, des explications aux travailleurs sociaux qui souvent ignorent tout de la question ;

– imprévue, avec la dose de surprise qu'il faut : irruption du local de la FIDL dans l'affaire. Ouvrir un local, ça aurait été selon certains « pallier les défaillances de l'État » « se transformer en caritatif », bref, violer des tabous... ben non, ça a marché ! Et les surprises ne sont

pas terminées... La menace (payante) d'occupation du lycée Guimard, l'occupation des écoles à Lyon, sont sources d'inspiration ;

– « sans frontières » (dans les têtes) : dans ce genre de bagarre, on ne se demande pas si on est bénévole ou militant, si on est « traître à la cause » parce qu'on trouve un blouson à tel ou tel, si on se compromet avec les politiciens parce qu'on ne cesse de faire pression sur eux... De même, on constate que des officiels sincères (telles élues dans le nord-est parisien) peuvent s'impliquer avec des résultats concrets, des grandes structures (FCPE, LDH) peuvent être très efficaces, comme chambres d'écho mais pas seulement. Tant pis pour les dogmes, on avance.

Pour les jeunes de la Paomie, on a vu à l'œuvre le savoir-faire du DAL, l'apparition du « 115 du Particulier », l'inattendu des voisins indignés... là aussi, nous avons des ressources. Et nous en trouverons d'autres, pour secouer ce mélange d'indifférence et de lenteur structurelle, cette gêne à assumer clairement la nécessité d'accomplir des gestes de solidarité élémentaire (un manque d'audace certain devant la xénophobie – celle d'une partie de l'opinion et de l'État).

Né il y a dix ans, autour des jeunes scolarisés, le Réseau éducation sans frontières ne retrouve pas seulement ses origines mais ce qui fait sa force : son sens des occasions, des alliances, ce mélange de sensibilité solidaire et de ténacité. ■

JEAN-PIERRE FOURNIER

1. Cet organisme est chargé de trier les jeunes à leur arrivée, s'acharnant à dénier leur minorité au plus grand nombre de jeunes possible, et par tous les moyens, dont les fameux tests osseux, toujours utilisés malgré leur non-validité.

2. En dehors des accusations rituelles qui ont leur part de vérité, il y a d'autres raisons à cette surdité des débuts : la presse parle des événements, pas des situations (ne jamais avoir une nuit complète, ne jamais pouvoir s'allonger, ça ne fait pas un article, tomber de faiblesse et être amené à l'hôpital, si, et là on revient sur les causes) ; les journalistes ont du mal à croire que ce soit « si pire » : pas plus que mes collègues (« mais quand même, tu ne vas pas me dire que... ») mais pas moins. Il faut les convaincre.

Lettre d'une AVS... une quoi ?

TÉMOIGNAGE : Je suis une femme, j'ai 37 ans, je vis en couple et j'ai deux enfants en bas âge. Je possède une maîtrise d'arts plastiques. J'ai travaillé dans le domaine du social tout en étant bénévole dans une association d'arts plastiques et en ayant passé un certificat d'art-thérapie. Je suis auxiliaire de vie scolaire depuis huit ans.

VOUS SAVEZ, CES PERSONNES sans qui les enfants handicapés ne pourraient pas ou auraient de grandes difficultés à être scolarisés. Ces personnes qui tentent d'adapter la pédagogie des professeurs au handicap de l'enfant qu'ils accompagnent, qui assistent aux réunions pluridisciplinaires pour mettre en place un projet d'accueil de l'élève dans l'école. Vous savez, ces personnes qui s'informent, se documentent sur le handicap spécifique de l'enfant dont ils s'occupent. Ces personnes qui aident l'enfant à la bonne mise en œuvre de son intégration sociale avec ses camarades, avec le personnel, celles qui font le lien entre les parents et l'école, celles qui dialoguent, qui écoutent, qui essaient de comprendre, d'expliquer. Celles qui aident l'enfant à aller aux toilettes, qui le nettoient, qui le recoiffent, le rhabillent, qui l'accompagnent dans toutes les activités scolaires extérieures. Celles qui proposent avec l'accord de l'enseignant des ateliers. Ces personnes payées une misère auxquelles aucun CDI ou titularisation ne peuvent être promis. Eh bien, ces personnes c'est moi et quelques milliers d'autres qui aiment leur travail, qui se sentent utiles, qui réfléchissent à leurs rôles professionnels dans leur établissement, qui s'adaptent aux enfants qu'ils suivent, qui sont sur-diplômés par rapport à leur fiche de poste. Après six ans de contrat d'un an, renouvelé tous les ans, j'ai été virée : renouveler le contrat aurait mis l'Éducation nationale en infraction si elle m'avait proposé un autre contrat. Deux ans de chômage.



Puis un autre contrat, privé, en CAE-CUI. Mon salaire est subventionné à 70 % par Pôle emploi. Il s'agit à la base d'un contrat pour aider les plus démunis, les plus mal diplômés à être embauchés. Quelle aubaine pour les principaux qui peuvent embaucher à 20 heures, pas plus, au Smic (675 € par mois) des personnes soit diplômées en psychologie, soit avec une expérience de plusieurs années dans le monde du handicap, soit ayant un master. Je ne les blâme pas, au contraire, eux aussi font ce qu'ils peuvent et reconnaissent nos compétences à leur juste valeur. Ce contrat est valable 2 ans et ne peut être renouvelé. J'ai fait une demande de validation des compétences pour obtenir le diplôme d'éducateur de jeunes enfants car je trouvais que les compétences requises étaient similaires à celles de l'auxiliaire de vie scolaire. Première lettre, premier refus. Je renvoie une lettre de recours expliquant exactement ce qu'étaient les fonctions d'un AVS. Deuxième refus : « Les fonctions et activités ciblées pour établir le rapport direct précisant la dimension collective et non individuelle de l'accompagnement effectué par l'EJE » Une collègue doit aller aux Restos du cœur pour nourrir sa fille. Elle rentre dans les statistiques des travailleurs pauvres sur-diplômés. Comment être disponible et à l'écoute de tous ces enfants emprisonnés dans leur handicap lorsque l'on ne sait pas si son propre enfant mangera à la fin du mois ? Et pourtant, elle parle de son métier comme d'une passion. ■

AGATHE GOUPIL

En grève pour... ★

PARCE QUE LA GALÈRE DE MEURE LA RÈGLE et que la création du statut d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH)¹ n'améliore rien (baisse du volume horaire annuel donc du salaire, formations non rémunérées, étalement du calcul de la paie de 36 à 39 semaines). Parce que 60 % des contrats signés restent des contrats uniques d'insertion (CUI, de droit privé, payés 20 h pour 24 h de travail effectif - 670 € / mois ! -, renouvelable seulement pour deux ans maximum). Parce que l'annonce de la CDIisation n'est que de la poudre aux yeux : elle n'offre aucune garantie d'augmentation de salaire, de réelle formation, d'amélioration des conditions de travail. Il faut avoir cumulé 6 ans de contrat AED² (et souvent 2 de CUI en plus) et elle ne concerne à l'heure actuelle que 4 % des AVS parisiens. La

CDIisation n'a rien à voir avec la titularisation, elle ne fait que pérenniser la précarité au lieu d'une création d'un réel statut. Parce que, sans statut, nous sommes dans la précarité la plus totale. Que bon nombre d'entre nous sont confrontés.e.s à des difficultés pour se loger, se nourrir, se soigner, payer factures et titres de transport, etc. De plus, certains.e.s rencontrent des problèmes pour le renouvellement de leur titre de séjour car leurs contrats ne sont jamais signés à temps. Nous revendiquons : La titularisation de tou.te.s les AVS en poste, sans condition de concours ni de nationalité. La possibilité de signer des contrats à temps plein. La revalorisation de nos salaires : un vrai salaire qui n'oblige pas à cumuler d'autres emplois. La création d'un statut réel et reconnu des AVS, correspondant aux conditions d'exercices dans la fonction publique, et

notre inclusion pleine et entière au sein des équipes pédagogiques.

Parce que nous n'avons accès à aucune formation sérieuse ayant une réelle utilité et donnant accès à des équivalences en termes de diplômes, que les formations nous sont présentées comme « obligatoires » mais ont souvent lieu hors du temps de travail (le samedi) et ne nous sont pas rémunérées,

Nous revendiquons :

Une formation adaptée et rémunérée, qui aboutirait à l'obtention d'un diplôme d'État de niveau IV. (collectifavs75.blogspot.fr/)

★ Appel à la grève le 12 février du Collectif AVS 75.

1. Les AVS - auxiliaires de vie scolaire - devenus AESH en juin 2014, lors de la « CDIisation ».

2. Les AED sont issus des MI-SE (maîtres d'internat et surveillants d'externat) créés pour favoriser l'emploi d'étudiants. Depuis 2003, cet ancien statut a été remplacé par les AED, plus précaires, avec un temps de travail plus important et directement soumis au chef d'établissement pour le recrutement et le renouvellement de contrat.

Tunisie

مدرستنا والثورة...



Notre école et la révolution

Le 1^{er} janvier 2015 est paru le premier numéro de *Notre école et la Révolution*¹. Ce périodique bilingue (français/arabe) est le résultat du travail d'un groupe d'enseignants de la Tunisie centrale. Loin de la Tunisie touristique des côtes et de celle, officielle, de la capitale, cette région marginalisée a une longue tradition de lutte. En témoigne la grande grève du bassin minier (Gafsa) de 2008-2009, mais aussi la révolte spontanée des habitants de Sidi Bouzid, Kasserine et Gafsa suite au suicide par le feu de Mohammed Bouazizi le 17 décembre 2010, point de départ du processus ayant entraîné la chute du régime Ben Ali. En novembre-décembre 2014, les enseignants tunisiens menaient une grève de plusieurs semaines marquée par l'occupation du ministère de l'Éducation à Tunis. En janvier 2015, de nouvelles émeutes éclataient à Kasserine. *Notre école et la Révolution* se veut à la jonction de ces luttes sociales et du combat des enseignants.

Le système éducatif tunisien traverse une crise profonde.

Quelles que soient les limites de ce type d'approche, la relégation à la 70^e place en Afrique de la première université tunisienne dans le classement du site *4icu* a été durement ressentie dans un pays qui s'est longtemps cru exemplaire dans le domaine. Dans le primaire et le secondaire, la crise prend la forme d'un large mouvement de désaffection. En 2012-2013, 100 000 élèves ont quitté leur établissement en cours d'année pour rejoindre le tiers d'enfants non scolarisés que compte le pays, le double de l'année précédente. Lotfi Ben Salem, surveillant général du lycée de Menzel Hayet à 35 km de Monastir, témoigne : « En 2012-2013, nous avons eu 85 abandons, rien que depuis la rentrée de septembre, nous en sommes déjà à 40. Mais c'est normal, les conditions sont insupportables. Les élèves se lèvent à 5 h 30, la plupart parcourent plusieurs kilomètres à pied avant d'attraper le bus, ils arrivent ici à 7 heures, commencent à 8 heures et ne rentrent chez eux que vers 18 heures-18 h 30.² » Même constat au collège de Grawa (160 km au sud-est de Tunis) « Rien que pour ce premier trimestre 2013-2014, nous avons déjà 28 abandons. Même une fille de seconde, première de sa classe avec 14-15 de moyenne, vient d'arrêter », déclare H. Hamza, le proviseur du collège de Grawa. « Ils viennent tous à pied dans un rayon de 5 km car il n'y a pas de moyen de transport, et il n'y a pas de cantine, pas d'activités culturelles ou sportives. Les jeunes veulent aider les familles. Beaucoup partent en Libye chercher du travail. » À cela s'ajoutent, des classes surchargées, des approches pédagogiques rarement adaptées au

quotidien des élèves mais, surtout, une crise profonde du modèle d'ascension sociale porté par l'école. L'augmentation des bacheliers et des étudiants et des formations professionnelles – voulu par le régime – sans regard sur les débouchés potentiels, a généré une prolétarianisation des diplômés frappés par un chômage massif. Diplômés chômeurs auxquels la révolution tunisienne a donné une grande visibilité.

Les diplômés chômeurs

La question du chômage des diplômés, Kadri Arbi, rédacteur en chef de *Notre école et la Révolution*, la connaît bien. En décembre 2010, il a créé, avec quelques camarades, l'Union des Diplômés Chômeurs (UDC) de Regueb (gouvernorat de Sidi Bouzid). Née dans la clandestinité en 2006, l'UDC cherche à organiser les quelque 230 000 diplômés chômeurs que compte le pays. Très dépendants des emplois publics, les diplômés chômeurs sont directement confrontés à la corruption et au clientélisme du système Ben Ali et jouent un rôle important dans sa chute. Cela explique l'importance du combat mené par l'UDC pour obtenir des critères de recrutement clairs, objectifs (âge, date d'obtention du diplôme), sociaux (situation personnelle et familiale), privilégiant l'emploi local dans les régions pauvres mais aussi... échappant le plus possible aux évaluations personnelles des dossiers par une administration qui reste corrompue.

Dans un entretien de 2012³, Kadri Arbi expliquait son combat. « Lorsque l'UDC a entamé son activité, elle ne pouvait pas travailler avec toute la société tunisienne, l'objectif était d'initier un travail au niveau des diplômés chômeurs. » Contre une partie de l'UDC nationale, tentée par une approche catégorielle, Kadri Arbi défend un programme de convergence des luttes tourné vers les chômeurs, les travailleurs, les « vrais syndicalistes » et toutes les « classes sociales marginalisées du pays ». Ceux qui ont combattu ensemble entre décembre 2010 et janvier 2011, laissant morts cinq des leurs lors de l'intervention de la police à Regueb le 9 janvier 2011⁴. Pour Kadri Arbi, c'est cette révolution qu'il faut poursuivre, celle « du 17 décembre 2010 et non du 14 janvier 2011, ou du Jasmin ! ». Une révolution pour « un projet de société qui inclut véritablement les classes sociales populaires⁵ » et non sa récupération, sous forme de réformes constitutionnelles, par les élites de Tunis. Cette méfiance envers le pouvoir central et la valorisation des combats de la base reste très visible dans la revue.

Notre école et la Révolution

« Le ministère de l'Éducation vient de lancer une expérience pilote dans trois lycées et dix écoles primaires de plusieurs régions, dont Monastir, pour tenter de prévenir par SMS les familles de l'absentéisme de leur progéniture. Il suffit de 21 jours d'absence consécutive d'un élève pour qu'il soit radié de l'école, sans que personne ne cherche à discuter avec lui » peut-on lire dans *Le Monde*⁶. En Tunisie comme ailleurs les autorités savent communiquer, donner des noms pompeux, « expérience pilote », à du vent et dissimuler leurs carences en culpabilisant les familles et en excluant les décrocheurs. Le premier mérite de *Notre école et la Révolution* est de donner la parole à un collectif d'ensei-

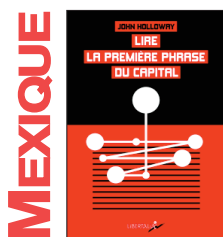
gnants de base qui n'a aucun intérêt à éluder les problèmes auxquels il est quotidiennement confronté... Un collectif qui ne réclame pas des SMS expérimentaux et pilotes mais des transports scolaires pour Regueb, ou des classes moins chargées⁷. Les auteurs de la revue veulent, toutefois, aller beaucoup plus loin et travailler à l'instauration d'un « nouveau modèle éducatif » permettant de lutter contre le divorce entre l'école et ses élèves. Si l'école ne peut résoudre le problème du sous-emploi des diplômés elle peut éviter que cela ne génère un rejet global de l'éducation dans les classes populaires. Pour ce faire, les auteurs proposent un recentrage de la pédagogie sur le vécu et la culture des classes populaires à l'opposé d'une tendance actuelle, qui n'est pas que

tunisienne, à chercher la solution dans l'acclimatation de modèles étrangers miracles. « Les uns sont nostalgiques de l'héritage colonial ottoman ou français, les autres veulent développer des écoles religieuses à l'afghane », écrit Kadri Arbi avant d'ajouter plus loin que ce qui est visé par ces politiques en matière d'éducation, sans relation avec les spécificités locales, c'est la soumission du peuple par l'aliénation. « Un système d'éducation populaire, démocratique, tourné vers le collectif, ouvert sur la société, préférant l'élève conscient et responsable à l'élève sage... Une piste de réflexion très prometteuse, dont l'intérêt dépasse largement la Tunisie. Nous attendons avec impatience le prochain numéro de notre cousine ! ■

Samuel Ronsin

Notes

1. Ce premier numéro a bénéficié du soutien de la CNT qui a pris l'impression à sa charge.
2. Cité par Isabelle Mandraud, « L'école tunisienne : les raisons d'une désertion », *Le Monde*, 29 janvier 2014.
3. « L'organisation de l'Union des diplômés chômeurs » in *Terre et Liberté*, n°2, Mai 2012, pp. 10-12.
4. Il s'agit de Nizar Slimi, Manel Boualleghui, Mohammed Jaballi, Mouadh Khelifi et Raouf Kaddoussi.
5. Cette citation et les suivantes sont extraites de l'édition du numéro 1 de *Notre école et la Révolution* rédigé par Kadri Arbi.
6. Voir note 2.
7. Respectivement page 7 et 8 de la partie arabe de *Notre école et la Révolution*.



AYOTZINAPA. Il n'y a pas à partir d'un autre lieu. Il n'y a pas une autre façon d'aborder la première phrase du *Capital**, ni d'aborder quoi que ce soit d'autre. Ayotzinapa, c'est là où le monde a explosé d'horreur. Ayotzinapa, dans l'État du Guerrero au Mexique, c'est là où 43 étudiants ont été arrêtés et enlevés par la police locale et trois autres sauvagement assassinés le 26 septembre 2014.

IL SE PRODUIT BIEN D'AUTRES EXPLOSIONS d'horreur dans le monde. Mais écrivant au Mexique, c'est celle-là qui me touche au plus près.

Le monde explose d'horreur : il ne se contente pas de la contempler. Ayotzinapa est devenu le symbole de l'horreur, de la barbarie de l'homme à l'égard de l'homme, de la putréfaction de l'État mexicain, de la violence d'un système capitaliste qui traite les personnes comme des objets. Mais c'est bien plus que cela. C'est une immense clameur, *Ya Basta ! Assez !*, c'est un déferlement de rage. Les parents des étudiants sont en tête des protestations, mais chaque protestation converge avec une autre. Un quart des municipalités de l'État du Guerrero ont à présent rejeté les autorités officielles et mis en place leurs propres assemblées pour gouverner leurs villes. Dans tout le pays, les étudiants se sont mis en grève, ont organisé des marches et ont créé des assemblées. Depuis trois mois, pas un jour ne s'est écoulé sans que des manifestations pleines de rage et d'indignation n'aient lieu. Des gens protestent dans le monde entier et exigent la réapparition des étudiants. Un mécontentement converge avec un autre, tandis que grandit le cri : *Ya Basta !* Nous en avons assez des violences policières, des politiciens corrompus, assez d'un État qu'on ne peut distinguer du narco-capital. [...] De toute cette horreur émerge quelque chose d'autre, quelque chose de beau qui ne remplace pas du tout cette horreur. Une chose de beauté qui

a cette horreur en son centre. Une chose de beauté qui brille de la promesse d'une société n'existant pas encore, qui émet la lumière d'un monde de dignité. Un monde édifié sur la reconnaissance mutuelle des dignités humaines n'existe pas encore, et sa lumière brille sur le visage des parents des 43 et sur celui de tous ceux d'entre nous qui, au Mexique et partout dans le monde, crient : « Non ! Assez ! Nous n'acceptons plus ! »

Par John Holloway
extraits de la préface de
Lire la première phrase du Capital *

Donner un coup de pied à un chat moribond gisant dans la rue – non, pas vous, cher lecteur, chère lectrice – c'est ce que fait le capital sans arrêt, en pensant qu'il n'y aura pas de réaction. C'est ce que le capital a fait à Ayotzinapa, se disant qu'il n'y aurait pas de problème. Et le chat, loin de rester étendu et de mourir, s'est retourné, le poil hérissé, et s'est mis à cracher et à sortir ses griffes. Le chat s'est redressé et s'est transformé sous nos yeux en un tigre grondant et rugissant. C'est ce que nous sommes en train de vivre. [...]

Celui qui frappe le chat ne comprend tout simplement pas la réalité. Il ne comprend pas que la réalité est volcanique, qu'il y a un antagonisme latent au sein des rapports sociaux de cette société capitaliste [...].

Comment pouvons-nous alors lire *Le Capital* de Marx à partir de Ayotzinapa ? Comment pouvons-nous le lire dialectiquement ? Il ne s'agit pas seulement de l'histoire du chat qui a été frappé : ce n'est pas seulement l'analyse des structures de domination. [...] Considérer le chat frappé comme un objet, comme une victime, c'est déjà soutenir que la seule solution possible réside dans un sauveur venant de l'extérieur : un parti, un leader. Dès les premières lignes du *Capital*, nous devons avoir à l'esprit en les lisant le sujet-chat-qui-crache-et-devient-tigre. La richesse qui ouvre la première ligne du *Capital* doit être comprise comme un chat-tigre qui se hérisse et crache déjà contre ce qui l'agresse, c'est-à-dire la marchandise.

Un tel chat n'a pas besoin de parti ni de leader : sa force réside dans sa propre rage qui brûle dans l'espoir d'un autre monde qui n'existe pas encore. Un monde de dignité, un monde où les richesses seraient libérées des entraves de la marchandise. [...]

Ayotzinapa ne connaît aucun territoire. Même si son nom n'est pas familier aux lecteurs, la réalité de la barbarie croissante du capitalisme pénètre partout dans le monde et provoque explosion sur explosion de fureur, à un endroit puis à un autre.

Nous sommes le 2 janvier 2015 et je viens juste de lire le communiqué publié hier par les zapatistes : « Des mains des familles des 43, nous avons compris que Ayotzinapa ne se trouve pas dans l'État mexicain du Guerrero mais partout dans le monde d'en bas. De leurs mains, nous comprenons que l'ennemi commun de la campagne et de la ville est le capitalisme, pas seulement dans un pays mais dans le monde entier. » •

★ Lire la première phrase du *Capital*, John Holloway, trad. José Chatroussat, Libertalia « À boulets rouges », fév. 2015, 83 p., 8 €.

Première chronique

Voir au-delà des murs et des grilles des institutions

DÈS LORS QU'ON RENONCE à décrire une action scolaire, éducative ou sociale à partir de ses objectifs, de l'énoncé de ses missions ou de la description des institutions qui s'y consacrent, on s'aventure dans l'inconnu. Nous avons trop pris pour des évidences ce qui relève de constructions institutionnelles et de conventions sociales aujourd'hui en échec.

■ **LAURENT OTT,**
FORMATEUR ET CHERCHEUR
EN PÉDAGOGIE SOCIALE.

Pour ne pas se cantonner dans une perspective uniquement négative, au risque d'ajouter au découragement général, il importe aussi de mettre en évidence les ressources inexploitées d'autres modalités pédagogiques, éducatives et sociales qui sont possibles. Telle est l'ambition de cette chronique.

SI NOUS NE SOUHAITONS PAS que notre travail d'acteur éducatif et social se limite à l'application de programmes, normes et dispositifs pensés en dehors de nous, nous avons à ouvrir notre champ de réflexion au-delà des murs, à réinvestir des pans entiers de la vie de nos élèves, usagers et bénéficiaires et à apprendre à les considérer « en eux-mêmes », et non plus à partir de notre unique point de vue.

Dégager son regard des institutions est un voyage vers l'inconnu, une entreprise que l'on peut justement qualifier de risquée. Le bénéfice pourtant en est immense : il consiste, petit à petit, à entrevoir d'autres causalités, d'autres logiques, et permettra peut-être de se réapproprier à la fois individuellement et collectivement, un métier qui nous échappe.

Il en est ainsi avec les groupes et les publics marginalisés, comme, par exemple les enfants rroms. Si on observe uniquement ces enfants depuis une institution comme l'école, alors on n'a devant soi que le spectacle de la déliaison, de l'étrangeté. On peine à comprendre une relation à l'école aussi faible, aussi lâche, aussi peu investie et régulière. À partir d'une telle expérience, on est bien fragiles et exposés à adopter n'importe quelle opinion stéréotypée du problème.

Faute d'expérience directe, l'anomalie de la déscolarisation nous semble provenir de ceux qui la subissent. Ce que nous avons sous les yeux, l'inadaptation de la norme scolaire deviendra pour nous la preuve de l'inadaptation des personnes elles-mêmes.

Andrea, bonne élève « déçue »

ANDREA AVAIT 6 ANS EN ARRIVANT DE ROUMANIE avec ses parents venus chercher une vie meilleure. Ce sera un des nombreux bidonvilles de la région parisienne. Pour scolariser Andrea, il a fallu deux ans et la ténacité de militants pour vaincre toutes les barrières administratives (passives et actives, volontaires et involontaires).

Pour elle – comme pour d'autres enfants – le bidonville est un environnement passionnant, où il se passe toujours quelque chose. Un milieu, certes pas exempt de violences et de dangers, mais qui constitue aussi une protection contre un monde jugé hostile. Il est difficile de concevoir que ce lieu puisse être vécu comme un « cocon protecteur » par l'enfant qui y vit et qu'il y gagne mobilité et autonomie, parfois même contre ses propres parents (trop exigeants ou insécurisants). C'est là qu'Andrea grandit et fait l'expérience des ateliers éducatifs de rue des pédagogues sociaux de notre association. Elle y noue des liens de confiance et d'amitié avec eux.

À 8 ans passés, elle rentre à l'école. Appréciée de ses maîtresses, adoptant un comportement conforme à ce que l'institution attend d'elle, elle se sent d'abord pleinement acceptée. Trois expulsions successives du

La pédagogie sociale

DÉFINIE EN QUELQUES MOTS, la Pédagogie sociale rend compte des interventions éducatives et sociales qui ne proviennent pas directement des institutions de ce secteur. Éducation non formelle, travail éducatif de rue, intervention sociale en milieu ouvert, rien de tel pour ouvrir son champ de vision au-delà des murs des institutions et tenter de comprendre quelques changements et évolutions en cours.

La Pédagogie sociale est une pratique éducative pour un monde en mutation, des cadres qui se fissurent. Elle est représentée au niveau international par un ensemble de

pratiques et de formations, parfois dispensées à l'Université (Grande-Bretagne et Pologne par exemple) et s'inscrit dans un champ qui couvre les interventions éducatives, culturelles et sociales, au sens large. Elle est influencée par la vie, la pensée et l'œuvre de « grands pédagogues » dont Célestin Freinet (France), Paulo Freire (Brésil), Janusz Korczak et Helena Radlinska (Pologne). En France, différentes expériences se réclament du champ de la Pédagogie sociale. Ces expériences se regroupent au sein d'un Chantier de Pédagogie sociale, en lien avec le mouvement Freinet.

bidonville viennent rompre cet équilibre. « Heureusement », à chaque fois, le campement a pu se reconstruire dans une zone proche.

Mais, il y a deux ans, une nouvelle expulsion, beaucoup plus dure, avec une surveillance policière accrue, oblige Andrea et sa famille à faire l'expérience de l'hébergement d'urgence, du nomadisme hôtelier (le « 115 »). Cet « exil » coïncide avec son entrée au collège.

Andrea ne pouvait plus y être une élève ordinaire. Son niveau scolaire inégal, en deçà de celui attendu, ne constituait pas jusque-là un empêchement pour ses apprentissages. En élémentaire, il était admis que chacun pouvait travailler ensemble avec un niveau différent.

Au collège, accueillie avec une grande bienveillance, elle était censée réaliser le même travail que les autres, sans attention ni programme particulier, sauf... qu'on n'attendait plus rien d'elle. Ses profs étaient conscients (sur-conscients) de son écart vis-à-vis de la norme.

Andrea découvre que, non seulement elle ne parvenait pas à réaliser ce qu'on lui demandait, mais qu'en plus on n'attendait même pas qu'elle le fasse. Au début, comme l'ancienne bonne élève docile qu'elle était, elle pensait

Il s'agit de séparer le pouvoir d'apprendre, de comprendre et d'agir sur le monde, de l'expérience d'échec de l'école. On peut apprendre en tout lieu, en tout temps, à tout âge et il importe que celui qui a décroché [...] apprenne à se réconcilier avec sa propre image et sa propre capacité à apprendre, à comprendre et à produire du savoir par lui-même.

être punie, en ne faisant pas des devoirs incompréhensibles pour elle. Elle nous réclamait alors qu'on les fasse à sa place par peur des remontrances. Elle comprit peu à peu que ça n'avait aucune importance.

Dès lors, l'attitude d'Andrea changea. Par ennui, par dépit aussi, elle participe à des conflits interminables avec d'autres de ses camarades en difficulté. Elle se « victime » et met en scène une insatisfaction chronique vis-à-vis du collège, y allant de moins en moins.

Andrea, ne se contente pas de « décrocher passivement » ; elle formule une véritable haine de l'institution. Sur nos ateliers, auprès de ses camarades roms, elle propage un discours « anti-école » ; surprenant les autres enfants et certains adultes.

Ce renversement était d'autant plus difficile à comprendre qu'il s'attaquait à un établissement qui pouvait être considéré comme bienveillant à son égard. On peut même imaginer que du côté de l'équipe éducative, qui ne connaissait pas la vie d'Andrea, dans son milieu ordinaire (le bidonville, l'association), son comportement pouvait valider tous les stéréotypes anti-roms, sur une supposée nature anti-scolaire rétive aux apprentissages ; sur l'influence négative des parents désireux de les « exploiter », etc. Difficile de comprendre que le rejet ressenti par un enfant d'une institution comme l'école ne vient pas forcément de mauvais traitements, de propos discri-

minatoires ou d'injustices, mais peut prendre racine dans une forme de « non-attente », de « non-désir » de la part des enseignants.

Si de nombreux enseignants sont prompts à dénoncer le défaut ou le manque d'exigences sur le travail ou le comportement, peu d'entre eux sont familiarisés avec la question du désir. Il ne s'agit pas d'exiger, il s'agit d'avoir du désir pour l'autre c'est-à-dire « au nom de lui ». Andrea avait été très sensible à ce désir ; elle s'était appuyée sur lui pour exprimer ses propres désirs à elle. L'abandon d'un tel soutien a produit une immense déception, puis de la colère.

Que faire face à une telle déception et à une telle rancœur ? Les pédagogues sociaux qui la connaissent bien ont été évidemment tentés de « renflouer » l'image de l'institution, au risque de subir aussi la colère d'Andrea.

Ainsi, la dépendance, vis-à-vis de l'institution, du regard que nous portons sur un enfant, peut-elle le conduire à la désespérance. Et si cet enfant n'est pas conforme à l'institution, s'il n'y trouve pas de place ? Le considérerons-nous perdu ? Ou bien nous acharnerons-nous à tenter de sauver une entreprise qui coule ?

Finalement, les pédagogues sociaux ont fait autrement ; ils ont fait le pari de comprendre le choix et la position d'Andrea et ont facilité le fait qu'elle reprenne des relations avec ses anciens camarades dans un autre bidonville plus éloigné et qu'elle fréquente davantage nos ateliers. Si Andrea n'allait plus à l'école qu'irrégulièrement, si elle n'en attendait plus rien (et l'école n'attendait plus rien d'elle), cela ne voulait absolument pas dire qu'Andrea allait cesser d'apprendre, de s'éveiller à la culture, etc. Tous ces apprentissages, ces conquêtes peuvent s'exercer et s'acquérir dans l'environnement de vie directe, indépendamment de l'école, pour peu qu'on y implante des dispositifs d'éveil durables.

Cela ne veut pas dire qu'il faille supprimer l'école pour ceux qui y trouvent une place ; encore moins que cette « éducation non formelle » pourrait être responsable de l'inadaptation de la réponse scolaire. C'est tout le contraire, il s'agit de séparer le pouvoir d'apprendre, de comprendre et d'agir sur le monde, de l'expérience d'échec de l'école. On peut apprendre en tout lieu, en tout temps, à tout âge et il importe que celui qui a décroché, qui s'est découragé vis-à-vis de l'institution scolaire, apprenne à se réconcilier avec sa propre image et sa propre capacité à apprendre, à comprendre et à produire du savoir par lui-même.

N'est-ce pas le véritable objectif de toute éducation ? ■



Et aussi sur le Web...

Parmi ces lieux d'expérimentation et d'action, structurés en associations, on peut citer :

L'association Intermèdes Robinson, en Essonne, l'association MME Rueta-baga à Grenoble, l'association Terrain d'Entente à Saint-Étienne, les ateliers de l'association Dédales, à Trappes, l'association l'ACAV, à Nantes, le Groupement de pédagogie et d'animation sociale (GPAS), Bretagne.

Sur une expérience concrète, en images et textes : <http://recherche-action.fr/intermedes/>

Retrouvez tous ces liens ainsi que la chronique hebdomadaire de l'association Intermèdes -Robinsons sur le site Q2C.

À propos de l'enseignement de la morale

Et si... la guerre aux pauvres commençait à l'école

Ruwen Ogien, philosophe
et auteur de *La guerre contre
les pauvres commence*

à l'école : sur la morale laïque
a bien voulu répondre à nos
questions.

Nous vous livrons son analyse
du projet de rétablissement
de la morale à l'école.

Questions de classe(s) – Le titre frappe fort, mais, à première vue, entre « la guerre contre les pauvres » et la morale laïque, le lien ne semble pas immédiat... ?

RUWEN OGIEN – De nombreuses enquêtes montrent que l'explication de la pauvreté par la paresse n'a cessé de gagner du terrain au cours des années 1990, au détriment de l'explication par les phénomènes macro-économiques. L'idée se répand à nouveau, comme si on revenait au XIX^e siècle, que si vous êtes riche, c'est que vous le méritez, et que si vous êtes pauvre, c'est de votre faute. Vous ne vous levez pas assez tôt, vous ne cherchez pas d'emploi avec assez de persévérance, vous préférez être assisté, et ainsi de suite. C'est ce que j'appelle la guerre intellectuelle contre les pauvres.

Cette guerre aux pauvres s'exprime aussi dans les tentatives d'expliquer la situation des plus défavorisés par des déficits moraux des individus, plutôt que par les effets d'un système social injuste à la base. Le retour de la morale à l'école exprime aussi cette philosophie et permet de diminuer l'importance du facteur social dans l'explication de la violence et de l'échec scolaire. C'est en ce sens qu'on peut dire du retour de la morale à l'école qu'il est un nouvel épisode dans la guerre intellectuelle contre les pauvres, visant, comme les précédents, à les rendre responsables des injustices qu'ils subissent.

Q2C – Ce retour de l'enseignement de la morale s'inscrit à la fois dans la nostalgie de l'école d'antan et dans le mouvement de revanche contre « l'esprit 68 » déjà porté par ses prédécesseurs. il témoigne du ralliement de la gauche au conservatisme scolaire, comme elle s'est convertie au libéralisme ou à la pensée sécuritaire...

R. O. – Ce que la pensée conservatrice a de plus frappant, c'est sa vision moraliste des urgences politiques. Pour ceux qui la propagent, le problème principal de nos sociétés n'est pas l'accroissement considérable des inégalités de richesse et de pouvoir, le traitement inhumain des immigrés sans papiers, ou les atteintes à la vie privée par le fichage et la surveillance des communications. Non. Ce qui les préoccupe,

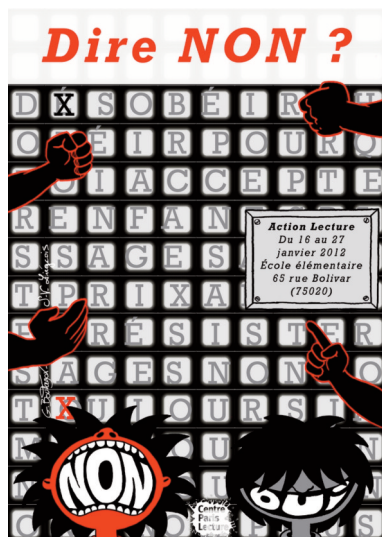
c'est l'effondrement d'un certain ordre moral fondé sur le goût de l'effort, le sens de la hiérarchie, le respect de la discipline, le contrôle des désirs, la fidélité aux traditions et l'identification à la communauté nationale.

La priorité, pour les conservateurs, n'est pas d'améliorer la condition économique des plus défavorisés, ou de mieux protéger les droits et les libertés de chacun. Elle est de restaurer cet ordre moral. Le projet de ramener la morale « laïque » à l'école séduit manifestement beaucoup de monde, à droite comme à gauche. Il repose cependant sur une idée profondément conservatrice : le problème principal de l'école ne serait pas qu'elle manque de moyens matériels, ni qu'elle est incapable de compenser les injustices causées par un système économique et social profondément inégal. Non. Le problème, c'est l'immoralité des élèves, plus exactement l'immoralité des élèves des quartiers défavorisés !

En affirmant que la France a besoin d'un « redressement moral avec des accents réactionnaires un peu gênants, il s'agit de consacrer l'hégémonie de la pensée conservatrice sur le sujet de l'école, comme d'autres ministres de gauche l'avaient consacrée, par leurs déclarations, sur l'immigration ou la sécurité.

Q2C – Ce qui distingue aussi les projets en cours, c'est l'adjectif « laïque » accolé au terme de morale. Comment comprendre cette démarche et ses impasses ?

R. O. – Il ne faut pas être naïf. On ne peut pas ignorer ce que sont devenus les mots « laïque » et « laïcité » dans le débat public aujourd'hui. Loin d'exprimer la défense de la justice sociale, des droits et des libertés individuelles, comme ce fut le cas à certains moments de l'histoire, les mots « laïque » et « laïcité » servent à glorifier la Nation et ses « traditions » (gros rouge et saucisses de cochon, entre autres), et de discréditer les minorités religieuses qui ont le « culot » de revendiquer l'égalité dans la possibilité de s'exprimer publiquement et de vivre selon leurs propres habitudes culinaires ou vestimentaires. Il faudrait dire et répéter que l'usage public des mots « laïque » et « laïcité » ne vise nullement à étouffer le pluralisme des mœurs, la diversité



des habitudes culinaires et vestimentaires ou à stigmatiser telle ou telle population déjà défavorisée. C'est pourquoi je me suis permis de suggérer que ce projet peut être compris comme visant en priorité les jeunes des quartiers défavorisés, généralement accusés d'être trop sensibles à l'appel de l'intégrisme religieux musulman, d'être trop violents et trop incivils, des jeunes dont tout le monde semble penser qu'il serait urgent de les « discipliner », et de les ramener dans le « droit chemin » de l'uniformité républicaine. En effet, même si sa portée est plus large dans l'esprit du gouvernement, c'est ainsi que son projet d'enseignement de la morale laïque est généralement interprété, et c'est ce qui explique pourquoi il suscite un tel enthousiasme, même à l'extrême droite... et même chez les croyants catholiques : selon un sondage IFOP effectué du 4 au 6 septembre 2012, 86 % des catholiques étaient pour des cours de morale laïque !

En fait, le ministère de l'Éducation nationale n'a probablement pas l'intention de stigmatiser une population. Il vise plutôt à obtenir une sorte de consensus sur ses projets de réforme de l'école, et il sait que l'idée d'un retour de la morale peut servir de base à ce consensus. Mais le danger politique de voir la morale dite « laïque » mise au service de la stigmatisation des musulmans existe clairement à mon avis.

Q2C - L'ouvrage aborde cet enseignement de la morale d'un point de vue philosophique, mais c'est aussi une réflexion pédagogique sur la possibilité d'un tel enseignement, de ses modalités et surtout de son efficacité.

R. O. – Le retour de la morale à l'école part du postulat qu'elle peut s'enseigner au moyen de cours et d'examens, comme si c'était une connaissance théorique du même genre que la physique-chimie. Ce postulat n'a rien d'une évidence. La morale peut-elle s'enseigner ? Et si son enseignement est possible, doit-il se faire de façon magistrale au moyen de leçons et d'examens ? Ne consiste-t-il pas plutôt à montrer l'exemple, et à donner l'envie de le suivre ? Les examens de morale devront-ils vérifier la connaissance de l'histoire des idées morales ou la moralité des conduites de l'élève ? L'élève devra-t-il seulement montrer qu'il sait ce qu'est la vertu, ou devra-t-il prouver qu'il est devenu vertueux grâce au programme ?

Toutes ces questions philosophiques se ramènent en fait à une seule plus terre : l'enseignement de la morale laïque

devra-t-il ressembler à celui des sciences naturelles ou de la natation ? Savoir nager ne consiste évidemment pas à être capable de décrire les mouvements de la brasse sur une copie d'examen ! Et si apprendre la morale laïque, c'est comme apprendre à nager, si c'est la transformation des conduites de l'élève qui est visée, comment sera-t-elle évaluée ? En soumettant l'élève à des tentations (tricher, voler, mentir, etc.) pour voir s'il y résiste ? En instaurant une surveillance permanente des élèves en dehors de l'école ? En construisant des confessionnaux « laïques » où l'élève devra avouer au professeur de morale ses péchés contre le « vivre ensemble » ou le bien commun ?

On peut dire du retour de la morale à l'école qu'il est un nouvel épisode dans la guerre intellectuelle contre les pauvres, visant, comme les précédents, à les rendre responsables des injustices qu'ils subissent. S'ils échouent, c'est parce qu'ils sont immoraux.

Finalement, lorsqu'on s'interroge sur la possibilité même d'enseigner la morale à l'école, on ne peut pas éviter de se poser des questions plus générales sur le contexte dans lequel les professeurs sont censés inculquer les valeurs suprêmes de la République : liberté, égalité, fraternité. Comment un enseignement de la fraternité peut-il être dispensé dans le contexte d'un système qui cultive la concurrence acharnée entre les élèves et les établissements scolaires ? Comment un enseignement de la liberté et de l'égalité pourrait être donné dans le contexte d'une institution centralisée et hiérarchisée, où les enseignants souffrent plus, finalement, de mépris et du contrôle permanent de leurs supérieurs que des provocations de leurs élèves ? Pour certains observateurs que l'état présent de l'école en France préoccupe, ce qu'il faudrait pour améliorer les choses, ce n'est pas plus d'autorité, de surveillance, de contrôle, mais plus de démocratie à tous les niveaux. En ce qui concerne les conduites « antisociales » à l'école, par exemple, ils constatent que les établissements dans lesquels les élèves participent à l'élaboration du règlement intérieur sont, par la suite, les moins exposés aux actes de violence. Cette hypothèse n'est probablement pas acceptée par tout le monde, mais elle mérite d'être explorée.

En tout cas, s'il fallait choisir entre deux moyens de rendre l'école plus satisfaisante pour ses membres, enseignants et élèves, ou bien introduire plus de démocratie à tous les niveaux, ou bien restaurer des cours de morale laïque, je n'aurais personnellement aucune hésitation !

Q2C – Comment faites-vous le lien entre la question sociale et les discours réactionnaires sur l'école ?

R. O. – Pour ceux qu'on appelle les « nouveaux réactionnaires », l'école serait en pleine « décadence » parce qu'elle serait devenue trop démocratique (les élèves ne se lèvent plus à l'arrivée des professeurs, parents et élèves ont leur mot à dire sur des problèmes d'organisation interne de l'école, etc.), trop pluraliste en matière religieuse, trop tolérante à l'égard des attitudes plus décontractées et plus libres des jeunes d'aujourd'hui (on s'habille comme on veut, on flirte dans la cour, on fume à la sortie). Ces critiques ne sont pas nouvelles. Ce qui est nouveau, c'est que certains penseurs veulent en tirer des conclusions agressives contre la démocratie, le pluralisme moral et religieux, et la tolérance en matière de mœurs en général. Si, d'après eux, ces principes ne marchent pas à l'école, ils affirment qu'ils ne peuvent marcher nulle part !

Le raisonnement est fallacieux du début à la fin. Ces principes ne marchent pas plus mal que ceux qui autorisaient les maîtres à tirer les oreilles des élèves, ou qui forçaient les élèves à cacher leur appartenance religieuse quand elle n'était pas chrétienne.

Il n'empêche qu'un discours radical sur les ravages de la démocratie et de la liberté prospère sur le fond d'une description effrayante du quotidien des établissements des quartiers populaires. Ce que j'ai voulu montrer, c'est que contrairement à ce que les nouveaux réactionnaires proclament dès qu'on leur donne l'occasion de s'exprimer, ce dont l'école souffre, ce dont nous souffrons en général dans la société, ce n'est pas de l'excès de démocratie, de pluralisme moral et religieux, et de libertés individuelles, mais des restrictions de plus en plus fortes à la démocratie, au pluralisme, et à la liberté. ■

★ *La Guerre contre les pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*, Ruwen Ogien, Grasset, 168 p., 2013 (réédition Livre de Poche, 2014, 5,60 €).

L'éducation prioritaire

en débats et en alternatives

**Quelques repères
sur l'Éducation prioritaire...**

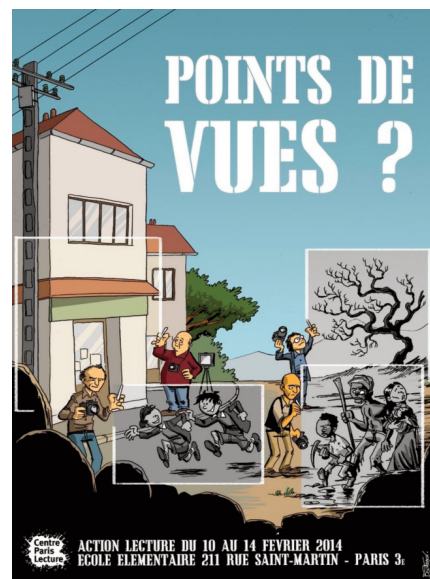
Création par Alain Savary (1981, la gauche au pouvoir) des ZEP (Zones d'éducation prioritaire) sur le modèle anglais et américain : « donner plus à ceux qui ont moins ». Première question : la discrimination positive ne risque-t-elle pas de stigmatiser les établissements bénéficiaires ?

Années 90 : la carte s'élargit. Au moment de leur création, les ZEP scolarisent un écolier sur 12, un collégien sur 10. En 2014, 1 écolier et 1 collégien sur 5. Deuxième question : peut-on, doit-on élargir la carte ? S'agit-il de cibler les élèves pauvres, très pauvres, ou les lieux où il y a des élèves des classes populaires ? On ne parle plus de « zone » mais de réseau : plusieurs écoles maternelles, et élémentaires, un collège. Avec une idée : celle de la continuité pédagogique, qui fait grincer les habitudes et les syndicats accrochés aux disciplines du collège. Au cours de ces trente ni glorieuses ni piteuses, on passe de l'idée de compensation globale à celle de la personnalisation des parcours : ce ne serait plus un problème social, mais une collection de situations individuelles.

Comment retrouver l'ambition collective sans tomber dans le fatalisme des salles des maîtres / des profs (« de toute façon, les familles ne suivent pas leurs gamins ») ? Peu à peu, la pédagogie a émergé : les représentations et les attentes des élèves des classes populaires (et de leurs parents) ne « collent » pas avec l'enseignement traditionnel, surtout dans le second degré. « Ils » ne sont ni incapables ni paresseux : il faut d'autres approches. Comment faire prendre conscience de la question à des enseignants bien intentionnés mais avec d'autres origines sociales et d'autres visions du monde ?

CONCILIER UN MILITANTISME de transformation sociale, pour une autre école, une autre société, et les considérations quotidiennes du travailleur, de la travailleuse de l'Éducation n'est pas toujours chose aisée. La révolution, hélas, n'est pas encore pour tout de suite. Une école émancipée des dominations de classes, de genre, affranchie des objectifs utilitaristes imposés par le capitalisme non plus. Elle se travaille, se construit sur le long terme. Mais en attendant, nous devons nous rendre tous les matins faire un boulot dans des conditions toujours plus difficiles, pour nous comme pour les enfants. Faire face aux attaques incessantes des politiques gouvernementales en matière d'éducation, dictées par des logiques économiques : augmentation des effectifs en classe, manque de formation des travailleur-se-s, baisse des moyens matériels, autant de raisons (et bien d'autres) qui expliquent qu'il est de plus en plus difficile de recruter, et de conserver, des enseignant-es notamment. Ces conditions pèsent sur le quotidien, sur le moral, et il est parfois difficile de ne pas s'enfermer dans l'immédiateté, dans l'urgence des revendications à court terme, et de garder à l'esprit qu'elles ne peuvent se départir de revendications plus profondes.

La mobilisation contre la réforme de l'éducation prioritaire, dans laquelle se sont engagés des établissements de plusieurs académies (dont Versailles et Créteil), ne fait pas exception. En effet, l'existence même des Zones d'éducation prioritaire (nouvellement renommées Réseaux d'éducation prioritaire) soulève un certain nombre de questions : pourquoi de telles zones, dont la mixité sociale est absente, existent-elles ? Comment l'école pourrait-elle pallier les inégalités sociales dont sont victimes ces quartiers (chômage, urbanisme déficient) ? Des revendications, sociétales et économiques bien sûr, mais également éducatives, en découlent directement : une vraie carte scolaire peut être une arme pour cette mixité : redistribution des secteurs affiliés aux



établissements, en mélangeant les populations ; fin des dérogations en tous genres pour échapper à la carte scolaire ; et, bien sûr, arrêt des subventions aux établissements privés (plusieurs milliards chaque année sur le budget de l'Éducation nationale), qui sont une autre voie pour échapper à cette carte (pour les plus favorisés bien sûr). En attendant d'atteindre ces objectifs, l'éducation prioritaire existe, et il est intolérable pour les personnels qui y travaillent quotidiennement de voir le décalage entre la parole politique (« priorité à l'éducation, et en particulier à l'éducation prioritaire », [sic]) et les mesures mises en place pour la prochaine rentrée : de nombreux établissements toujours en difficulté, sortant pourtant de ces réseaux, critères d'entrée et de sortie opaques, des effectifs par classe encore en hausse ; bref, de manière générale, des moyens matériels, des conditions de travail toujours insuffisants par rapport aux prétentions politiques affichées. Et un quotidien, dans ces quartiers, toujours plus difficile, pour les élèves comme pour les travailleur-se-s. ■

Nicolas Hernoult, Sud Éducation 92

... la défendre ?

MÊME SI ON EST ENSEIGNANT EN REP depuis longtemps, on a un peu de scrupule à défendre un dispositif qui depuis 30 ans peine à tenir la promesse du ministre Savary. L'école prioritaire n'est pas parvenue à corriger les inégalités sociales ni à réduire de façon conséquente les inégalités dans l'accès aux savoirs et dans la réussite scolaire.

En 1992, un premier audit de la ZEP soulignait combien les moyens financiers bien qu'exclusivement favorables aux enseignants, ne parvenaient pas par ailleurs à stabiliser les équipes pédagogiques. La réussite de l'Éducation prioritaire pourrait se résumer en creux par la rencontre de deux problèmes : le traitement sécuritaire de la jeunesse pauvre et le besoin du maintien d'un service public de proximité. Sur de nombreux quartiers les établissements du REP participent du maintien de la paix sociale.

En tant que promesse l'EP « rassure » beaucoup de concitoyens sur la volonté de l'État de défendre la notion d'égalité, mais en tant que géographie, elle est en fait un lieu de conflit social et de lutte de classe non déclarée. L'institution en dépit de son discours réformiste, sait que l'école ne peut pas seule résoudre ce conflit social. handicapée par des contradictions idéologiques, elle est d'ailleurs incapable de se réformer et d'ap-

pliquer à elle-même ce qu'elle préconise en terme d'organisation de l'enseignement en REP. C'est avec une pointe d'hypocrisie qu'elle compte sur le dévouement et l'investissement professionnel des équipes pédagogiques au contact quotidien avec ses « usagers », pour entretenir sur le terrain, l'illusion que l'ascenseur social fonctionne encore.

En REP, quand on est enseignant dans le secondaire et qu'on veut faire progresser une classe ou résoudre des conflits, on joue collectif et on consulte ses collègues. En REP, quand on veut maintenir des projets pédagogiques ou des dispositifs d'aide menacés par une diminution de la DHG, on se met en grève. Pour des raisons évidentes de survie, les enseignants de REP contraints ou conscients redécouvrent la solidarité et la revendication quand ces habitudes se perdent dans les zones d'enseignement dites normale. Aux prises avec les effets d'une crise de société, les acteurs de la REP qui défendent l'idée d'une égalité d'accès au savoir sont porteurs de revendications qui posent les problèmes de la finalité de l'école. Malheureusement en dépit de leur conscience professionnelle ou de leur esprit collectif, les équipes pédagogiques des REP ont du mal à faire de leurs revendications très concrètes mais très localisées, des revendications plus

générales qui interpellent l'État sur ses réformes. Elles ne sont certes pas aidées par une majorité de syndicats qui aveuglés par des stratégies politiques et corporatistes un peu dépassées, ne savent pas reconnaître dans leurs actions des revendications de portée plus globale. Aucun n'a par exemple profité des mobilisations locales contre les nombreuses diminutions de DHG et la sortie de 200 établissements de REP, pour appeler à une grève nationale. Enfin s'il fallait renverser le paradigme et s'interroger sur ce que l'organisation de la REP peut apporter à l'École publique comme avancée, il suffirait d'étendre et généraliser la diminution massive du nombre d'élèves par classe, de la maternelle au secondaire, pour que les conditions d'une pédagogie plus adaptée à l'hétérogénéité des classes et des élèves s'en trouvent améliorées. ■

ÉRIC ZAFON



Et aussi sur le site Q2C
www.questionsdeclasses.org

Toutes ces contributions dans leur intégralité. Envie de poursuivre le débat et les échanges ? Une page ouverte aux commentaires et réactions est en ligne sur le site de la revue... On vous y attend !

... comment la faire vivre ?

LA REFOFONDATION DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE a été l'occasion de batailles attendues sur la carte, avec les outrances rhétoriques habituelles¹. Mais sinon ?

Sinon, il y a le quotidien de la classe, et tout ce qu'il faut changer. Sans attendre la venue du Messie (des fameux « moyens », pas complètement absents d'ailleurs – dispositif « plus de maîtres que de classes » et « Très petites sections » pour les 2-3 ans).

Sur le plan des pistes envisagées, pourquoi ne pas se féliciter d'avoir tourné la page Sarkozy sur le plan idéologique ? Citons en vrac : l'écriture pour apprendre à lire (merci Freinet), l'importance de l'oral, la volonté de chasser l'implicite dans les apprentissages², la reconnaissance du statut de l'erreur, le travail de groupe (pour les élèves) et d'équipe (pour les enseignants – et le temps dégagé pour en REP +), l'amélioration du lien avec les parents des classes populaires.

Et puis ce point central – où cette idée de réseau mal vécue par nombre d'écoles³ : la volonté d'une continuité école-collège. Malgré la plus grande ressemblance des personnels (au lieu du fossé profs/instituts d'autrefois), les différences de pratiques sont grandes et déconcertent les enfants des classes populaires : se voir, discuter, travailler ensemble et faire que les élèves aient des occasions pour le faire aussi, ce serait aller contre l'héritage du collège anti-chambre du lycée bourgeois d'antan, et aller vers cette école unique, pour tous, une idée démocratique.

On jugera peut-être la liste insuffisante, mais chaque école ou collège peut y ajouter ce qu'il veut, disons par exemple les conseils coopératifs.

On dira aussi que ce sont des intentions creuses ? C'est à nous de les faire vivre, et face aux hiérarchies qui s'y opposeraient les textes peuvent servir de point d'appui. Car

rien n'est acquis, et s'il est aujourd'hui permis de parler de tout ce que les droites politiques et pédagogiques, de tout ce que les conservateurs de toutes étiquettes, pensaient avoir enterré, il y a fort à faire pour ancrer ces pratiques réhabilitées avant qu'un Sarkozy bis ou une Le Pen ou un Valls essaient de démolir ce début d'édifice. ■ J.-P. Fournier

1. Du point de vue revendicatif, le doublement de la prime en REP + et son augmentation de 50 % ailleurs, la pondération du temps de service dans les deux degrés en REP +, la relance de la formation, rendent un tantinet ridicule le slogan de « la destruction de l'éducation prioritaire ».

2. Cet implicite fait que le vocabulaire (consignes), les références culturelles, les indications de travail (en classe ou, pire, après la classe) multiplie les murs entre les élèves des classes populaires et l'école ; ce n'est certes pas le seul élément, et certains chercheurs sont peut-être trop focalisés sur ce seul objet ; mais, à l'ignorer, on fait qu'il y a « délit d'initiales ».

3. Certaines écoles pauvres fournissent en élèves des collèges riches ou moyens, donc n'appartiennent pas à un réseau, et sortent donc (ou n'entrent pas) en EP. Le ministère a créé pour elles la catégorie des CAPPE (conventions académiques pluri-annuelles de priorité éducative – ouf).

Pourquoi brûle-t-on des bibliothèques ? ... une rencontre avec Denis Merklen

ENTRE 1996 ET 2013, plus de 70 bibliothèques ont été incendiées, toutes dans des quartiers populaires ; en 2014 un nouvel incendie : la bibliothèque du quartier des Tarterêts. C'est la découverte, un peu par hasard, de cette statistique ignorée qui a conduit Denis Merklen à soulever la question placée en couverture de son ouvrage *Pourquoi brûle-t-on des bibliothèques ?* « Une action sans paroles ? Pas exactement. Disruptif, l'incendie apparaît comme l'action qui tente de dire quelque chose et qui cherche à faire parler, à rendre audibles et visibles une réalité et des points de vue qui ont du mal à participer aux échanges discursifs de l'espace public et des institutions. Telle est peut-être l'essence même des incendies : faire parler. Tel est, en tout cas, son effet le plus saillant. [...] Il convient alors de s'interroger sur ce silence qui entoure, comme pour les étouffer, les incendies. Quels sont les locuteurs qui se taisent ? Quelle est la parole qui ne se prononce pas ? Et pour quelles raisons. » C'est par ces lignes que Denis Merklen résume à la fois l'objet et la méthode de son enquête. Nous lui avons proposé, pour cet entretien, de réagir justement à ces paroles – d'habitants, de jeunes, d'hommes politiques, de bibliothécaires – que cet ouvrage nous invite à entendre. mais aussi à ses propres propos.

Propos recueillis par Grégory Chambat.

Pourquoi brûle-t-on des bibliothèques ? Denis Merklen, Presses de l'Enssib, 2013, 39 €, 349 p.

« J'ai essayé de prendre les pierres et les cocktails Molotov comme étant des messages. Il n'y a pas que les livres pour abriter des productions de sens. [...] Incendies et caillassages parlent autant de ceux qui lancent pierres et cocktails Molotov que des bibliothèques auxquelles ils s'adressent. »

DENIS MERKLEN – Les incendies de bibliothèques sont aussi énigmatiques que chargés de sens, et cependant, les messages que ces actions portent ne sont pas énoncés par ceux qui en sont les auteurs. Mais, plus curieux encore est le fait que ni la parole politique ni celle des journalistes ni même celle des chercheurs, ne se soient jamais occupés de ces actes pourtant chargés d'autant de significations que de questions. Pierres et cocktails Molotov tombent dans des oreilles complètement sourdes. Le discours politique en France n'a parlé de ces incendies de bibliothèques que pour dire que ce sont des actes aberrants. Ceci peut paraître normal. Cependant, ces condamnations sont une autre manière de sortir ces faits de l'espace du débat politique. N'importe quel observateur étranger aurait pu penser que l'incendie d'une bibliothèque provoquerait une grande émotion et des débats dans un pays qui attache tant d'importance politique à la culture, à l'écrit, au livre. Et pourtant, il n'en est rien. Ce n'est qu'avec la publication de ce livre qu'on « découvre » que des bibliothèques sont incendiées plus ou moins fréquemment et depuis plusieurs années. Qu'est-ce qui empêche la parole politique de prendre ces faits et les conflits qui leur sont associés comme objet de débat ?

La bibliothèque est « l'équipement culturel le plus symbolique de notre démocratie » (note du 5 décembre 2005 du ministre de la Culture, Renaud Donnedieu de Vabres, envoyée au maire de Saint-Denis à l'occasion de l'incendie de la médiathèque Gulliver).

D. M. – Le ministre de la Culture énonce ici une vérité importante de notre régime politique. Alors qu'il tente de disqualifier ceux qui ont incendié la bibliothèque, il donne paradoxalement la mesure de l'importance de ces attaques menées par une fraction des classes populaires. Elles ne visent pas simplement un équipement culturel dans un quartier difficile. Ces classes populaires sont en train de nous

dire peut-être que les conflits qui les concernent touchent le cœur de notre vie démocratique et de notre système de gouvernement. Je pense aussi bien au chômage qu'à l'éducation et surtout au rapport de ces individus et de ces familles avec les institutions dont elles dépendent pour la résolution de leurs problèmes essentiels (l'école, la police, les services sociaux, etc.). Prendre en compte ces incendies, c'est prendre en compte la difficulté du politique à agir sur ces dimensions de la vie sociale.

« Ils mettent des bibliothèques pour nous endormir, pour qu'on reste dans son coin, tranquilles, à lire. Ce que les jeunes veulent, c'est du travail. La réponse c'est : "Cultivez-vous et restez dans vos coins." » (Youssef, homme, 28 ans, sans emploi.)

D. M. – Lorsque ce jeune homme a ainsi répondu à nos questions sur les bibliothèques dans les quartiers, j'ai été étonné. Contrairement à l'idée chère à toute la tradition de la gauche selon laquelle la lecture, la culture et le livre sont des éléments essentiels de la construction de l'esprit critique, il pense que les bibliothèques sont là pour les « endormir ». Non pas pour les réveiller mais pour les assoupir. Lorsqu'on entend des discours mettre en avant la « promotion de la lecture plaisir », on se pose des questions et on comprend mieux le discours de cette personne. Dans ces univers hautement conflictuels que sont ces quartiers difficiles, que vient faire une bibliothèque ? Cette personne pose une question pertinente sur le rôle des bibliothèques et de la littérature. La lecture qui est promue vise les personnes en tant qu'individus, pour « leur offrir autre chose » mais aussi pour les aider « à s'en sortir ». Mais cette personne parle à la première personne du pluriel. Il invoque un « nous » collectif qui ne cherche pas du plaisir mais une voie et une voix de protestation face au chômage.

« Dans la population ado, on voit cette espèce de honte qu'il y a à fréquenter les bibliothèques. On la fréquente quand on est seul, mais pas en bande. Devant les copains, c'est encore la honte de fréquenter les bibliothèques. » (Ninon, bibliothécaire, 31 ans, catégorie B.)

D. M. – Certaines formes de la lecture, et surtout les bibliothèques, restent associées à l'enfance et au féminin. C'est depuis longtemps un lieu commun de la culture populaire. Cependant, la scolarisation de masse et l'impact des nouvelles technologies sont en train de faire évoluer cette aversion masculine pour la culture dans les classes populaires. Nous avons une foule de jeunes de banlieue qui pratiquent l'écriture, deviennent auteurs de chansons, de blogs, de livres, etc. Nous observons les classes populaires prendre la parole. Mais les bibliothèques continuent à souffrir de ce genre de positionnement. Et ceci malgré les très importants efforts de modernisation et d'ouverture mis en œuvre. C'est le cas, par exemple du réseau de médiathèques de Plaine Commune, dans le 93, où nous avons fait une partie importante de nos enquêtes.

« Oui, qu'ils s'en prennent à des institutions culturelles, oui ça me paraît pas si bizarre, étrange, illogique. Parce que finalement la Culture, telle qu'on l'entend avec un grand C, c'est pas leur culture forcément. Ils ont une culture qu'on ne prend pas forcément en compte, qu'on dénigre. » (une bibliothécaire.)

D. M. – Cette bibliothécaire fait référence à un conflit qui opère toujours, même si les ambiguïtés sont trop nombreuses pour les résumer sur cette seule phrase. Nous observons effectivement une position au sein des classes populaires qui oppose d'un côté la culture savante, « le français », les humanités, la littérature et la culture scolaire à la culture du groupe. Mais il y a parallèlement une autre position qui revendique ces formes, ces styles et ces contenus « savants » comme appartenant aussi à la culture populaire et qui refuse de les penser comme réservées aux classes moyennes et aux riches.

Presque en miroir, nous avons au sein des bibliothécaires mais aussi des enseignants ou d'autres agents culturels, des positions similairement opposées. Les uns pensent que la bibliothèque et les politiques culturelles doivent s'approcher du goût populaire au nom de la lutte contre l'élitisme. Inversement, les autres pensent que les bibliothèques doivent « apporter autre chose » aux classes populaires et non pas pour leur servir le même plat que les industries culturelles leur proposent comme des fast-foods. Les uns accusent les autres de démagogie, voire de populisme. Les premiers ciblent avant tout la baisse de la lecture et de la fréquentation de la bibliothèque, les seconds visent surtout les industries culturelles et la culture



Octobre 2014 : la médiathèque des Tarterêts, à Corbeil-Essonnes, est endommagée à la suite d'un incendie provoqué par un feu de voiture. Quelques minutes plus tard, un autre incendie a touché un groupe scolaire. Cette même médiathèque avait déjà été incendiée en 2012.

de masse comme une forme d'appauvrissement culturel qui ajoutée à l'appauvrissement économique frappe les classes populaires. Quand les premiers mettent l'accent sur les productions qui émanent de ces catégories sociales, les autres ont du mal à les reconnaître. Le rap et le hip-hop sont des terrains où ces débats continuent à faire rage : est-ce une musique d'expression au contenu contestataire ou une culture aux valeurs machistes, de violence, de consommation et d'accès à un luxe superflu ?

« Les orientations collectives par lesquelles jadis les bibliothèques populaires visaient la production de collectif et de forces sociales semblent définitivement absentes des orientations des bibliothèques de quartier. Or, qu'est-ce que les uns et les autres gagnent à l'individuation ? » (Denis Merklen)

D. M. – La professionnalisation des bibliothécaires et l'intégration des bibliothèques au sein des structures de gouvernement local, municipales la plupart du temps, ont un impact sur la relation qu'elles entretiennent avec ces quartiers. Elles sont pensées comme un service et un espace publics. Cette situation diffère considérablement de l'époque, pas si éloignée de nous, où des bibliothèques étaient mises en place par des organisations sociales ou politiques qui les concevaient comme des « bibliothèques populaires ». Ces dernières n'étaient pas appréhendées comme un service public ni les lecteurs comme des « usagers ». Elles pensaient en termes collectifs et leur action s'adressait à une classe ou à une catégorie sociale.

Même lorsqu'elle s'adresse aux classes populaires, comme un espace « offert » aux périphéries de la ville et de la société, la politique actuelle des bibliothèques réduit

considérablement les capacités de la politique culturelle d'agir sur les conflits qui traversent ces univers populaires (racisme, chômage, etc.). Du coup, la bibliothèque perd la possibilité de s'associer aux formes de protestation et de contestation, notamment lorsque celles-ci visent l'État et les institutions publiques comme la police ou l'école. Elle perd, par exemple, la possibilité, d'aider à produire une intelligibilité du social où le rapport de ces catégories populaires au marché du travail est en lien avec les problèmes de racisme ou de conflit avec les institutions. Il s'agit là d'une difficulté majeure pour les bibliothèques notamment lorsqu'elles continuent à concevoir leur action dans le sens de l'émancipation et de la possibilité pour les classes populaires de se constituer en force collective.

Naturellement placées sous l'orbite du service public, les bibliothèques sont pensées et pensent leurs publics en milieu populaire comme une action en direction de personnes défavorisées, en les aidant à « s'en sortir ». La cible de la bibliothèque aujourd'hui ne peut pas être un groupe social ou un collectif mais des individus placés en situation défavorable. C'est pourquoi la lecture et l'écriture sont conçues comme solitaires et réflexives, comme une propriété de l'individu. Cette conception de l'écriture et de la lecture est loin d'être naturelle. Non seulement elle rompt avec des vieilles traditions et pratiques fortement enracinées dans les classes populaires où la lecture était collective, elle rompt aussi avec des formes actuelles de rapport au texte profondément enracinées dans le collectif – comme chaque fois que des textes issus de ces milieux revendiquent un « nous » (« banlieusard et fier de l'être », par exemple) et tentent d'identifier des adversaires. ■

UN DÉSORDRE POUR COMPRENDRE



Pour une lecture politique

... L'AFFAIRE SEMBLAIT POURTANT ENTENDUE : le livre et la lecture étaient nos armes, celles de tous les combattants de l'émancipation. Le monde militant – et scolaire – ne continuait-il pas d'ailleurs à se distinguer par sa référence à la culture livresque ? Quant à l'apprentissage de la lecture, objet de tant de polémiques, il avait aussi de quoi rassurer : au moins, le consensus autour d'une école lettrée transcendait-il les clivages, dissipant toutes les divergences sur une institution contestée...

DES HISTOIRES DU LIVRE et de la lecture, il n'en manque pas. Nous y avons découvert, en préparant ce dossier, moins de certitudes que de questions, comme dans l'ouvrage d'Anne-Marie Chartier (p. 18).

La lente alphabétisation de la population française doit autant, si ce n'est plus, aux enjeux religieux qu'à l'école de Jules Ferry. L'institution scolaire est venue parachever un mouvement impulsé trois siècles auparavant par la Réforme et la Contre-réforme. Les religions « du livre » ont vite compris l'importance politique de ce dernier sur le contrôle des populations. En Suède, dès le XVI^e siècle, il n'était pas rare de voir la quasi-totalité de la population féminine, y compris dans les villages les plus reculés, maîtriser la lecture. Pendant longtemps, a régné une division sexuelle de l'écrit qui n'est pas forcément celle que l'on croit : l'écriture était l'apanage des hommes, la lecture, celle des femmes. Partage des rôles, partage des « pratiques », qui contribuaient à entraver le pouvoir libérateur de ces savoirs dispersés. Emma Bovary y a succombé.

ABCD... des inégalités

Les usages de la lecture et les modalités de son apprentissage ne sont pas innocents, c'est ce que nous rappelle l'AFL (p. 32). Comme ne l'est pas non plus l'obsession de notre époque pour l'illettrisme, analysée par Bernard Lahire. Son invention, par des mouvements caritatifs désireux d'en finir avec la lutte des classes, son instrumentalisation par les courants réactionnaires – vite relayée par les pouvoirs de droite ou de gauche – avides de démontrer la décadence de l'école de masse, nous interroge. Il ne suffit pas de leur opposer la réalité des chiffres, de dire que plus on s'élève dans la pyramide des âges, plus on se rapproche donc des bonnes vieilles méthodes de l'école du B.A.-BA, plus le niveau baisse...

Quelque chose d'autre se joue ici, un usage politique de la lecture (voir p. 34). Un clivage, qui oppose ceux et celles qui « savent » et les autres dont la (non)culture serait celle de barbares. Un combat aussi contre l'égalité, qui redoute les timides avancées d'une lecture experte au détriment du rassurant et inoffensif anonnement (Jérôme Vidal sur la fabrique des « non-lecteurs » p. 20). Mais tout n'est pas si simple. Ni l'évidence de la baisse des pratiques de lecture ni la croyance que tout est définitivement réglé en matière d'instruction. Des librairies ferment (p. 39), les institutions ont supplanté l'effort militant et sa diffusion d'une culture de la contestation. Lit-on encore à l'usine... se demande-t-on avec Fabienne Lauret, établie à Flins (p. 37).

Temps de lire, temps de l'ire

« Si l'on s'en prend à l'ordre du langage, on s'en prend forcément à l'ordre politique et social » remarque Lydie Salvaire. La lecture que nous défendons – et que nous essayons d'apprendre – c'est bien celle qui donne les outils pour comprendre et changer le monde. Une lecture politique, celle aussi que veut porter le projet de revue présenté par le collectif Questions de classe(s) dont le slogan est « Lire, écrire... lutter » (p. 43). Entre la lecture-consommation, celle du marché, et la lecture de l'école, des médiathèques, comment tracer une autre voie qui produise, qui agisse, qui émancipe. L'exemple d'un récent ouvrage, *Considérant*, offre des pistes (p. 56). L'éducation y a un rôle à jouer, c'est pourquoi nous avons tout autant interrogé les manuels (p. 20 et suiv.), que les pratiques militantes (Charles Piaget sur la mise en BD de la grève des Lip, p. 41). Comment donner un sens politique à la lecture, comment aiguïser une lecture politique du monde et son apprentissage, en lui (re)donnant une dimension collective et subversive ? ■

Questions de classe(s) / N°Autre école

L'école et la lecture obligatoire

Si vous ne savez pas lire, vous pouvez écouter des conférences d'Anne-Marie Chartier sur votre ordinateur à condition que vous ayez repéré les chemins d'accès à ces conférences... Boutade à part, lire, dans notre société, est une nécessité. C'est aussi une obligation. Obligation scolaire qui est le sujet de cet ouvrage : *L'École et la lecture obligatoire, Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, d'Anne-Marie Chartier (2007).

■ NICOLE CHOSSON

CE LIVRE EST UNE SOMME D'ARTICLES ou de communications remaniés et actualisés qui constituent autant de jalons pour une histoire de la pédagogie de la lecture et pour une sociologie de la lecture. La pédagogie est vue du côté des enseignants, des praticiens ; les pratiques et les objectifs sont mis en parallèle avec les usages sociaux de l'écrit, les relations à l'écrit de la société de l'époque, que cet écrit soit fiction, information ou propagande.

Prescription

Lisez au moins l'introduction (accessible gratuitement en ligne sur le site des éditions Retz) : il serait surprenant que vous n'ayez pas l'envie de sauter dans un des onze chapitres listés ci-dessous ou d'aller « à sauts et à gambades » chercher le détail de tel ou tel épisode de ce feuilleton passionnant.

Chapitre Premier – Quand lire devient obligatoire
Chapitre II – Les paradoxes de l'obligation
Chapitre III – L'invention d'une alphabétisation collective
Chapitre IV – Apprendre à lire au temps du B. A. BA
Chapitre V – Des ABC aux Méthodes de lecture : la genèse du manuel moderne
Chapitre VI – La crise de la lecture à voix haute
Chapitre VII – Lire pour s'instruire : les lectures scolaires entre mémoire et intelligence du texte
Chapitre VIII – Lire des livres à l'école : la scolarisation de la littérature de jeunesse
Chapitre IX – La lecture scolaire entre culture et savoirs (c'est là que vous trouverez les passages intitulés Culture humaniste, culture bourgeoise, culture de classe)
Chapitre X – Les métamorphoses de l'échec
Chapitre XI – L'école et les mutations de la culture écrite.

Vous regretterez sans doute que la navigation (par don, circulation, les nouvelles formes de lecture contenant le langage) dans le texte ne soit pas facilitée par des index ; vous déplorerez que les sous-titres pas toujours explicites ne soient pas présents dans le sommaire : le travail des éditeurs, ces chefs d'orchestre de l'écrit, a, lui aussi, de tristes avatars.

Obligation et désir

Un autre passage, accessible gratuitement sur le même site : « Obligation scolaire et désir d'apprendre » vous convaincra que, tout en étant imprégnée des notions de l'institution, l'auteure parvient à exposer clairement une synthèse des aspects chaotiques de la réalité. Ce passage est très différent d'autres qui rentrent au contraire dans les détails comme les pages 184 et *sq.* sur la lecture littéraire expressive, à haute voix ; ou encore les paragraphes du chapitre X qui concernent la langue des signes – « langue des sons, langue des signes ».

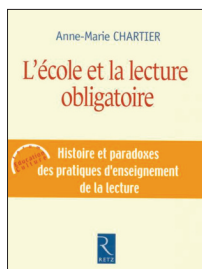
L'écrit remis en cause

La perspective historique et anthropologique avec laquelle sont considérées les pratiques que les enseignants « perpétuent ou abandonnent, aménagent ou improvisent » n'a rien à voir avec les comparaisons internationales qui classent et mettent en concurrence les systèmes éducatifs ni avec les querelles de théories ou de méthodes. Au contraire, les recherches d'Anne-Marie Chartier amènent à remettre en cause des évidences, à contextualiser ce qu'on croit original, nouveau, permanent ou évident (on n'enseigne pas systématiquement l'écriture aux écoliers quand on n'a ni papier ni crayon). Elles permettent aussi de visiter les résistances aux instructions officielles dans le domaine spécifique des « matières ». La définition de la culture par les anthropologues (p. 227) conduit à remettre en cause la suprématie de l'imprimé et « la lecture comme mode d'accès incontournable à tous les savoirs du monde ».

Culture de masse, exclusion

Au fil des pages sont abordées la culture scolaire, la culture d'élite, la culture de masse et la massification de l'enseignement, et ceux qui n'arrivent pas à lire ne sont pas oubliés. Les pages 248 et *sq.* sur les « anormaux d'école » rappellent de façon salutaire que l'écriture est une invention tandis que parler est naturel. Il convient donc de ne pas tirer de conclusions hâtives des échecs d'apprentis lecteurs qui défient méthodes et traitements.

Si vous avez lu tout l'article, vous pourrez lire tout le livre. ■



L'École et la lecture obligatoire, Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture, Anne-Marie Chartier, Retz, 2007, Forum Éducation Culture, 352 p. Disponible sur papier ou en version numérique.



Et aussi sur le site Q2C

www.questionsdeclasses.org

À voir : un accès aux vidéos d'Anne-Marie Chartier.
À lire : les liens vers les extraits de l'ouvrage.

Les malles du centre Paris-lecture

Depuis 2003, le Centre Paris-lecture* accompagne des dispositifs ayant des répercussions et des liens avec l'environnement social par la production quotidienne d'écrits (journal) où chacun rend compte de sa compréhension sur le travail qu'il effectue et par la mobilisation des écrits en rapport avec les travaux à effectuer (les « malles lecture » que nous présentons ici).

« L'ART », « LE VIVRE ENSEMBLE ET LA CITOYENNETÉ », « L'environnement », « Les sales gosses, mutins et mutants » sont tout à la fois des sujets « modes » mais aussi des préoccupations réelles dont les enfants ne peuvent ni ne doivent se sentir exclus... »

Le pari était que les 150 à 190 ouvrages sélectionnés pour chaque thème titilleraient la curiosité des enfants et les amèneraient à s'organiser, plutôt à plusieurs, pour savoir de quoi ça parle. Une de leur mission était de proposer un nom qui irait à la malle sur laquelle ils travaillent. Par exemple, dès les premières séances de recherche, un groupe de maternelle avait choisi « Terre » pour celle que nous appelons « Environnement ». Comme nous avons remarqué que, sur ce thème, les livres enfants étaient moins pessimistes que les livres adultes, l'idée était qu'en fournissant à parts égales des ouvrages jeunesse et tout public, les enfants s'en rendraient compte, et que cela provoquerait chez eux l'envie de chercher pourquoi.

*
« Si je vous dis... ? » Séquence de travail d'enfants sur l'ordre des mots à proposer aux groupes suivants pour faire le point sur les connaissances en rapport avec la malle :

– « Malpropre » et « sale » sont assez proches. (Abdelkarim)
– Est-ce qu'on ne pourrait pas les proposer de manière plus éloignée pour éviter que les réponses se ressemblent trop ? (Sandra)

– Au contraire, les laisser proches, les donner l'un après l'autre exprès, ça obligera les enfants à chercher d'autres mots, plus de mots, des mots différents, non ? (Matthew)

Le désordre d'une profusion de documents obligeant d'abord à trier, classer, catégoriser, lier ensemble, les enfants ont eu à comparer, confronter les logiques des différents groupes et faire avec les autres pour avancer. Il y eut prise de conscience que l'état des savoirs change, et que les idées, les opinions multiples sur un sujet évoluent elles aussi. La multiplicité et la variété des messages délivrés par ces divers ouvrages veulent offrir une certaine complexité de sens, de styles, de discours, d'impasses parfois. Cette pluralité garantit à chaque enfant une sorte de liberté de navigation pour, par associations d'idées – évidentes ou plus subtiles – tisser des liens entre les livres de la malle, et/ou établir des relations avec des éléments extérieurs.

D'après Robert Caron, directeur du Centre Paris-lecture, « l'écrit et l'écriture sont des outils peu partagés. Ils obligent à produire un objet (le texte) cohérent, structuré. La carte, elle, peut être un outil plus adapté car elle propose de construire à plusieurs une vue d'ensemble sur un sujet ».

Côté adulte encadrant, la masse de matière à travailler, son désordre de départ et sa composition diversifiée et renouvelée, évite de trop canaliser, diriger. C'est comme dans la vie, comme nous avons dû le faire de manière particulièrement sensible début janvier, pour tenter d'y voir un peu clair dans la masse d'articles, de dépêches filmées, et d'informations très sonores dont nous étions abreuvés 24 heures sur 24 suite aux crimes perpétrés en Île-de-France.

Nous reste ce travail partagé : la collecte d'informations et leur mise en commun pour construire une réflexion nouvelle sur l'avenir. Une nouvelle malle sur l'Histoire des religions ? D'autres malles sur d'autres sujets qui passionnent les enfants – et les adultes ? Les ministères, les villes vont-ils allouer un nouveau budget pour cela ? Il nous reste, selon moi, à poursuivre (mais avec quel changement ?) les actions de l'Éducation populaire, sans beaucoup de moyens, comme c'est le cas depuis longtemps. ■



Malle arts / carte représentant la définition du mot « musée »

■ ISABELLE
MARTINEAU,
animatrice.

* Le Centre Paris-lecture anime plusieurs sites Internet qui présentent ses malles :
<http://malle-arts.org>
<http://malle-environnement.org>
<http://malle-mutins.org/>
<http://malle-ensemble.org>

L'école se livre : L'Échec scolaire

Pour changer l'école, il faudrait commencer par ne pas reproduire les graves travers qui ont émaillé l'histoire de la pensée scientifique sur la question de l'échec scolaire. L'histoire de cette notion est longue, dure, parfois violente. Pour ceux qui pensent que les catégorisations ont un rôle secondaire dans la façon d'envisager les problèmes scolaires, la lecture de l'ouvrage de Bertrand Ravon *L'Échec scolaire, histoire d'un problème public* (In Press, 2000) devrait les convaincre. Comme le dit si bien le groupe Zebda : « Avec les mots on sait qui assassine. » Laissons le mot de la fin à Alfred Binet (concepteur des tests d'intelligence) que l'ouvrage de Bertrand Ravon nous donne à (re)lire : « Les cancre ne profitent jamais pour ainsi dire de l'enseignement donné en classe : ils y restent aussi étrangers que les mendiants qui vont l'hiver se chauffer dans notre musée du Louvre restent indifférents à la beauté des Rembrandt. Rien n'est plus intéressant que de connaître la psychologie de ces cancre. C'est une question qui a une grande importance sociale, et on doit se préoccuper constamment de diminuer le nombre de ces déchets, afin qu'ils ne deviennent pas définitifs. » A. Binet, *Les Idées modernes sur les enfants*, 1911.

Choukri Ben Ayed, sociologue, université de Limoges

Lire et penser ensemble

• Avec *Lire et penser ensemble, sur l'avenir de l'édition indépendante et la publicité de la pensée critique* (éditions Amsterdam), Jérôme Vidal s'interrogeait sur l'avenir du livre, consacrant une large part de son analyse aux manuels scolaires, et sur la production en masse de « non-lecteurs » qui en résulte. Nous en proposons ici quelques passages significatifs.

■ **JÉRÔME VIDAL,**
ESSAYISTE ET ÉDITEUR ENGAGÉ,
L'UN DES FONDATEURS DES
ÉDITIONS AMSTERDAM ET
DE FEU LA REVUE DES LIVRES.

LA QUESTION DE SAVOIR COMMENT se forment ce désir et les pratiques de lecture qui lui sont liées n'a rien d'abstrait. Cette perspective permettrait notamment d'ouvrir une réflexion sur la place et les usages du livre dans l'enseignement secondaire et universitaire. Nous avons toutes les raisons de croire que ceux-ci déterminent en grande partie le rapport aux savoirs et les désirs et les pratiques de lecture ultérieures des élèves et des étudiants. Or, les manuels scolaires utilisés – nous nous en tiendrons ici à l'exemple des manuels d'histoire du secondaire – fonctionnent de plus en plus, nous semble-t-il, comme des « non-livres », autrement dit comme des livres qui occultent, et pour cause, leurs sources bibliographiques et le travail de la pensée qui les a précédés, en particulier la dimension conjecturale et polémique de celui-ci, et qui ne suscitent pas chez leurs utilisateurs (plutôt que leurs lecteurs) le désir de circuler de livre en livre, mais qui ont pour effet au contraire de dispenser de toute lecture. Leur contenu est ainsi coupé du travail vivant des historiens, notamment dans ses aspects les plus critiques (il ignore par exemple les travaux qui lient les histoires de l'État national/social, de la nationalisation de la société, de la colonisation, de l'immigration, du monde ouvrier, de la sexualité, etc.). Cette évacuation se fait au profit d'une histoire à haute teneur idéologique, écrite du point de vue d'un État dont la fonction semble être de dompter les « masses », histoire qui vise à célébrer la « démocratie libérale », laquelle, après avoir triomphé de ses maladies infantiles, le communisme et le fascisme, et après avoir surmonté l'accident historique que serait son engagement colonial – comme si cette histoire lui était extérieure et ne l'avait pas façonnée de part en part – serait aujourd'hui confrontée au péril de la montée d'un islam radicalisé. De tels manuels ne peuvent que jouer le rôle d'éteignoir intellectuel pour les élèves.

L'usage de ces manuels en raison de leur forme et de la pauvreté de leur contenu risque de détourner leurs utilisateurs de la lecture d'essais et de les empêcher de développer une pratique active de la lecture, autrement dit d'en faire des non-lecteurs. Une politique démocratique des savoirs, soucieuse de la diffusion de la pensée critique et de l'avenir du livre, devrait donc considérer comme l'une de ses priorités de transformer le contenu et l'usage de ces manuels et d'intégrer à l'enseignement un apprentissage et une pratique de la lecture d'ouvrages dans lesquels s'expose l'histoire en train de s'écrire, l'histoire vivante. [...]

★

On comprend que la logique commerciale qui domine la conception et la diffusion des manuels scolaires par les groupes qui forment l'oligopole en réseau de l'édition favorise une histoire « consensuelle », écrite du point de vue de l'État, donc acritique et apolitique. Greg et Janine Brémont, qui ont été témoins des transformations récentes de l'édition scolaire, ont écrit sur ce sujet, dans *L'Édition sous influence*, des pages particulièrement éclairantes. On ne s'étonnera pas non plus que les historiens de Cour qui font profession d'écrire l'histoire légitime, « officielle », de l'État promeuvent leur propre production et que les enseignants formés à leur école fassent de même.

Tous ceux que préoccupent l'autonomie et la dimension critique de la discipline historique et tous ceux qui considèrent que l'École et l'enseignement de l'histoire ont pour vocation de favoriser la diffusion d'une culture critique publique devraient en revanche refuser la réduction de l'histoire à une leçon d'éducation civique et morale, et considérer comme un enjeu fondamental la transmission du « regard » historien et des recherches les plus profondes et les plus fécondes que celui-ci a pu engendrer. Il est de ce point de vue particulièrement inquiétant de constater que la plupart des enseignants et des historiens, mais aussi des organisations démocratiques – associations, journaux, partis, syndicats –, aussi radicales soient-elles, se montrent si peu préoccupées de la mise en œuvre d'une politique démocratique des savoirs pour, dans le meilleur des cas, se contenter de défendre le statut des enseignants et le budget de l'Éducation, au risque de ne paraître porter que des revendications corporatistes parce que, précisément,



déconnectées de toute politique démocratique des savoirs, politique qui seule peut donner son sens au service public de l'enseignement. « Reclaim history ! » [l'histoire est à nous !] pourrait ainsi être un mot d'ordre commun aux élèves, aux enseignants, aux historiens et aux associations démocratiques dans le cadre d'une alliance cimentée par un même intérêt pour la production et la diffusion d'une pensée et de savoirs autonomes et critiques. Très concrètement, ce mot d'ordre pourrait se traduire par la mise en place de groupes d'historiens et d'enseignants qui s'attacheraient – en liaison avec les services du ministère de l'Éducation et, éventuellement, dans le cadre d'un dialogue critique avec divers groupes démocratiques – à définir les programmes d'enseignement de l'histoire dans le secondaire et à produire les manuels et les supports de cours appropriés à l'enseignement de ces programmes.



Ces manuels pourraient de plus être disponibles sur l'Internet sous licence *creative commons*, sur le modèle des logiciels open sources, permettant à d'autres groupes d'enseignants et d'historiens de les modifier et de les adapter comme bon leur semble, dans le respect de cadres définis avec le ministère de l'Éducation. Enfin, chaque groupe d'enseignants et d'historiens pourrait soit éditer et imprimer lui-même le manuel qu'il aura produit, soit associer un éditeur à son travail. Un tel dispositif aurait de nombreux avantages : il permettrait une élaboration et une critique collectives, démocratiques, des manuels par leurs lecteurs et utilisateurs et par les producteurs du savoir historique ; il contraindrait les éditeurs scolaires [...] à s'inspirer de ces manuels « critiques » et « autonomes » concurrents, augmentant ainsi la qualité moyenne des manuels disponibles ; enfin, il permettrait de diminuer le prix des manuels imprimés (puisque ce prix ne viserait qu'à couvrir les coûts de réalisation et de fabrication, ainsi que la commission des diffuseurs et des libraires). Les seraient affectées à d'autres postes budgétaires, par exemple au recrutement d'enseignants et à la titularisation du nombre considérable de travailleurs précaires de l'Enseignement (le ministère de l'Éducation est en effet l'un des employeurs qui en France recourent le plus massivement au travail précaire).

« Reclaim history ! » [l'histoire est à nous !] pourrait ainsi être un mot d'ordre commun aux élèves, aux enseignants, aux historiens et aux associations démocratiques dans le cadre d'une alliance cimentée par un même intérêt pour la production et la diffusion d'une pensée et de savoirs autonomes et critiques.



Ces propositions reposent sur la conviction que chercheurs et enseignants ne pourront répondre à l'offensive lancée contre l'Enseignement et la Recherche publique que s'ils abandonnent la position défensive qui est la leur pour promouvoir une initiative autonome de critique de leurs pratiques et des institutions éducatives. Si nous avons limité pour l'essentiel nos remarques à l'enseignement secondaire, il serait nécessaire de les prolonger par des propositions relatives à l'enseignement supérieur : le recul du livre et la manutention des savoirs n'y sont en effet pas moins marqués.

Il importe que les personnels de l'enseignement supérieur, comme ceux de l'enseignement secondaire, dont ils assurent la formation, se montrent capables de faire un pas de côté et de produire, dans la perspective d'une politique démocratique des savoirs, la critique de leurs propres pratiques, ainsi que celle des institutions qui les ont formés et auxquelles ils appartiennent et s'identifient. La légitimité dans l'espace public et donc l'efficacité politique de leur résistance en seraient sans aucun doute grandement accrues. Ces questions ne concernent cependant pas seulement les enseignants et les chercheurs : c'est tout un chacun, c'est-à-dire l'ensemble de la société, qui doit travailler à la critique et à la transformation des institutions qui gouvernent nos vies, et cela tout particulièrement s'agissant des institutions qui conditionnent la production et la diffusion des savoirs, enjeu essentiel s'il en est des luttes actuelles. ■



Et aussi
sur le site Q2C

www.questionsdeclasses.org

À lire : le texte complet du premier chapitre de l'ouvrage de Jérôme Vidal.

Pour aller plus loin : vos réactions et commentaires sur ce texte.

1. Créative commons : libre de droits pour les usages non commerciaux.

L'école se livre : *Surveiller et punir*



Surveiller et punir marque. Il marque autant que la façon dont les mécanismes punitifs décrits dans le livre opèrent sur le corps et l'esprit. Tout au long du livre, Foucault dresse la cartographie d'une technologie de pouvoir qui traverse de façon diffuse maints appareils et institutions afin de les relier sur un mode disciplinaire. L'école n'est pas en reste et, à l'image de la prison, des ateliers ou des hôpitaux, elle apparaît complètement intégrée dans cette technologie. Qui n'a jamais ressenti l'oppression de la salle de classe-cellule ou du dossier scolaire-casier judiciaire ? Il nous rappelle ce que nous savons déjà, une école qui a souvent des allures de structure carcérale assujettissante, mais il défait progressivement et minutieusement le tissage coercitif qui enserrait une punition sortie du visible pour devenir sanction normalisatrice. Une sanction qui enferme chaque individu dans un modèle de conformité et qui pénalise le domaine indéfini du non-conforme. À nous de redéfinir l'école que nous voulons.

Perrine Gambart, professeure au LAP.

Apprendre à lire sans manuel

Le cours préparatoire est une classe qui effraie les jeunes collègues. La pression sur les épaules des enseignant-e-s y est énorme (comme sur celles des enfants d'ailleurs) : dans les programmes comme dans l'esprit des parents, le CP n'est-elle pas la classe où l'on « apprend à lire » ? Dans ces conditions, il peut être rassurant de recourir aux manuels scolaires.

■ **SABRINA LE RALLEC**
ET **NICOLAS HERNOULT**,
SUD ÉDUCATION 92

UN CADRE RÉGULIER D'APPRENTISSAGE, alternant plages de phonologie (c'est-à-dire d'étude des sons décontextualisés) et de lecture de textes ; des textes pourtant artificiels, monotones, narrativement inintéressants¹. On a beau en être convaincu, on n'y renonce pas pour autant. Ces méthodes ont le mérite de déculpabiliser en cas d'échec des élèves : « Ce n'est pas ma faute, c'est celle de Ribambelle ! »

Le soin du sens, l'essence des sons

N'oublions pas, pourtant, ce que scande l'AFL² : « Prenez soin du sens, les sons prendront soin d'eux-mêmes ».

L'apprentissage de la lecture doit en effet se concentrer sur l'étude d'écrits, courts ou longs, sur leur signification explicite comme implicite. L'analyse phonologique, réduite à un répertoire de fiches, est inutile et inefficace. Mais, surtout, le texte doit avoir du sens pour les élèves, qui n'auront envie d'apprendre à lire et à écrire que s'ils en voient l'utilité. Plus besoin dès lors de demander aux élèves distrait-e-s, décroché-

e-s, à quoi sert l'école (ce à quoi ils ne manqueront pas de répondre la litanie avec laquelle ils espèrent faire plaisir à l'adulte : « à travailler ! »). La réponse va de soi.

Li(b)re à l'école ?

La méthode naturelle de lecture-écriture³ vise ce double objectif. Pour cela, elle part du vécu des élèves : « quoi de neuf ?⁴ », comptes rendus de sortie, correspondance scolaire, textes libres, en bref l'ensemble des lectures dans leur grande diversité que les élèves seront amené-e-s à rencontrer dans la vie (et les types d'écrits qu'ils seraient susceptibles de produire).

Le terme de « méthode naturelle de lecture » désigne généralement l'aspect technique qui consiste, pour le groupe classe, à analyser les lectures, prendre des renseignements, les stocker pour les réutiliser. L'enseignant-e découpe les écrits en unités de sens (non des phrases), qui vont être emmagasinées pour créer un capital. Les élèves y feront progressivement appel, revêtant leur casquette de « détective », à la recherche d'indices, d'analogies. L'expression « c'est comme... » fait son apparition⁵.

Mais, en réalité, cette démarche s'inscrit dans un projet beaucoup plus vaste : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne sont plus vus comme les finalités, mais comme les outils répondant à des besoins, à des envies.

L'activité d'écriture est indissociable de celle de la lecture, et n'est en aucun cas secondaire. Au contraire, elle permet de conserver des traces qui seront autant de repères à réinvestir, aide indispensable quand l'élève se placera dans le rôle d'émetteur. La difficile tâche de produire un « écrit conventionnel » à partir de son « dire personnel »⁶ l'amènera à solutionner le problème de la transformation, réflexion qui laissera une trace durable dans sa mémoire.

L'apprentissage de la lecture ne peut être l'affaire d'une année. Il commence dès la naissance, se poursuit tout au long de la vie, se reçoit, se transmet, se

1. Célestin Freinet, dans « Plus de manuels scolaires », 1928 (voir encadré page 23)

2. L'Association française pour la lecture.

3. Expression empruntée à Célestin Freinet.

4. Moment d'expression libre, souvent ritualisé le matin.

5. Pour en savoir plus, cf. *Le Nouvel éducateur*, n°178 -179.

6. André Ouzoulias, dans sa préface à l'ouvrage *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, sous la direction de Danielle De Keyser, Retz, 1992.

Méthode naturelle d'apprentissage ou milieu naturel

Comment les enfants ont-ils appris à parler ? Si l'on se penche sur n'importe quelle phrase prononcée à deux ou trois ans, la complexité des représentations que leur cerveau a dû créer est stupéfiante.

Rien ne permet de supposer que les conditions qui ont permis cette extraordinaire construction ne soient pas identiques pour tous les autres langages.

C'est le principe d'une école du 3^e type, nécessairement multi-âge : lorsqu'un enfant y entre, il pénètre dans une entité sociale où d'autres enfants écrivent, lisent pour une multitude de raisons et que l'écrit fait en partie vivre et exister. Nous nous retrouvons dans une situation similaire à celle de la famille en ce qui concerne le langage oral, chaque enfant est alors happé par l'écrit comme dans la famille par la parole. Il s'y essaie, s'y amuse, tâtonne pour appartenir à cette entité, y participer, en profiter. Interaction, interrelation.

Le problème des méthodes ne se pose plus, encore moins celui des manuels. Suivant comme on apprend à écrire-lire, on devient tel ou tel citoyen.

B. Colloz « Le langage écrit », in *L'École de la simplicité*, TheBookEdition.com

Plus de manuels scolaires... plus de leçons ! (Célestin Freinet)

« Même les manuels seraient-ils bons, il y aurait tout intérêt à en réduire le plus possible l'emploi. Car le manuel, surtout employé dès l'enfance, contribue à l'idolâtrie de l'écriture imprimée. Le livre est bientôt un monde à part, quelque chose d'un peu divin, dont on hésite toujours à contester les assertions. [...] Le manuel tue le sens critique ; et c'est probablement à eux que nous devons ces générations de demi-illettrés, qui croient, mot pour mot, ce que contient leur journal. Et s'il en est ainsi, la guerre aux manuels est vraiment nécessaire. », Célestin Freinet, *Plus de manuels scolaires* (1928).

« PLUS DE MANUELS SCOLAIRES », fin 1928, Freinet publie sous ce titre son second livre pédagogique. En fait, il consacre peu de place à la critique des manuels, il préfère proposer une alternative centrée sur l'expression libre des enfants et l'imprimerie. Pourtant, si son argumentation contre les manuels reste embryonnaire, il a l'intuition qu'il s'agit là d'un des points de blocage de la pédagogie (et ce blocage subsiste toujours). Dans la revue *Pour l'ère nouvelle*, organe de la Ligue d'éducation nouvelle (n° 46, avril 1929), E. Delaunay réagit négativement : « Si nous n'avons pas le droit d'empêcher un progrès de se réaliser, nous avons le devoir de ne pas nous laisser entraîner dans des voies aventureuses. » Le leitmotiv n'a pas changé selon lequel il existe de mauvais manuels, l'important étant d'en choisir de bons. La critique de Freinet est plus radicale : tout manuel, distribué en autant d'exemplaires que d'élèves, est un carcan et un outil totalitaire. Si un manuel est bon, qu'il entre dans la bibliothèque au même

titre que les autres livres, il perdra sa position de monopole et sa nocivité de manuel. Position qui aujourd'hui n'a rien perdu de son actualité. Pour être équitable envers Delaunay, ajoutons qu'il modérera sa critique en août 1931, en reconnaissant la valeur des propositions positives de Freinet.

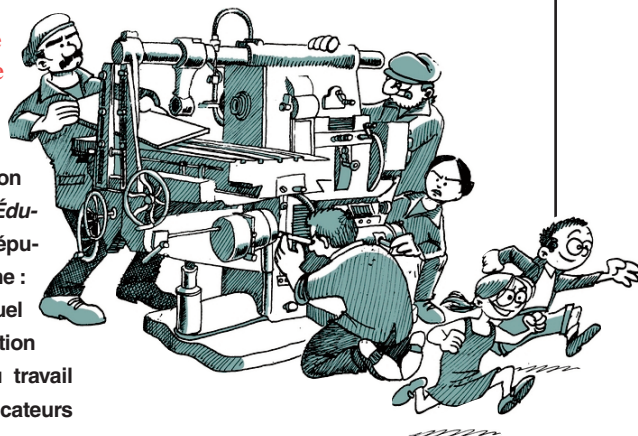
En janvier 1930, est reproduite dans la revue

« Le manuel fatigue nécessairement par sa monotonie. Il est fait pour des enfants par des adultes. Il est un moyen d'abrutissement. Il continue à inculquer l'idolâtrie de l'écriture imprimée. Il asservit aussi les maîtres en les habituant à distribuer uniformément la matière incluse à tous les enfants. On moule déjà l'enfant à la pensée des autres et on tue lentement sa propre pensée. » C. Freinet.

syndicale *L'Émancipation*, une réaction de Yakovlev, parue dans *La Voie de l'Éducation*, revue pédagogique de la République socialiste soviétique d'Ukraine : le manuel est un instrument par lequel la classe dominante assure sa direction idéologique et méthodologique du travail scolaire. Aussi, tandis que les éducateurs

révolutionnaires condamnent le manuel en régime capitaliste (attitude négative), ils ne peuvent que le défendre dans une république ouvrière (attitude positive).

Freinet, malgré son approbation de la révolution socialiste, n'acceptera jamais ce point de vue : un outil dogmatique n'est souhaitable sous aucun régime. Nous verrons ce débat rebondir en 1933-34. Mais il ne suffit pas de condamner les manuels, encore faut-il créer d'autres moyens de faire travailler les enfants. ■ M. Barré



L'école se livre : Lettre à une maîtresse...

... par les enfants de Barbiana. Dans un petit village toscan, très pauvre à l'époque, Barbiana, au nord de Florence, Don Milani a créé une école avec les enfants du village, pour la plupart exclus de l'école publique. C'est de là que 8 enfants ont décidé d'écrire à leur ancienne maîtresse d'école et à travers elle au corps professoral officiel. Ils évoquent leur vécu d'échec scolaire, pointent des causes, soulignent les positions sociales des exclus et des favorisés, les écarts entre eux, les pris en compte par l'école et les abandonnés. Leur conscience de classe est vive. Ils expliquent aussi la façon autre dont ils travaillent 365 jours sur 365 à Barbiana. J'avais 25 ans quand j'ai lu ce livre. J'enseignais depuis 5 ans. Touchée, secouée, je me demandais de qui je serais l'agent ? Je connaissais mon camp, proche de celui de ces enfants mais j'étais formatée par l'école et son point de vue à partir des dominants. Ces pages ont été un des tremplins de mes années de travail : voir du point de vue des dominés. Quoique puissent en penser d'aucuns, ce livre sorti en Mai 68, peut rester porteur aujourd'hui. Il pourrait donner ou renforcer le goût de revendiquer et de travailler l'ouverture d'écoles d'excellence populaire.

Noëlle De Smet

Le premier texte auquel je pense c'est *Barbiana : lettre à une maîtresse d'école*. J'étais tombée sur lui dans la vieille armoire de classe envahie par des objets inutilisés (animaux empaillés, vieux manuels, etc.). J'ai toujours adoré fouiller dans ce genre de réserve ! J'ai lu la couverture : « La véritable culture, celle qu'aucun homme n'a encore possédée, repose sur deux choses : appartenir à la masse et posséder la parole. Une école qui sélectionne détruit la culture. Aux pauvres elle enlève les moyens d'expression. Aux riches elle enlève la connaissance des choses » et j'ai emporté le livre. Il est toujours dans ma bibliothèque, pas très loin de classiques sur l'école que je commençais à lire à cette époque (Bourdieu, Illich, Neill...). Quelques mois comme remplaçante et je découvrais une école qui rejette, classe, trie et qui avance au rythme des plus rapides sans regarder les enfants qu'elle laisse sur le côté. Même écrit dans l'Italie des années 50/60, j'ai trouvé des constats et des préconisations qui me parlaient. C'est certainement grâce à lui que j'ai découvert Freinet. Je l'ai ressorti, retrouvant annotations et passages soulignés, dont celui-ci : « L'enseignement ne connaît qu'un seul problème, les élèves qu'il perd [...] les seuls incompetents en la matière, c'est vous puisque vous les perdez et que vous ne revenez même pas sur vos pas pour les chercher. » Aujourd'hui on pourrait écrire « École : lettre à une ministre de l'Éducation ».

Catherine Chabrun

Contre-manuels

... L'édition scolaire, marché juteux (on y retrouve des entreprises qui font également le commerce des armes...) est aux mains de quelques grands groupes, les mêmes depuis bientôt deux siècles. La réalisation d'ouvrages alternatifs, contre ou anti-manuels, ne date pas d'aujourd'hui. Elle a connu un renouveau – effet de mode dénoncé par certains* – dans les années 2000 et profite actuellement des possibilités offertes par Internet. Voici une petite sélection loin d'être exhaustive... et qui se prolonge sur le site Q2C.



Appel !
Site Q2C

Nous souhaiterions rassembler des témoignages sur l'utilisation de ces « anti-manuels » en classe, des premiers textes sont déjà en ligne...

En histoire

Manuel d'histoire critique du Monde diplomatique, (programme de première et terminale), 180 p., 11,95 €. Le dernier-né, fruit d'une heureuse initiative du *Monde Diplomatique*.

Histoire de l'autre, Liana Levi, 2008 (Piccolo), 158 p., 7 €. Un manuel des histoires parallèles d'Israël et de la Palestine autour de trois dates clés : la déclaration Balfour, la guerre de 1948 et la première Intifada, rédigées par des équipes de professeurs israéliens et palestiniens.

La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte, coord. Geneviève Dermenjian, Irène Jami, Annie Rouquier, Françoise Thébaud, Belin, Mnémosyne, 2011, 415 p., 30 € (voir *N'Autre école*, n° 36).

Femmes et hommes dans l'histoire, un passé commun, Claudine Marissal, Éliane Gubin, Catherine Jacques et Anne Morelli, Laboreducation, 2013, 183 p. Le manuel est également accessible librement en PDF sur le site du Carhif (voir *N'Autre école*, n° 36).

Une mise en perspective historique : « *Le manuel d'histoire fédéral : une expérience (fort débattue) de contre-manuel dans les années 1930* », Gaëtan Le Porho, en ligne sur Q2C.

En français

Antimanuel de littérature, François Bégaudeau, Bréal, coll. Anti-manuel, 295 p., 2008, 21,50 €.

Antimanuel d'orthographe : éviter les fautes par la logique, Pascal Bouchard, Point, 128 p., 2013.

Grammaire française et impertinente, Jean-Louis Fournier, Le Livre de poche, réed. 2003, 191 p., 5,60 €.

En économie

Antimanuel d'économie, 2 tomes, Bernard Maris, Bréal, coll. « Anti-manuel », 2006, 359 et 382 p., 21,50 € chaque.

SESâme, un manuel réalisé par l'Apes (voir p. 26) disponible en ligne pour les classes de première et de terminale.

En philosophie

Antimanuel de philosophie, Michel Onfray, Bréal, coll. « Anti-manuel », 2001, 334 p., 21,50 €.

Antiannales de philosophie, Collectif, Bréal, coll. « Anti-manuel », 2002, 191 p., 16 €.

Analyses et décryptages critiques**

Le site www.centre-hubertine-auclert.fr propose une réflexion sur les manuels scolaires et les supports éducatifs non-sexistes.

Sur info-droits-etrangers.org un dossier de presse sur les discriminations présentes dans les manuels scolaires.

Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires : faire de l'école un creuset de l'égalité. Rapport d'information de M. Roland COURTEAU, fait au nom de la délégation aux droits des femmes, n° 645, 2014 (en ligne).

... Et aussi en pédagogie !

Des « outils », davantage que des manuels, mais indispensables... *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre, une autre conception du groupe-classe*, Jacques Cornet et Noëlle De Smet, ESF, 2013, 288 p., 23,35 €.

Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, Sylvain Connac, Paris, ESF, 2009, 336 p., 23 €.

* Voir « Contre-histoires », contre quoi ?, Serge Audier, *Le Monde des Livres*, 14 mars 2013.

** Tous ces liens sont accessibles depuis le site Q2C.

Travailler sans ou travailler cent manuels...

L'an passé, sans aucun projet précis ni motivation pour l'incontournable séquence sur la lettre en 4°, me vient l'idée d'associer les élèves à l'élaboration de la séquence. C'est devenu aujourd'hui un petit rituel. Lors de la première séance, les élèves construisent eux-mêmes le contenu de notre travail. Chaque table (de 4) reçoit plusieurs manuels avec un petit questionnaire. Après un moment de recherche individuel, le groupe discute les propositions des uns et des autres. L'objectif est d'essayer de définir l'enjeu du chapitre, de sélectionner deux textes et deux œuvres en justifiant son choix et d'imaginer un projet original pour aborder la notion. Le résultat est présenté ensuite au reste de la classe qui est invité à retenir ou pas les propositions.

Si les contraintes de nos programmes ne permettent pas de travailler sur ce qu'on veut quand on veut, ce petit dispositif permet d'intégrer, dans le cadre « officiel », les envies et les demandes des élèves. Il leur permet aussi de défricher eux-mêmes le thème retenu, de faire de belles découvertes (souvent autour des illustrations qui sont ensuite abordées en histoire des arts), de questionner les choix des manuels et de faire preuve d'une belle créativité pour rompre la monotonie et la routine des cours. (G. C.)

De la lisibilité

PEU DE LECTEURS SE SOUCIENT de la matérialité de ce qu'ils lisent. Pourtant, la lisibilité des documents, par le biais de la typographie (forme des lettres et mise en page) a une influence sur leur attrait, sur la vitesse de lecture, sur la fatigue, et par conséquent sur la compréhension.

Il est donc souhaitable que les enseignants se préoccupent de la lisibilité des documents d'enseignement qu'ils proposent aux élèves, manuels ou productions personnelles.

L'influence de la typographie

Un texte publié apparaît à l'auteur étranger, plus « réel ».

La mise en page infléchit la réception du texte.

Il a existé, dans les années 1970, une collection d'albums pour les premières lectures dans lesquels le texte était composé de façon à ce que les groupes de mots formant une unité sémantique ne soient jamais coupés.

Ceux d'entre nous qui sont plutôt des « visuels » (cf. les profils pédagogiques de La Garanderie) sont sans doute plus sensibles à l'aspect d'un écrit mais nous sommes tous influencés.

Esthétique et sémiologie

Il n'est pas nécessaire de recourir à des ouvrages tel celui de François Richaudeau *Recherches actuelles sur la lisibilité* (Retz, 1984) pour constater que des textes tassés dans une page incitent moins à la lecture qu'une page aérée, équilibrée. Les enseignants sont souvent producteurs d'écrits pour leurs élèves, lecteurs peu experts, pour lesquels il faudrait faciliter l'accès au sens par une présentation adéquate et soignée. Un peu de formation (autoformation ou formation mutuelle) aux arts graphiques n'est pas superflue.

Certes, les urgences, les contraintes (régler une mise en page demande du temps, les photocopies sont parfois chichement comptées), l'audiovisuel semblent renvoyer bien loin le souci de la qualité des supports et des messages écrits. Pourtant, comme le rappelle un des panneaux de l'exposition de la BNF *Choses lues, choses vues* : « [...] Il n'est pas de texte hors le support qui le donne à lire (ou à entendre), hors la circonstance dans laquelle il est lu (ou entendu). Les auteurs [...] écrivent des textes

qui deviennent des objets écrits – manuscrits, gravés, imprimés et, aujourd'hui, informatisés – maniés diversement par des lecteurs de chair et d'os dont les façons de lire varient selon les temps, les lieux et les milieux. [...] »

De la « lettrure » aux photocopies

C'est peut-être parce que, en Europe, nous baignons dans l'écrit que nous ne nous posons plus la question de ce que cette invention a changé. Certes, l'alphabet est apparu il y a longtemps mais on peut encore s'émerveiller sur cette prouesse de pouvoir transcrire tous les sons et toutes les idées à partir de seulement 26 petits éléments abstraits qui ont perdu tout lien avec la parole ou avec les choses qu'ils permettent de représenter.

C'est sans doute aussi parce que nous sommes si familiers des textes imprimés, typographiés, mis en page dans des publications diverses que nous prêtons peu d'attention à « l'image » de ces textes, qui font l'objet de l'attention des spécialistes : éditeurs, graphistes, dessinateurs de caractères...

De plain-pied dans le système de représentation qu'est l'écriture, les enseignants ne sont pas forcément conscients de l'importance du choix des caractères, de l'exigence d'une certaine beauté des supports sur lesquels les élèves vont apprendre, s'exercer. Alors que les fondamentaux de l'école, la lecture et l'écriture – la lettrure, disait-on au Moyen-Âge –



Chasse-partie

insistaient sur le beau tracé, la présentation, à l'heure de l'écrit d'écran et des imprimantes où chacun peut produire et reproduire ses documents, la connaissance des travaux de Jack Goody (*La Raison graphique*), Robert Bringhurst (*La Forme solide du langage*), Anne-Marie Christin et Jacques Bertin (qui a formalisé la sémiologie graphique et le *design* de l'information), celle des imprimeurs, typographes et graphistes qui ont marqué l'histoire du livre et de la communication seraient un atout pour eux. ■

Nicole Chosson

L'école ce livre : *Les Héritiers*

***Les Héritiers* (1964) de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron a été un livre qui a profondément marqué autant la sociologie de l'école que l'histoire de l'école républicaine en général. La puissance et l'intelligence des chiffres et des concepts de cet ouvrage frappaient de plein fouet une école de la République qui n'était pas habituée à ce que l'on fasse une telle lecture des inégalités qu'elle produisait tranquillement. Nos deux jeunes sociologues se sont attelés à la tâche de cette démonstration avec une puissance intellectuelle qui a fait date. Héritage, reproduction, domination, capital culturel, économique, symbolique, habitus : les grands concepts de la sociologie étaient déjà là pour décrypter les inégalités scolaires de l'époque et se sont imposés depuis. L'école de la République était prise à son propre piège : fière d'afficher sur ses frontons l'Égalité, elle ne faisait pourtant que produire massivement un contraire inégalitaire. Nous sommes d'autant plus reconnaissants à Bourdieu et Passeron d'avoir théorisé la sociologie des inégalités sociales et scolaires que ses adversaires ne leur ont pas pardonné ce crime de lèse-majesté républicaine. Bourdieu a été accusé de tous les maux, même de celui d'antisémitisme. C'est dans la haine qu'ils portent à ceux qui s'attaquent aux inégalités scolaires que l'on reconnaît les conservateurs en politique. (Jean-Michel Barreau)**

L'économie des manuels

- SELON CERTAINS, les manuels de sciences économiques et sociales (SES) seraient hostiles à l'entreprise et à l'économie de marché. Pour d'autres, ils viseraient à promouvoir le libéralisme et la logique capitaliste.
- Qu'en est-il vraiment des manuels de SES : scandaleusement gauchistes ou outrageusement libéraux ?

■ **ALEXANDRA HENRY,**
PROFESSEURE DE SES, Q2C,
SUD ÉDUCATION 92.

LES MANUELS SONT APPARUS AU XIX^e SIÈCLE, en lien avec la mise en place de la scolarité obligatoire et « dans des disciplines telles que l'histoire, la géographie et les sciences humaines en général, les choix s'opèrent logiquement sur la base des intérêts politiques du moment »¹ ; en sciences économiques et sociales, les contenus des manuels sont particulièrement contraints par des programmes très précis qui fixent non seulement les thèmes à aborder mais aussi des listes de notions à connaître (79 rien que pour la terminale ES).

La méfiance des patrons

Introduit en 1967, l'enseignement des SES n'a cessé d'être remis en cause par les milieux économiques de la droite libérale. Le CNPF puis le Medef, des journaux comme *L'Expansion*, *Capital* ou *Le Figaro*, ont ainsi régulièrement attaqué programmes et manuels, les accusant d'être orientés à gauche². Mais le véritable reproche, c'est leur démarche spécifique visant à faire appréhender aux élèves le monde avec un esprit critique. En questionnant les grandes thématiques (croissance, inégalités, chômage, etc.) sous l'angle des différents paradigmes qui coexistent en économie, en sociologie et en science politique, les SES présentent des visions diverses et parfois opposées du monde social et permettent de prendre conscience que, contrairement à ce qu'affirmait Margaret Thatcher, il y a toujours une alternative.

L'entreprise des entrepreneurs

Dans les années 2000, un efficace lobbying patronal est réactivé sous l'impulsion de l'Institut de l'entreprise qui élabore un « contre manuel » *Melchior* (2001³). L'objectif est « d'effectuer un travail pédagogique de fond sur nos lycéens, comme cela a été fait dans les entreprises depuis vingt ans auprès de leurs salariés, afin de les sensibiliser aux contraintes du libéralisme et d'améliorer leur compétitivité en adhérant au projet de l'entreprise » [...] « la concurrence est la règle du jeu [...] le marché assure la régulation de l'économie au quotidien » car « ce sont des concepts simples, que les jeunes Français doivent apprendre et comprendre, comme sont en train de le faire en ce moment même le milliard de Chinois et le milliard d'Indiens »⁴.

Finances et concurrence

En 2008, à partir d'une analyse superficielle et dogmatique des manuels de SES⁵, un rapport de l'Académie des sciences morales et politiques considère que « la vision que ces quelques ouvrages donnent de l'économie et de la société française est affectée d'un biais vraiment pessimiste. »⁶ Les « experts incontestables » (*sic* !) ayant participé au groupe de travail reprochent aux manuels de ne pas présenter l'économie comme elle est abordée à l'Université ou dans les entreprises et considèrent que la pluralité des opinions risque « d'orienter le futur citoyen vers un relativisme généralisé ». Ainsi, à la veille de la faillite de Lehman Brothers, les rapporteurs sont scandalisés par le fait que les manuels ne démontrent pas l'efficacité des marchés financiers dans la répartition des risques. En 2014, *Capital*⁷ dénonce des manuels scandaleusement gauchistes puisqu'une trop « faible place [est] consacrée à l'entreprise » et qu'on « est loin des manuels allemands où le fonctionnement d'Adidas ou de Porsche est copieusement décrit, tandis que des doubles pages sont consacrées à la franchise ou au business plan ». Le magazine considère néanmoins qu'avec la réforme Chatel (2010) qui « a donné une place plus large aux théories classiques, qui sous-tendent le libéralisme, aux dépens des thèses keynésiennes, plus favorables à l'intervention de l'État » [...] « les choses sont devenues un peu moins caricaturales »... Sans commentaire !

Plus économiques que sociales

Ces critiques ont reçu un large écho chez le « groupe d'experts » chargé d'élaborer les programmes appliqués de la seconde à la terminale depuis la réforme Chatel. De ce fait, dans les actuels manuels de SES, la technicité remplace les questionnements qui font sens pour les élèves, la part faite à l'économie est bien plus grande que celle laissée à la sociologie, les « réseaux » ont remplacé les « classes sociales » en première, les politiques keynésiennes ont disparu en terminale et de manière générale les analyses libérales dominent. Alors que les manuels des années 1970 replaçaient les entreprises capitalistes dans l'histoire économique, ceux d'aujourd'hui les présentent comme « une évidence naturelle » : « l'histoire

★ Notes

1. « Entre instruction et politique » par P. Bianchini www.mondediplomatique.fr/2013/09/BIANCHINI/49604

2. « Le contenu de l'enseignement des sciences économiques et sociales : un enjeu social pour qui ? » par Elisabeth Chatel, IDIES : www.idies.org/index.php?post/Le-contenu-de-lenseignement-des-Sciences-economiques-et-sociales-%3A-un-enjeu-social-pour-qui

3. www.institut-entreprise.fr/formations/programme-enseignants-entreprises/melchior

4. Michel Pébereau, <http://alternatives-economiques.fr/blogs/gadrey/2010/02/02/sos-ses-sciences-economiques-et-sociales/>

5. « Les sciences économiques et sociales au lycée, une discipline à discipliner ? » par le bureau national de l'APSES, *La Revue socialiste universitaire*, n° 2, printemps 2013 (<http://www.revuesocialisteuniversitaire.fr/>)

6. www.asmp.fr/travaux/gpw/en-enseignement_SES_lycees.pdf

7. « Manuels scolaires : comment certains caricaturent l'économie » par Eric Watzet (www.capital.fr/enquetes/economie/manuels-scolaires-comment-certains-caricaturent-l-economie-944248)

8. « À l'école de l'entreprise » par Sylvain Leder : www.mondediplomatique.fr/2013/09/LEDER/49606

9. Voir <http://sesame.apses.org/>

de l'entreprise a disparu au profit de la narration de grandes réussites (Apple, Facebook, Renault) ou de la présentation de figures renommées du patronat comme M. Mark Zuckerberg. »⁸ L'approche technique et néo-classique est aujourd'hui privilégiée pour aborder l'entreprise (les coûts de production, la productivité, etc.) contre une approche critique comme quand les élèves devaient questionner la propriété des moyens de production et la conflictualité entre capital et travail.

Résistance

Pour contrer ces biais libéraux induits par les nouveaux programmes, l'association des professeurs de sciences économiques et sociales (Apses) a élaboré *SESâme*, un manuel de contournement disponible en ligne pour les classes de première et de terminale afin de préparer les élèves aux nouvelles épreuves du baccalauréat tout en réintroduisant la démarche critique fondée sur des pédagogies actives qui est propre aux SES⁹.

Comparaisons

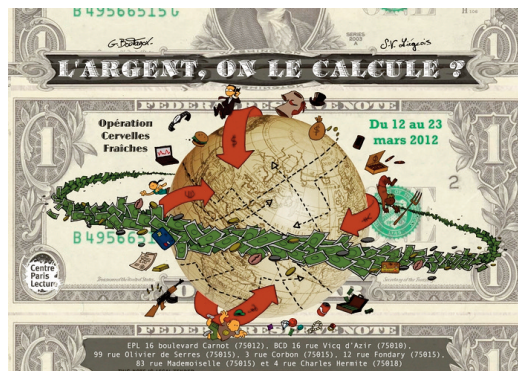
Mais les choix idéologiques ne dépendent pas seulement des programmes ; les auteurs y interprètent aussi les instructions officielles. Je me suis donc intéressée aux choix opérés dans cinq ouvrages pour traiter un chapitre que le programme invite à aborder sous un angle critique (eh oui, cela arrive quand même !). En terminale, à la question « la croissance économique est-elle compatible avec la préservation de l'environnement ? », il faut montrer que deux réponses sont possibles : 1) La réponse libérale – une « croissance verte » est envisageable car les défis écologiques peuvent être relevés grâce au progrès technique ; 2) La réponse décroissante – il est nécessaire de rompre avec le productivisme car nous vivons dans un monde aux ressources limitées. Seuls les manuels Hachette et Nathan présentent ces thèses de manière équilibrée (nombre de pages équivalent, mobilisation d'exemples concrets afin de permettre aux élèves de s'appropriier les enjeux). Nathan reste impartial jusqu'au bout, mais Hachette dérape en concluant le chapitre par une double page sur le « développement durable », autre nom de la croissance verte. Dommage.

À l'inverse, chez Belin et Hatier l'angle très technique ne donne pas les clés du débat et les choix de documents favorisent la thèse libérale. C'est Hatier qui gagne la palme : après avoir montré que la croissance peut être une chance pour l'environnement (!) – point hors programme –, le manuel s'inquiète du fait que les dégâts environnementaux puissent nuire à l'activité économique. La thèse décroissante n'est illustrée que par deux documents, dont un dessin dans lequel un personnage s'interroge en anglais sur la disparition des bisons. Parmi les manuels feuilletés, c'est le Bordas que je préfère car, tout en présentant honnêtement les deux modèles, il penche plutôt pour la thèse décroissante... Mais qui a dit que je devais être objective ?

Interprétations

Pour terminer ce tour d'horizon, je me suis penchée sur le chapitre concernant les conflits sociaux. Le programme demande de montrer qu'ils peuvent être porteurs de changement social ou, au contraire, facteurs de résistance au changement social. Il s'agit donc de mettre en évidence qu'en fonction des valeurs qui les fondent, les conflits peuvent être progressistes (pour l'égalité, les libertés, les droits politiques et sociaux) ou réactionnaires (opposition aux évolutions de la société au nom de la défense de la tradition). Autrement dit, les grèves de 1936 ou de 1968 entrent dans la première catégorie alors que le « mouvement de l'école libre » en 1984 ou la « manif pour tous » correspondent à la seconde. C'est tout à fait ce que montrent les manuels Hachette et Bordas donc rien à dire. Hatier est un peu moins clair sur la question car la fin d'un document laisse sous-entendre que le fait de s'opposer à la construction d'un aéroport peut être une forme de résistance au changement social... Belin et Nathan sont eux totalement hallucinants ! Pour leurs auteurs, la défense de l'emploi chez Caterpillar ou Continental, le mouvement contre Base-élèves ou les manifestations contre la réforme des retraites peuvent être vus comme des conflits réactionnaires !

Reste que, en classe, ce ne sont pas les manuels qui déterminent le contenu des cours et parfois même, ce ne sont pas les programmes : chaque séquence est le fruit d'une alchimie entre choix de l'enseignant et libres interactions avec les élèves. ■



 **Et aussi**
sur le site Q2C

www.questionsdeclasses.org

À lire : un accès aux ressources disponibles sur le net, les liens, des références de l'article.

À commenter : la possibilité de mettre en ligne vos réactions et remarques.

L'école se livre : Nico Hirtt

Vers 2009, alors engagé pour la première fois dans des collectifs de lutte, je suis tombé par hasard sur le nom de Nico Hirtt. Les cochonneries pondues par Sarkozy ne manquaient pas, mais le lien autour de nos sujets de colère, oui. J'avais le sentiment prégnant d'avancer dans le brouillard, et si je devinais que quelque chose reliait tout ça, je n'arrivais pas à le saisir de manière satisfaisante. Et j'ai fini par acheter un de ses bouquins. *Les Nouveaux Maîtres de l'école, l'enseignement européen sous la coupe des marchés*. 150 petites pages d'explications sur la stratégie libérale et son pilotage par la commission européenne et les lobbys patronaux. Ça a dissipé la brume, les choses faisaient enfin sens et le schéma global devenait lisible. Il m'a fallu quelques mois pour le digérer, quelques autres pour interviewer Nico pour voir où on en était, dix ans après l'écriture. Et aujourd'hui encore, c'est un bouquin que je reprends et conseille régulièrement.

L'interview dont il est question à la fin est un machin que j'ai posé sur un bout d'Internet, et en particulier, le retour sur les prévisions qu'il fait dans le bouquin. Ici: <http://bleu-pale.fr/2012/01/la-marchandisation-de-lecole-pour-les-nuls-version-longue/> (troisième paragraphe en partant de la fin, spécifiquement).

Frédéric

Les lectures personnelles outils d'émancipation

DANS UNE SOCIÉTÉ OÙ L'EMPRISE DU DIPLÔME EST SI PUISSANTE, le peu d'espoir de mobilité sociale des enfants issus des classes populaires reste malgré tout lié à leur destin scolaire. L'idée selon laquelle le diplôme constitue l'arme des faibles peut assurément être discutée. D'autres pistes restent à explorer : la lecture, surtout abordée du point de vue de la lutte contre l'illettrisme ou de la faiblesse de la littératie, gagnerait à être considérée sous un autre angle...

■ **IRÈNE PEREIRA,**
Prof de philo, Sud Éducation 78, chroniqueuse pour le quotidien suisse *Le Courrier* et participe à la revue *Réfractations*. Dernier ouvrage paru co-auteur de *La famille/La mondialisation*, PUF, 2014.

IL ME SEMBLE que l'on tend à oublier le rôle que la lecture personnelle peut jouer dans la réussite scolaire des enfants des milieux populaires. Ma propre expérience me donne à penser que ces lectures ont occupé une place fondamentale dans ma trajectoire scolaire, puis universitaire, en m'aidant à compenser certaines difficultés liées à mon origine sociale et à des troubles de l'apprentissage.

Des élèves de moins en moins lecteurs

La diminution de la lecture de livres touche tous les élèves, quels que soient leur milieu social et leur sexe, même si elle affecte plus encore les garçons. Une situation qui est également constatée chez les nouveaux enseignants : ceux-ci sont de moins grands lecteurs que leurs aînés entrés dans la carrière dans les années 1970.

D'autres pratiques culturelles peuvent compenser en partie cette diminution. On évoque la pratique de lecture sur Internet. Celle-ci pose pourtant une difficulté concernant les élèves : c'est que l'information n'y est pas pré-sélectionnée comme dans un CDI ou une bibliothèque municipale. Les élèves se trouvent donc conduits à évoluer dans un espace où tout est mis sur le même niveau : jeux en ligne, vidéos, sites d'information, blogs personnels, bibliothèques en ligne... Au CDI ou à la bibliothèque municipale, ils peuvent demander conseil à un adulte formé. Chez lui, l'élève issu des milieux populaires ne bénéficie pas de l'encadrement intellectuel parental comme dans les classes moyennes. C'est ce qui rend d'autant plus cruciale la prise en charge de l'éducation au numérique par l'institution scolaire.

Cette diminution des lectures personnelles (sur support papier) peut donc poser davantage encore de difficultés en ce qui concerne les enfants des milieux populaires. Les lectures personnelles permettent de compenser en partie un capital culturel que ne possède pas la famille. Elles peuvent également permettre d'améliorer la mémoire sémantique qui est fortement corrélée à la réussite scolaire. Les livres des CDI et des

bibliothèques municipales – à la différence des cours particuliers ou d'autres loisirs culturels (cinéma, théâtre, etc.) – sont accessibles économiquement à tous les élèves. Même si la seule gratuité ne règle pas tous les obstacles à la fréquentation par les classes populaires.

Éloge de l'autodidacte

Il est à ce sujet intéressant de revenir sur la figure de l'autodidacte. Elle a occupé une place particulière dans l'histoire des classes populaires aux XIX^e et XX^e siècles : l'autodidacte pouvait désigner une personne issue des milieux modestes, ayant peu d'années d'études, mais qui grâce à ses lectures personnelles, avait réussi à acquérir un capital culturel nettement supérieur à son milieu d'origine. Cette figure a souvent joué un rôle important dans l'histoire syndicale ; c'est celle, par exemple, de l'ouvrier anarchiste autodidacte.

Notons au passage, que cette figure était régulièrement raillée par les détenteurs du savoir académique. On se souvient du personnage de « l'autodidacte » dans *La Nausée* de Sartre. À l'autodidacte des milieux populaires, s'opposait le dilettante des milieux aisés : celui qui avait le loisir de pratiquer, en amateur, une activité scientifique ou artistique. À la légèreté du dilettante s'opposait le sérieux méticuleux de l'autodidacte, confronté aux impératifs de la survie.

Le déclin de la figure de l'autodidacte est sans doute à mettre en lien avec l'allongement de la scolarité et l'emprise des diplômes dans l'accès aux positions professionnelles. Il faudrait se demander dans quelle mesure la disparition de la figure de l'autodidacte ne constitue pas la marque de l'effacement d'une image populaire de l'émancipation par la lecture qui pouvait être porteuse d'une vision positive du savoir pour les jeunes des classes populaires. L'autodidacte était en effet un individu qui avait acquis un rapport autodéterminé au savoir. L'autodidaxie constituait une ouverture à au moins deux trajectoires possibles : la mobilité sociale ascendante par le savoir ou le militantisme (syndical ou politique).

Bénéfices secondaires

On évoque traditionnellement un certain nombre de bénéfices à tirer de ces lectures personnelles : syntaxe, vocabulaire, culture générale, etc. Mais il me semble que l'élève issu des classes populaires peut y trouver d'autres avantages. Tout d'abord, acquérir une culture intellectuelle qui n'est pas purement scolaire – même si elle peut être valorisée dans le cadre institutionnel. Mais aussi avoir le sentiment valorisant qu'il est capable d'acquérir des savoirs intellectuels par lui-même en dehors ou à côté du système scolaire.

Ces deux éléments peuvent permettre une distance critique par rapport à la parole enseignante : le professeur ne sait pas tout, il présente une certaine conception du savoir, il existe d'autres points de vue et des savoirs qui ne sont pas abordés par le programme... L'élève issu des milieux populaires ne dispose pas de ce type de ressources critiques au sein de son milieu familial. Cela peut ainsi l'aider, lorsqu'il est en échec scolaire, à posséder d'autres ressources d'évaluation de son propre savoir et donc de sa propre valeur intellectuelle que celles que l'institution scolaire valide.

Il existe d'autres sources de connaissance qui concurrencent les enseignants et auxquelles ont accès les élèves des classes populaires comme la télévision ou Internet. Mais l'élève connaît également le jugement que portent les enseignants : la télévision est méprisée et Internet vue comme une jungle où se côtoient le pire et le meilleur. L'accès à ces seuls médias n'est pas en mesure de lui assurer la légitimité pour relativiser la parole enseignante. Les lectures personnelles constituent ainsi probablement un facteur susceptible de favoriser la résilience scolaire.

De quelques obligations de l'institution

On doit à Philippe Perrenoud une liste des droits imprescriptibles de l'apprenant... il serait bon d'énoncer celle de quelques devoirs que devrait respecter l'institution scolaire vis-à-vis des élèves des milieux populaires.

1) Les méthodes de travail personnel

Les méthodes de travail qui favorisent la réussite scolaire reposent sur une forme spécifique de régularité et de discipline inégalement répartie en fonction des classes sociales. Elle correspond à l'ethos de maîtrise de soi des classes moyennes. C'est pourquoi l'institution doit compenser cette inégalité par une prise en charge spécifique de la méthodologie du travail scolaire.

2) Les *curricula* cachés

Le système scolaire et ses apprentissages contiennent des implicites qui sont, en particulier pour les enfants des classes populaires, des sources de difficulté. C'est pourquoi là aussi l'institution scolaire doit par la didactisation des apprentissages scolaires en limiter les effets.

3) Les lectures personnelles

La faiblesse des pratiques de lecture fragilise les enfants issus des milieux populaires face à certaines difficultés socioculturelles auxquels ils sont confrontés. Les enseignants pourraient revaloriser les figures de l'émancipation autodidacte. L'institution scolaire doit se montrer

attentive à former les élèves à la sélection des sources sur Internet, aux pratiques de lecture numérique, etc.

4) Un espace de partage de la culture personnelle

Une difficulté à laquelle peut être confronté l'élève issu des classes populaires dans sa découverte personnelle des pratiques culturelles « savantes » est l'absence d'espace dans le cadre familial pour partager ses découvertes : lectures, musiques, films, etc. L'institution devrait avoir le souci d'offrir aux élèves un tel espace d'expression en marge des obligations du programme scolaire. Cet espace de discussion devrait également permettre de pouvoir conseiller ces élèves afin qu'ils puissent approfondir leurs découvertes. ■



L'école se livre : *L'Émile*

Nul ne l'ignore : « Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter. C'est comme si l'on me disait : proposez de faire ce qu'on fait... »

Et encore : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre ».

L'Émile bien sûr. Premier livre sur lequel je travaillais à mon entrée dans l'enseignement en 1971 après dix ans de labeur dans l'industrie. Auparavant j'avais, bien entendu, parcouru des textes de Sébastien Faure, de Francisco Ferrer, de Tolstoï au cours de ma quête militante et libertaire qui commença fort tôt. Mais je n'y prêtais guère attention, l'idée même d'être professeur un jour, de ce privilège, m'était totalement étrangère. Pourtant ce jour vint et, peu après, je tombais sur *La Joie à l'école* de Georges Snyders, ce marxiste adhérent du PCF qui osait parler de joie. Je dis « osait » car je n'ai jamais rien trouvé de plus triste que le « parler », la rhétorique, la phraséologie émanant du « Parti ». Et c'est alors que j'appris, dans ce « vivre » de Rousseau et cette « joie » de Snyders que s'établissait là une cohérence, grâce à Spinoza, sur lequel, dit Snyders, il « osait prendre appui » pour définir ce qu'il entendait par joie : « La joie est le passage d'une perfection moindre à une perfection plus grande » (*Éthique*, III-XI, scolie). Et je me jetais dans Spinoza. Etc.

Nestor Romero

- **Après *Lire l'album* (2006, L'Atelier du Poisson soluble), Sophie Van der Linden propose un nouveau livre sur le sujet.**
- **La production dans ce domaine est foisonnante, il y avait besoin d'une synthèse renouvelée sur ce champ de la création, synthèse étayée par une conception visuelle innovante, élaborée à partir du contenu.**

album[s]

Peux-tu te présenter en quelques mots et nous raconter comment l'album a croisé ton chemin ?

SOPHIE VAN DER LINDEN – Je suis auteur-critique spécialiste de l'album pour la jeunesse. Très tôt passionnée par la relation entre texte et image, j'ai croisé ces deux domaines tout au long de mes études, en explorant successivement la peinture (rapport du titre au tableau), le cinéma ou la bande dessinée. Au hasard de ces études, j'ai découvert que l'on pouvait étudier la littérature pour la jeunesse au sein de l'Université. J'ai choisi de m'intéresser à l'œuvre de Claude Ponti mais, si j'ai rapidement compris que l'album était un objet très spécifique, autant que la bande dessinée, je n'ai pas trouvé d'outils théoriques pour étayer mes analyses. Après avoir publié une première monographie consacrée à l'œuvre de Claude Ponti (éditions Être, 2000), je me suis donc attelée à ce vaste chantier qui continue aujourd'hui à m'occuper : poser les bases théoriques du fonctionnement de l'album.

Comment lit-on un album ? Quels sont les éléments qui te semblent déterminants pour y entrer ? En quoi peut-il « révolutionner » la lecture ?

S.V.d.L. – L'album est la forme la plus libre qui soit. On ne peut pas désigner un format « classique », ni déterminer une forme régulière. L'album est diversité et liberté. C'est déjà assez révolutionnaire, non ?

Lire un album revient en premier lieu à s'adapter à une proposition singulière. Parfois, on va « s'accrocher » au texte, lorsque celui-ci est assez long et porte la narration. Parfois, c'est vraiment dans l'interaction entre texte et image que va se jouer la lecture. Cela demande, cognitivement, un aller-retour dynamique entre deux types de lectures très différentes... Le plus souvent, le sens profond n'est contenu dans aucun des messages verbaux ou visuels, mais dans l'entre-deux. C'est donc une lecture de l'implicite.

Avec *Album(s)*, tu proposes un guide et un outil d'analyse, en quoi ce projet répond-il à un besoin ?

S.V.d.L. – Beaucoup d'adultes sont d'excellents lecteurs de texte mais de piètres lecteurs d'images. Ils ont

très souvent une lecture déséquilibrée (en faveur du texte). Surtout, l'album, quelque cent cinquante ans après son invention, est aujourd'hui extraordinairement maîtrisé par ses créateurs, qui en font une forme d'expression littéraire et artistique très aboutie. Prendre la mesure de ces œuvres, accompagner vers leur lecture pleine et entière, est l'enjeu de cet ouvrage. Le livre prend un peu le lecteur par la main. J'ai voulu une forme assez innovante, très visuelle. Le créateur et éditeur Olivier Douzou m'a accompagnée tout au long de cette démarche. Pour chaque double-page, nous devions trouver la meilleure forme possible pour faire entrer le lecteur, qu'il soit novice ou expert, dans une notion. Et puis, il ne me déplait pas que nous soyons parvenus à une sorte de beau livre sur l'album, comme un hommage à cette forme artistique.

Quelle vision as-tu de la place de l'album à l'école ? Quelles seraient les pistes qui te sembleraient importantes à dessiner, en particulier autour des questions d'inégalités sociales ?

S.V.d.L. – J'ai une vision extérieure au monde scolaire et peut-être que je me trompe. Mais j'ai le sentiment que, ces dernières années, on a plutôt refermé l'école sur les apprentissages fondamentaux. Il y a eu la question du « socle commun » qui, fonctionnant aussi comme « plus petit dénominateur commun », n'apporte pas ce qu'il devrait apporter en plus aux élèves les plus démunis. Et puis la question des budgets en baisse, de la fin des intervenants extérieurs qui géraient les BCD, etc. ont plutôt eu pour effet de considérer le champ culturel comme secondaire. Or, je crois qu'il est absolument fondamental et prioritaire dans la réduction des inégalités. Aujourd'hui, seuls les enseignants déjà convaincus, déjà formés travaillent autour de l'album. C'est pourtant une forme exceptionnelle, au croisement des arts plastiques, du cinéma, du théâtre mais aussi de la poésie et de la philosophie, c'est une porte d'entrée inédite et efficace dans tous ces domaines. ■

Sophie Van der Linden, *Album[s]*, éditions De Facto - Actes Sud « Encore une fois », novembre 2013, 144 p., 32 €. Direction artistique : Olivier Douzou.



Et aussi sur le site Q2C
www.questionsdeclasses.org

**À lire : les liens vers le blog de Sophie Van der Linden et des planches de son ouvrage *Album[s]*.
 Un article pour la *Revue des livres pour enfants* : « Toc ! Clap ! Clic ! Boum ! Wizz ! L'album illusionniste »**

★ Bibliographie Littérature

L'incertitude de l'aube, Buchet-Chastel, 2014, 160 p.
La Fabrique du monde, Buchet-Chastel, 2013, 156 p.

Essais

Album[s], coédition De Facto / Actes Sud "Encore une fois", Direction artistique, Olivier Douzou, 2013.
Je cherche un livre pour un enfant - Le guide des livres pour enfants de la naissance à sept ans, coédition Gallimard Jeunesse-Éditions De Facto, 2011, 146 p.
Images des livres pour la jeunesse (dir.), SCEREN-Thierry Magnier, 2006, 234 p.
Lire l'album, L'Atelier du Poisson Soluble, 2006, 168 p.
Claude Ponti, Paris, Éditions Être, 2000, Collection Boïtazoutils, 320p.
 Depuis 2007, elle est rédactrice en chef de la revue semestrielle *Hors-Cadre(s)* qui s'attache aussi bien au domaine de l'édition jeunesse que de la bande dessinée pour adultes.

Quand le syndicat publiait pour la jeunesse

On peut aujourd'hui être étonné, voire interloqué qu'une organisation révolutionnaire ait jugé nécessaire d'éditer de la littérature enfantine.
Quoi de commun entre un conte merveilleux et le grand chambardement ? Pour le savoir, jetons un œil sur l'histoire et la pratique syndicale de la Fédération unitaire de l'enseignement.

LA FUE (Fédération unitaire de l'enseignement) naît en 1922 et rejoint la CGT-U révolutionnaire. Elle pratiquait l'action directe en tentant de mettre en place une pédagogie visant l'émancipation des classes populaires. C'est dans ce cadre qu'elle a décidé de se doter d'outils, dont les Éditions de la Jeunesse (1923-1933) qui publiaient, chaque mois, un numéro composé généralement d'un récit, sous forme de brochure, mais aussi d'ouvrage broché ou cartonné.

Une initiative qui dérange

Dès 1922, au Congrès de Paris, la question de la lecture et des bibliothèques est abordée. Il y est dénoncé la pauvreté, voire la niaiserie, de la littérature jeunesse (ganganée par la recherche du profit), ainsi que ses contenus trop souvent chauvins et bellicistes. L'idée est de mettre entre les mains des enfants des livres progressistes et pacifistes. Le premier numéro sort le 15 octobre 1923. C'est en 1933 qu'elles cessent à cause de tracasseries administratives (les PTT augmentent drastiquement des frais d'envoi). Pour ne pas grever sa trésorerie, la Fédération transforme Les Éditions de la Jeunesse en *Lectures de la Jeunesse*, un journal, avec différentes rubriques, qui a subsisté jusqu'après la réunification syndicale (1935).

Une action militante

Les militants ont d'abord décidé d'établir une sorte de label syndical en promouvant une liste de livres pouvant être utilisés et lus par les élèves, avant de choisir de faire paraître de manière autonome des ouvrages. Dans certains départements, ils parviennent à faire figurer les Éditions de la Jeunesse dans les listes des recommandations officielles avant que, en 1929, le ministre Marraud se fende d'une circulaire condamnant le prosélytisme des livres pour enfants. Les Éditions de la Jeunesse sont visées, mais sortent finalement renforcées de cette épreuve.

Plus de la moitié des œuvres publiées a été écrite par des écrivains (réédition ou traduction). Les autres ont été rédigées par des amateurs, surtout des militants mais aussi quelques classes dont ils étaient les enseignants – comme Célestin Freinet. On y trouve des récits, des contes et légendes pour les petits, des souvenirs d'en-

fance et des biographies de militants dans la collection « les belles figures du prolétariat ». Pour le choix des ouvrages, les motivations sont de deux ordres : pédagogique et politique. La littérature de jeunesse est conçue comme fondamentale pour donner aux enfants l'envie de lire. La pédagogie des instituteurs de la Fédération implique la liberté et la joie d'apprendre. Or ce plaisir est stimulé par des histoires.

Ces éditions ont été concurrencées par des outils créés par Freinet qui allaient en effet plus loin dans la fabrication par les élèves du livre comme objet. Elles n'ont pas évité l'écueil, qu'elles dénonçaient pourtant, de la propagande et d'un certain manichéisme. Il y a eu depuis d'autres expériences de littérature pour enfant influencées par des organisations à visée sociale. La plus connue est *Pif Gadget*, créé dans l'orbite du PCF. On trouve encore aujourd'hui dans des revues syndicales des chroniques de littérature de jeunesse mais il n'existe plus d'éditions littéraires syndicales pour enfants, les considérant comme faisant partie intégrante de l'engagement syndical. L'expérience des Éditions de la Jeunesse est unique. Le restera-t-elle ? ■

■ GAETAN LE PORHO,
ENSEIGNANT,
SUD ÉDUCATION 92.

 Et aussi
sur le site Q2C

www.questionsdeclasses.org

À lire : la version intégrale
(une dizaine de pages) de
cet article est disponible
en ligne sur notre site.

L'école se livre : *Totto-Chan*

 Le bouquin dont j'ai envie de parler est *Totto-Chan, la petite fille à la fenêtre*, de Tetsuko Kuroyanagi (Pocket), qui fut élève à l'école de Tomoe. La remuante *Totto-Chan* a été foutue dehors de sa première école. Elle débarque alors dans un lieu paradisiaque et absolument non-directif. Tomoe est installée dans 6 wagons désaffectés, la cour n'en est fermée que par des parterres de fleurs et des buissons. À part la musique, il n'y a pas de cours collectif : les enfants s'organisent comme bon leur semble. Ils apprennent la biologie, la géo et l'histoire en se promenant, se baignent ensemble à poil, préparent leur repas et dorment sous la tente à l'abri dans leur classe. Tout est vu par les yeux de *Totto-Chan*, 6 ans à sa première rentrée, mais on comprend que l'existence de cette école, créée à Tokyo en 1937 et bombardée par les Américains en 1945, ne va pas de soi. On se demande comment elle a pu exister dans un tel contexte, et on apprend que malgré une société fascisante, il existait dans le Japon des années vingt et trente des mouvements pédagogiques émancipateurs et des pédagogues épris d'épanouissement et de liberté, tels Sôzaku Kobayashi, directeur de Tomoe, ou son prédécesseur dans cette voie, le fondateur de l'école primaire Seikei, Haruji Nakamura, auquel il emprunta ses techniques éducatives. Ce récit démontre l'universalité des aspirations émancipatrice dans l'éducation, et ça fait un bien fou ! En plus, il est très malicieux et émouvant. (Laurence Biberfeld)

L'AFL : lire l'école

L'Association française pour la lecture (AFL), créée par des psychologues et des rééducateurs afin de diffuser des outils pour les enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture, est « reprise » en 1979 par Jean Foucambert et Michel Violet, des chercheurs de l'INRP¹, qui travaillent sur une nouvelle organisation de la scolarité élémentaire (cycles, BCD, etc.). Les années qui suivent marquent la fin de la période des innovations avec la réhabilitation officielle de l'école de Jules Ferry, notamment en matière d'enseignement de la lecture.



L'AFL SOUTIENT QUE LES DIFFICULTÉS rencontrées par le système scolaire pour conduire le plus grand nombre d'élèves vers un niveau de lecture compatible avec les opérations intellectuelles attendues dans l'enseignement secondaire sont le reflet de la réalité des pratiques sociales en matière de textes. On peut en effet soutenir que c'est encore dans le système scolaire qu'on lit le plus et qu'on écrit le mieux, si on veut bien comparer ce qui est comparable, c'est-à-dire l'ensemble d'une classe d'âge scolarisée au collège aujourd'hui à l'ensemble d'une classe d'âge qui l'a quittée il y a dix, vingt ou trente ans lors de son entrée dans la vie « active ».

Le niveau du rapport à l'écrit dans un pays² ne s'évalue pas d'abord dans l'école mais en dehors d'elle, à travers les usages qui en sont faits dans le fonctionnement, attendu et effectif, des multiples aspects de la vie personnelle de chaque individu ; une marge de jeu pour l'école existe heureusement, mais elle reste insuffisante pour inverser le phénomène.

La Troisième République a confié à l'école le soin d'alphabétiser les enfants d'une société qui, pour l'essentiel, l'étaient déjà, d'assurer la généralisation de l'écrit. Ce n'est pas le cas aujourd'hui. Non que le niveau ait baissé. Mais les conditions d'apprentissage pour une lecture plus experte, celles que nécessite désormais un recours à la diversité des écrits en tant que composante de l'activité, celles que suppose acquises l'enseignement secondaire, sont loin d'être réunies pour la majorité des adultes.

Savoir social, savoir scolaire

Dans ces conditions, l'AFL considère que son premier objectif, « la lecturisation », est à poursuivre simultanément, et par deux voies différentes, en tant que « savoir social » et en tant que « savoir scolaire ». D'une part, faire évoluer le recours à l'écrit comme composante revendiquée de tout travail³, dans l'entreprise, de toute activité, dans la vie associative, dans l'accès à l'information, dans les relations citoyennes, dans les loisirs, dans la formation continue, et donc mettre en

œuvre une politique volontariste quant à l'exigence, dans le quotidien de toutes et tous, du recours à l'écrit intégré comme outil de pensée ; d'autre part, anticiper cette même évolution dans l'organisation et les méthodes à l'école et au collège, notamment en demandant aux BCD et aux CDI de s'investir dans une politique de lecture et de production pour les besoins internes de tout collectif (ici l'établissement) à l'écoute de son environnement et y réagissant. C'est ainsi que l'AFL a travaillé autour de l'école avec les comités d'entreprise et avec le tissu associatif des collectivités territoriales pour faire émerger dès 1985 le concept de « ville-lecture » et expérimenter celui de « classe-lecture » en tant qu'outil d'équipes impliquées dans l'évolution du rapport à l'écrit de la population.

Confiscation des langages

Lire est l'une des deux composantes (l'autre étant écrire) de tout recours au langage écrit lequel, comme tout autre langage, permet d'élaborer un rapport de second degré avec l'expérience, de mettre à distance la réalité vécue en construisant un point de vue sur elle, de la théoriser en contribuant, au-delà de l'événement, à l'examen d'une abstraction qui tente d'en percer le mystère. Ainsi, tous les langages dont l'humanité s'est dotée sont des outils spécifiques et complémentaires pour tout individu dans le fonctionnement intellectuel qu'exige son rapport au réel afin de le penser et d'agir sur lui. Aucun de ces langages ne fait double emploi avec un autre : ce qui se fait avec le langage oral n'est pas « faisable » avec le langage mathématique, ou le langage écrit, ou photographique, ou musical, ou corporel ou pictural. C'est seulement la maîtrise du plus grand nombre de ces instruments pour penser qui caractérise la « culture générale » de chaque individu.

On devine alors que le contrôle du niveau de maîtrise de ces langages a toujours été un enjeu politique majeur dans nos sociétés. Les outils pour « théoriser » ne doivent être confiés qu'à une minorité dont on s'assure par quelques privilèges qu'elle n'ira pas s'en servir pour dévoiler l'illégitimité de l'inégalité sociale. Le développement du capitalisme industriel dans la seconde

■ MICHEL PIRIOU,
ASSOCIATION FRANÇAISE
POUR LA LECTURE (AFL).

moitié du XIX^e siècle en donne un bon exemple : Jules Ferry a assuré aux « progressistes » que son école formerait la force de travail dont ils avaient besoin et aux « conservateurs » qu'elle fermerait enfin l'ère des révolutions. Et il a réussi. D'autant plus aisément qu'en 1860, sans être passés par une école, 80 % des ouvriers parisiens savaient déjà lire et écrire. Mais comment parvenir à inculquer le maniement de rudiments indispensables sans donner accès aux langages qui les créent ? C'est tout simple : recruter des maîtres d'école qui ignorent eux-mêmes ces langages, soit dit sans manquer de respect aux « hussards noirs » dont certains ont résisté (cf. Célestin Freinet et son « Éducateur prolétarien »). Aller les chercher pour cela dans les campagnes, sortant d'écoles au départ encore souvent religieuses où l'objectif en matière d'écrit est de prononcer des mots latins et surtout pas auprès d'ouvriers s'étant mutuellement appris par l'usage en situation à surprendre entre les lignes le sens d'un texte. Ainsi s'est établie et se perpétuera la norme de l'alphabétisation...

Les fondamentaux de la ségrégation

Les rudiments sans les langages : les tables de multiplication, les quatre opérations et le calcul de quelques surfaces sans avoir jamais rencontré les principes de la numération ou les fondements de la géométrie. Qu'on songe d'ailleurs au désarroi des maîtres chargés, quatre-vingts ans plus tard, d'enseigner les « maths modernes » alors qu'on leur avait demandé jusque-là « d'apprendre à compter » ! Pour le lire et l'écrire, le fossé est de même ampleur : ce qui a été enseigné depuis un siècle et demi par l'école gratuite, laïque et obligatoire, ce n'est pas la pratique de l'écrit dans sa spécificité d'outil de la raison graphique. Sait-on que les inénarrables *Instructions Officielles* de 1923 prescrivent, afin de ne pas « perturber l'acquisition des mécanismes fondamentaux », de commencer seulement à aborder le travail sur le sens au cours moyen ? Ce n'est évidemment pas ce qu'on pratique dans les petites classes des lycées que fréquente, dans le même temps, la progéniture des classes supérieures !

Deux malentendus sont encore à craindre même quand on accepte de donner priorité aux langages sur les rudiments.

Le premier : supposer une hiérarchie entre eux. À la base, l'oral, réputé « naturel » ! Ensuite, le langage écrit et le langage mathématique. Puis les langages qu'on n'enseigne pas (même s'ils figurent à l'emploi du temps) tellement il importe, la main sur le cœur, de respecter le goût et l'expression « spontanés » des enfants dont certains parfois deviendront « artistes » ! Qui fixe d'ailleurs la frontière entre artiste et artisan ? L'un et l'autre, comme tout autre amateur de cinéma, de théâtre, de photos, de littérature, de musique, de peinture, d'architecture, etc. sont des pratiquants d'une lecture et d'une écriture experte du langage spécifique qu'ils utilisent afin, comme le dit Pierre Bergounioux, de faire exister [l'expérience] par deux fois : la première en tant que tel, de fait, par corps ; la deuxième, dans l'ordre second d'une représentation explicite. Aucun de ces langages n'est plus intellectuel ou plus sensible ou plus

abstrait ou plus utile ou plus difficile à apprendre – dès lors qu'on ne le réduit pas, pour l'enseigner, à la fonction d'un autre.

Une société de la lecturisation

Le second malentendu : croire que les points de vue dont « l'élite » s'est arrogé l'exclusivité peuvent être repris sans risque par ceux à qui elle dénie la capacité d'exercer les langages nécessaires à leur élaboration. « Tant que les lions, dit un proverbe africain, n'auront pas leurs propres historiens, les histoires de chasse continueront à glorifier le chasseur... » Ce qui importe, c'est que ce qui se modélise et se diffuse comme systèmes d'explication du monde tel que le voient les chasseurs soit admis comme vrai par les lions ! Tel est le principe de toute aliénation. Il faut mesurer ce que fait perdre à l'humanité l'imposition de l'idéologie d'une minorité.

Aucun langage n'est un luxe et tous requièrent une lecture et une écriture expertes. L'AFL a donc recouru à ce pléonasmisme pour faire comprendre que, dans les écoles primaires, l'alphabétisation a été délibérément imposée afin de rendre difficile au peuple l'usage effectif de l'écrit. D'autres voies avaient pourtant déjà montré qu'un langage ne s'apprend qu'en le pratiquant en tant qu'outil de pensée. Mais il s'agit alors d'une autre école pour qui il n'y a pas de formation intellectuelle sans une production effective à destination d'un corps social, ce qui, au passage, pose en principe éducatif que l'écolier est déjà un apprenti et que le travail doit être autre chose que ce que le capitalisme en fait. Aïe !

Il urge donc de passer, et pour tous les langages, d'une alphabétisation qui a réussi ce qu'on attendait d'elle à une lecturisation qui permettra d'invalider la division du travail entre du déclaré productif et du supposé conceptuel. Il est vrai que ce n'est pas seulement affaire d'école ! ■

★ Notes

1. L'ancêtre de l'actuel Institut français de l'éducation.
2. Son niveau de « lecturisation », pour le différencier de son niveau d'alphabétisation qui décrit un savoir technique « de base ».
3. En d'autres termes, pour réduire la division entre travail manuel et intellectuel, reconnaître et renforcer pour tous la nécessaire composante intellectuelle de toute activité.



L'école se livre : L'École de Jules Ferry

Jean Foucambert, *L'École de Jules Ferry – Un mythe qui a la vie dure*, Retz, 1986 (réédition AFL, 2004). Voici un livre court, mais qui déssille. Mais oui, mais c'est bien sûr ! Un livre qui réinscrit l'école dans un contexte social et politique (les années qui suivent la Commune de Paris), dans des rapports de force entre classes sociales (le prolétariat réprimé, la bourgeoisie au pouvoir, l'aristocratie sur la touche, etc.), dans des débats au sein même des classes : faut-il privilégier l'ignorance qui facilite la soumission, mais laisse l'initiative de la construction des savoirs à d'autres, ou l'éducation qui contrôle les esprits, mais apporte des savoirs et véhicule des promesses qui peuvent être prises au sérieux ? Faut-il refuser l'école de la bourgeoisie, la pervertir de l'intérieur ? Un livre nuancé, qui évoque en quelques pages les décalages qu'il peut y avoir entre les projets des politiques et la réalité de ce que les acteurs mettent en place concrètement, dans chaque école. Un livre d'actualité, soucieux de suivre les fils qui mènent à l'école d'aujourd'hui. Un livre marquant !

Patrice Bride, ancien rédacteur en chef des *Cahiers pédagogiques*,
Coopérative DireLeTravail

Le texte comme champ de bataille

Les processus de dépolitisation à l'œuvre ces dernières décennies et les capacités d'intégration du capitalisme postmoderne ont tendance à faire oublier que la pratique de la lecture recouvre des enjeux qui vont bien au-delà du simple divertissement. En réalité, elle permet des subjectivations politiques individuelles et collectives de toutes sortes. Ce qui se joue entre les lignes, ce sont des rapports de force et des conflits d'interprétation, des tensions multiples entre soi et les autres. Le texte est aussi un champ de bataille.

■ JÉRÔME DEBRUNE
enseignant
en Seine-Saint-Denis, syndiqué
à Sud éducation

L'ÉCRIT EST D'ABORD une manière de repousser les frontières du connu. C'est une porte dérobée qui nous montre qu'il existe de la réalité derrière la réalité. Paul Ricœur a une expression qui dit bien cela : c'est le texte comme « monde augmenté »¹. En nous confrontant à des réalités multiples, le texte fonctionne un peu comme une mise à distance du réel, mais aussi de nous-même. À travers la mise en contact avec d'autres façons d'être au monde, la lecture est en effet aussi une forme de distanciation avec soi, nos habitudes, nos goûts ou notre milieu d'origine. Le texte nous fait violence d'une certaine façon en nous faisant pénétrer dans un autre monde de significations et de références. En ce sens, l'acte de lire peut aussi être envisagé comme une forme d'éloignement d'avec soi et les siens. C'est tout particulièrement vrai pour ceux et celles qui, venant de familles qui ne possèdent pas la culture légitime ou illetrées, doivent s'appropriier la culture livresque au prix d'efforts considérables qui sont autant de luttes contre soi.

La lecture est donc aussi un conflit sourd entre un fil narratif et sa propre existence. En même temps, c'est également à travers le texte qu'on devient soi, c'est-à-dire un être singulier. Le beau témoignage d'Annie Ernaux en dit long sur le conflit qui se joue à travers l'accès à la culture « légitime » et les livres : le refoulement d'un héritage culturel, celui des classes dominées, qui permet le franchissement des barrières sociales². Plus récemment, le sociologue Didier Eribon s'est livré à un exercice d'auto-analyse et de sociologie critique qui va un peu dans le même sens. Il montre bien le rôle de distanciation que permet le texte par rapport à son milieu. Mais cette distance lui permet aussi d'étudier la classe ouvrière du dedans et du dehors en quelque sorte : tout en étant concerné par l'évolution du « groupe ouvrier », la distance lui permet une bonne analyse de la repro-

duction sociale et du phénomène de l'aliénation propre à la condition ouvrière. Les livres vont permettre à D. Eribon de devenir lui-même, mais la mise à distance de sa classe d'origine ne signifie pas non plus qu'il passe de l'autre côté de la barricade³.

Rapports de force et jeux de pouvoir

Contrairement à ce que l'on pourrait croire au premier abord, la lecture n'est pas une activité passive. Les textes nous transforment, mais est-ce à dire que des lectures différentes laissent les textes intacts ?

Michel de Certeau a remis en question l'opposition entre l'écrivain nécessairement actif et le lecteur comme simple réceptacle. Comme on lit avec toutes les parties de soi, le lecteur transforme aussi le texte ou l'objet livre. La lecture est en fait toujours un acte d'appropriation. C'est la raison pour laquelle il y a toujours plusieurs lectures possibles d'un même texte. Mais de Certeau va plus loin en inscrivant le conflit des interprétations dans un véritable rapport de force entre dominants et dominés. Il y a des lectures plurielles, mais c'est toujours les clercs qui donnent l'interprétation légitime. Ainsi l'enseignant qui impose aux élèves une certaine pratique de la lecture, celle qui est conforme aux attentes de l'institution et aux normes sociales. Des relations de pouvoir se nouent autour de la lecture et, plus que de liberté d'interprétation, il est davantage question d'une élite qui se fait le gardien d'un butin et qui veille sur le sens à donner aux textes⁴. Il serait en tout cas intéressant de se livrer à une expérience autour de la lecture pour essayer de comprendre comment des jeunes issus des classes populaires s'approprient des grands classiques, comment ils les ramènent à eux et leur donnent du sens. Il s'agirait de comprendre non seulement comment les textes nous transforment, mais aussi comment nous les transformons, ce que les lectures plurielles font à l'objet écrit.

De façon assez significative, M. de Certeau voit dans la lecture une forme de braconnage, un « espace de jeux



et de ruses ». L'écrit comme rapport de classe pourrait tout à fait s'appliquer à ce qui se joue en terme d'identité collective au moment de l'émergence de la classe ouvrière comme sujet politique au cours du XIX^e siècle. Les ouvriers prennent alors la parole en leur nom en s'appropriant les mots de ceux d'en haut, les bourgeois, mais pour les retourner, les encoder autrement, pour les charger d'un autre sens. C'est ce qu'ils font avec des mots comme « démocratie » et « république », ou encore la « liberté » et l'« égalité ». Il y a là un véritable jeu de détournements destiné à donner une signification politique nouvelle aux mots de l'« autre ». Cette façon de faire des mots des armes de la critique apparaît dans la presse ouvrière qui se développe dans les années 1830-1840 pour faire entendre la voix des sans-voix⁵.

Lecture commune

La lecture joue un rôle important dans le développement d'une identité ouvrière. Selon l'historien anglais E. P. Thompson, tout au long du XIX^e siècle, des clubs et unions politiques font des efforts importants pour fonder des sociétés de lecture. Il existe des salles de lecture permanentes où l'on trouve des journaux qui sont lus à haute voix pour permettre la diffusion d'une culture radicale et d'une conscience de classe. En France, on assiste dans les années 1830 à la naissance de feuilles à destination des ouvriers qui se définissent comme étant l'œuvre de tous et qui seraient le creuset où s'élaborerait une pensée à la fois diverse et unifiée du prolétariat. C'est que la lecture commune peut être envisagée comme un art au service de la constitution d'une intelligence collective⁶.

On connaît le rôle des Bourses du travail en France à la fin du XIX^e siècle dans la naissance d'une culture ouvrière qui était aussi une contre-culture où se constituait une conscience de soi et du monde spécifiquement ouvrier. Ces Bourses avaient leur propre bibliothèque et organisaient des conférences ; cela pouvait aller jusqu'à la création d'universités populaires. La lecture publique est en fait conçue comme une véritable éducation du peuple par le peuple. La presse ouvrière de l'époque contient d'ailleurs des articles écrits par les ouvriers pour les ouvriers qui proposent des réflexions sur l'avenir du monde, des hommes et sur le rôle d'une action ouvrière. En réalité, la lecture vue comme une affaire collective peut ainsi fonctionner à la manière d'un intellectuel collectif, un peu comme si les écrits pouvaient transformer la société. Cette idée sera encore d'actualité après 1945. La revue *Socialisme ou Barbarie* se proposera ainsi de publier dans les années 1950 des récits de vie des ouvriers concernant à la fois la relation de l'ouvrier à son travail mais aussi les rapports entre les ouvriers, la vie hors de l'usine, etc.⁷ Même si

l'article émet des réserves sur la force de telles enquêtes qui ne sauraient remplacer l'action politique concrète, il n'en reste pas moins que les animateurs de la revue accordent une place non négligeable aux témoignages écrits et les dotent d'un certain pouvoir. Ce peut être à tout le moins le ferment d'une conscience de classe.

On a sans doute un peu oublié qu'une transformation radicale de la société tient souvent dans la rencontre entre un mouvement d'idées critique et des groupes sociaux en lutte contre l'ordre établi. Quant à savoir si la lecture pourrait encore donner lieu à des formes de subjectivation politique actives, plusieurs éléments sont à prendre en compte. Depuis quelques années, des petites maisons d'édition diffusent toute une

littérature critique qui trouve sans doute un terrain favorable depuis la crise de 2008. Mais on ne peut pas encore parler de véritable regain pour la chose publique susceptible de conduire à une véritable politisation. Ce qui manque surtout, ce sont des espaces publics oppositionnels où il serait possible de s'adonner à des lectures croisées ou à des discussions libres autour d'écrits qui semblent importants d'un point de vue politique. On a vu se développer depuis quelques années des cafés littéraires ou des universités citoyennes qui sont autant d'opportunités. Mais ces espaces restent peut-être aussi à inventer.

La lecture comme pratique culturelle est aujourd'hui largement conditionnée par l'industrie du divertissement et le consumérisme. Il faudrait pouvoir lire en dehors de ce cadre et avec un réel souci de connaissance partagée du monde pour faire à nouveau de l'écrit une arme au service de la critique. ■

L'école se livre : Castoriadis

Je préparais le concours de professeur quand j'ai lu une brochure sur la pensée de Castoriadis, j'ai retenu le rôle de l'éducation dans le processus d'avènement d'une société révolutionnaire basée sur l'autonomie. C'est une brochure photocopiée qu'on trouvait dans les librairies alternatives et les infokiosques. Un texte pour vulgariser en quelques pages la pensée de Castoriadis. J'ai gardé en tête cette idée d'éducation globale à tout âge comme levier indispensable et puissant pour déconstruire l'humain façonné par la société capitaliste consumériste puis permettre l'intériorisation d'un nouvel idéal social, de pratiques politiques autogestionnaires. L'éducation développe une passion pour l'organisation collective où chacun se sent concerné par l'élaboration du bien commun défini ensemble, où les gens ont une démarche critique et créatrice à chaque moment de vie intime, individuel et collectif. Embourbé dans des bachotages de concours ce texte m'a conforté dans mes conceptions politiques de l'éducation.

(Andres)

★ Notes

1. Cité par François Cusset, « Ce que lire veut dire : la lecture une affaire collective, une affaire politique », *La Revue des Livres*, n° 10, août 2013.
2. Annie Ernaux, *La Place*, Gallimard, 1983. Annie Ernaux vient d'une famille des classes populaires. À la mort de son père, elle entreprend la rédaction de ce livre qui est une manière de renouer avec le monde d'où elle vient. Elle montre bien comment la mise en contact avec la culture livresque finit par l'éloigner des siens et comment une distance sociale s'installe peu à peu. C'est peu dire qu'elle en parle en termes de déchirement.
3. Eribon donne des indications sur les livres qui ont le plus comptés pour lui durant sa formation intellectuelle : il s'agit de Sartre (*Les Mots*) et de Jean Genet. Pour ce qui est des lectures plus politiques, il cite *Histoire et Conscience de classe* de Lukacs et *Marxisme et philosophie* de K. Korsch, les deux livres-clés du marxisme critique, ainsi que *Dialectique du concret* de K. Kosik. Ce sont donc des auteurs marqués très à gauche qui ont ses faveurs, un peu comme s'il comblait la distance avec son milieu d'origine en se rapprochant d'une classe ouvrière « idéale ». Voir *Retour à Reims*, éditions Fayard, 2009.
4. Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien*. 1. *Arts de faire*, Folio, Gallimard, 1990.
5. Voir *La Parole ouvrière 1830-1851*, textes rassemblés et présentés par Alain Faure et Jacques Rancière, éditions 10/18, 1976.
6. Sur cette question, voir E. P. Thompson, *La Formation de la classe ouvrière anglaise*, éditions Hautes études/Gallimard/Seuil, 1988, publiée en poche dans la collection « Points » des éditions du Seuil en 2012, et, sous la direction de Claude Willard, *La France ouvrière tome I : des origines à 1920*, Éditions sociales 1993.
7. Cette proposition figure dans l'article « L'expérience prolétarienne », qui a été publié dans le numéro 11 de la revue (novembre-décembre 1952). Il a été repris en volume dans Claude Lefort, *Éléments d'une critique de la bureaucratie*, Gallimard, coll. Tel, 1979.

De l'établi à la bibliothèque Lire à la chaîne

APRÈS TRENTE-SEPT ANNÉES À RENAULT FLINS, Fabienne Lauret n'a rien perdu de sa rage contre un système social qui exploite et opprime. D'abord établie dans les ateliers de l'usine, l'envie d'évoluer, au début des années 1980, et la victoire au Comité d'Entreprise d'une section CFDT d'inspiration autogestionnaire et combative, l'ont alors menée vers la médiathèque du CE : pour ne pas quitter l'usine, pour ne pas quitter la lutte... parce que ce n'est ni le travail ni le livre qui nous émancipent mais le collectif et l'engagement.

■ **FABIENNE LAURET,**
PROPOS RECUEILLIS PAR
G. CHAMBAT POUR Q2C



DOSSIER EN LIGNE

À écouter : une partie inédite de cet entretien est en ligne, sur le site Q2C avec des liens sur des reportages consacrés aux établis de Flins.

Questions de Classe(s) – Dans quelles conditions t'es-tu « établie » à Renault Flins ?

FABIENNE LAURET – Je suis entrée à Renault Flins le trois mai 1972. Avant cela, il m'a fallu « construire » mon CV, passer par des usines plus petites et moins suspicieuses face au risque d'embaucher des « établis ». Quatre années exactement après la grande grève de mai 68 (qui a changé le cours prévisible de mon existence), et au bout de deux années d'études dilettantes à l'Université pour devenir enseignante, me voilà ouvrière d'usine à 21 ans. Par choix idéologique¹, politique, et même affectif... Car je n'y entre pas seule. Mon compagnon d'alors, Nicolas², y travaille déjà. D'autres établis sont également prévus pour travailler à Renault, ainsi que dans d'autres entreprises du coin (Cellophane, cimenteries, etc.). Pour nous, c'était en usine que devait se faire prioritairement le travail politique. Mais nous avions, en plus des établis, une équipe de soutien extérieur, des enseignants, des étudiants, etc. C'est dans cette dynamique que certains d'entre nous ont été à l'initiative de la création d'une librairie : La Réserve, à Mantes-la-Jolie.

Q2C – Quel était, à cette époque, votre rapport avec les livres ?

F. L. – La lecture était centrale pour nous, à travers nos écrits, tracts, bulletins, brochures (il n'y avait pas internet !). On voulait les diffuser dans l'usine mais aussi dans les cités. L'équipe extérieure jouait un rôle important de soutien et de diffusion (par exemple de notre bulletin *La Clef à molette*). Mais nous voulions aller plus loin. On a participé à une asso, pour rassembler des gens autour du projet de librairie. L'objectif commun était d'avoir un lieu où l'on ne parlerait pas forcément que de politique mais aussi des enfants, de la maison... et dès le départ, l'identité de la Réserve s'est construite autour de soirées de débats... qui se tenaient dans la cave du local ! C'était très divers, de Séverine Auffret, présentant son livre *Des couteaux contre des femmes. De l'excision des femmes* à Catherine Baker parlant de l'éducation à la maison (*Insoumission à l'école obli-*

gatoire, 1985). Dès le départ, cette librairie était conçue comme un lieu de rencontre : on n'y venait pas uniquement pour acheter des livres mais aussi pour retrouver des gens.

Q2C – Faire entrer les livres à l'usine... ça a été au cœur de ton travail à Flins ?

F. L. – J'ai une formation scolaire et dans ma famille (militante : mes parents m'ont prénommée Fabienne en l'honneur du résistant communiste le Colonel Fabien !), j'ai baigné dans la lecture. C'est surtout au cours de la deuxième partie de ma vie à Flins, lorsque j'ai quitté l'atelier, que le travail autour de la culture et de la lecture est passé au premier plan. J'aurais pu, à ce moment-là, quitter l'usine. Mais je ne le souhaitais pas, c'était là que je voulais travailler, vivre et militer. Si, au départ, j'avais songé à devenir enseignante au sein de l'usine, donner des cours de français, la victoire de la CFDT aux élections du CE, succédant à la CGT après une belle grève victorieuse, m'a offert une autre opportunité. La nouvelle orientation tendait à développer une « culture émancipatrice ». Le service Loisirs et culture (où il y avait la bibliothèque et la discothèque, les expositions, les voyages et les sorties, fêtes culturelles) était d'ailleurs déjà animé en grande partie par la CFDT avant même la victoire au CE... J'ai été embauchée mais je ne voulais pas que cela apparaisse comme du favoritisme « syndical », j'ai suivi une formation, d'abord de bibliothécaire puis de bibliothécaire.

Il y avait la bibliothèque qui vivait, une discothèque bien fournie, et une récente vidéothèque. Le nouveau CE a voulu faire un lien plus visible et plus valorisant entre les différents supports culturels en créant la Médiathèque... ça a permis de renouveler en partie le fonds de la bibliothèque en remplaçant petit à petit des ouvrages en trop grand nombre édités par le Parti Communiste, des abonnements à des publications improbables que personne ne lisait... pour des ouvrages qui intéresseraient plus les salariés. Non sans contradiction parfois, quand, plus tard – malgré l'opposition de Nadine, ma collègue

1. Ce groupe local, membre de « Révolution ! », devenu plus tard « l'Organisation Communiste des Travailleurs » (scission de la Ligue communiste en 1971, dénommée plus tard la LCR puis le NPA), prône la « centralité de la classe ouvrière » dans la nécessaire et inévitable révolution sociale qui doit intervenir dans les dix années à venir, nous n'en doutons pas. Le mouvement de 1968 n'a été qu'une « répétition générale » ! Nous inspirant aussi de certains apports de la révolution chinoise, nous estimons que nous devons « être comme un poisson dans l'eau, et donc travailler au sein des usines »...

2. Nicolas Dubost, auteur de *Flins sans fin*, Maspero, 1979.

et de moi-même – la médiathèque s’est abonnée à la presse peuple (qui s’est arrachée).

Notre idée, c’était d’avoir une sorte de grand hall d’accueil et pas d’entasser des livres dans un coin. Pour que les gens lisent, il fallait ouvrir le lieu. Au début des années 80, les médiathèques, même municipales, étaient très rares. On a réfléchi à une organisation qui permette des ponts entre les disques, les vidéos, les livres et surtout les animations. L’idée, qui était celle portée par la CFDT d’alors, était de ne pas valoriser le livre comme le support culturel suprême. On avait un fonds musical énorme, du classique et aussi une belle collection de titres de jazz. Mais les ouvriers n’empruntaient pas suffisamment... Il fallait de l’animation autour pour les attirer.

Pour toucher les 20 000 salariés (45 % d’immigrés dont 80 % à la chaîne) de cette « ville usine » en pleine campagne qui s’étend sur 247 hectares, il existait déjà des bibliobus qui venaient présenter des ouvrages jusque dans les couloirs de l’usine, près des vestiaires, au moment des changements d’équipes. Il fallait aller vers les ouvriers qui ne pouvaient pas forcément se déplacer à la médiathèque. Le nouveau CE a renforcé et multiplié les annexes du CE (jusqu’à 3), proches des restaurants dans l’usine, qui ont remplacé les bibliobus dans les couloirs.

Q2C – La lecture, une affaire de classe ?

F. L. – La médiathèque n’était pas fréquentée par les cadres, trop marquée « syndicalement » pour eux... Ceux qui lisaient le plus, c’étaient les femmes (10 % du personnel sur le site). Le secteur qui rencontrait le plus de succès était celui de la littérature jeunesse, d’ailleurs on ne comptabilisait pas les emprunts pour ces titres. Il était valorisé avec des animations spécifiques.

Mais le cœur de notre travail, ce dont on était les plus fières, ce sont les expositions : celle sur la poésie contre le racisme (dès 1977, donc avant le changement de majorité au CE), par exemple, où on a fait participer les travailleurs. On présentait aussi des choses sur Hergé, sur des chanteurs, sur les CD et leur fabrication... L’exposition sur les nationalisations, entamée au moment de l’arrivée de la CFDT, n’a jamais vu le jour à cause des divergences à ce sujet avec les membres du PCF...

Q2C – Peux-tu nous parler de ces animations ?

F. L. – J’ai quitté la médiathèque pour le service animation à sa création en 1986 – avant de retourner à la Médiathèque en 2000, après moultes péripéties (déplacée, déqualifiée au gymnase, etc.), car le service animation avait été supprimé par FO, devenue majoritaire.

Il fallait réussir à impliquer les travailleurs, les rendre actifs. Pour cela les thèmes n’étaient pas forcément politiques ou directement sociaux... On a travaillé avec un boulanger de la région (dégustation journalière pour une expo-animation sur le pain), une autre fois ce fut le vin, etc. Il y avait 3 ou 4 animations de ce type par an. Je me souviens surtout d’une expo consacrée à l’art et l’automobile où se mêlaient littérature, sculpture, BD, cinéma autour d’un thème central dans notre vie à l’usine ! On a d’ailleurs exceptionnellement ouvert le CE un WE pour permettre aux familles de venir voir l’expo et elle a tourné sur d’autres sites. Nous propositions des choses sur l’artisanat, le parfum, les pin’s les costumes du monde, etc. On ne présentait pas d’ailleurs systématiquement le livre comme le seul objet culturel ou le plus « noble ». Les animations avec les collectionneurs plaisaient beaucoup et avaient toujours un grand succès parce que les gens s’y étaient investis en apportant des objets qui leur appartenaient. Il fallait partir du vécu, sans élitisme, et ensuite donner conscience du social derrière. Le personnel de la ►►►



■ Lire : entre résistance et passion

JACQUES* – « À l’usine, c’est à la fois une passion et une résistance : imposer le droit de lire, c’est-à-dire qu’à partir du moment où le travail est fait, lire devient un droit ; et c’est aussi pour qu’on tienne le coup, psychologiquement. Quand on est enchaîné, comme moi, j’étais à un carrousel, c’est un truc qui tourne, toute la journée, un truc régulier, épuisant... [...] et puis il y a le bruit. Donc je remontais légèrement la chaîne, j’allais plus vite que la cadence. Et au bout de 10 minutes, j’avais gagné une minute. J’avais un tabouret, avec le bouquin ouvert, et pendant une minute je lisais, en attendant que le truc repasse, revienne. Donc pendant dix minutes j’essayais de remonter, et j’avais une minute pour lire un peu. C’était un plaisir, c’était une motivation, parce que je travaillais assez dur pour avoir une minute et

demie de lecture, et puis c’était un plaisir inimaginable quand je voyais la tête des chefs. C’était un mélange complexe de résistance au patron, de plaisir personnel, de motivation, de résistance à un truc qui vous écrase comme la chaîne... Moi j’ai vu des copains qui ont régressé complètement, qui avaient le bac et sont devenus des poivrots... J’ai failli tomber dedans : c’est le bistrot, la culture ouvrière du bistrot, c’est très agréable, et c’est une vraie culture. Mais au bout de dix ans de chaînes, si on ne fait pas d’effort intellectuel... »

Extrait d’« Entretien avec Stéphane Bernard et Jacques Verlhac », dossier Politiques du livre, *Mouvements*, n° 57, 2009.

* Établi à Flins jusqu’à sa retraite, membre à l’origine, comme Fabienne, du groupe Révolution, fondateur de la librairie La Réserve.

Le livre dans l'entreprise peut avoir un effet subversif, c'est déjà un combat : t'es pas là pour lire, pour réfléchir, tu peux tricoter, jouer aux cartes, boire un coup, mais pas lire...

▷▷▷ médiathèque produisait souvent à ces occasions des bibliographies, discographie, filmographies pour faire le lien avec le fonds disponible. C'était ça « le travail de masse », lointain héritage du vécu maoïste ! Mais on a aussi proposé des animations sur mai 68, 1979 ou 1936 – à cette occasion, on a fait une animation accordéon et certaines d'entre nous étaient venues en habits d'époque !

On déambulait dans l'usine en faisant des appels pour inviter les ouvriers à venir aux animations. On a aussi obtenu une page du CE dans le journal officiel de l'usine, c'était un des moyens pour populariser les activités du CE et notamment culturelles, parler littérature, musique, etc.

Q2C – En quoi ce travail d'animation culturelle dans l'usine se distinguait-il de ce qui se faisait avant et de ce qui existe aujourd'hui ?

F. L. – Nous ne négligions pas pour autant les sujets politiques. Ce furent des combats difficiles parfois, comme celui de la condition des femmes. Avant notre arrivée, le CE CGT offrait un cadeau ménager (par exemple, un tablier de cuisine à l'occasion de la fête des mères). On a remplacé ça par des spectacles (un des premiers fut celui de Yolande Moreau à la salle Jacques Brel de Mantes-la-Ville), des animations pour le 8 mars avec des expos sur les droits des femmes. Il fallait toujours le petit cadeau, mais on essayait de trouver des choses plus culturelles... On a travaillé aussi sur une enquête auprès des femmes « Femmes et loisirs » : « Quels sont vos loisirs ? Quels sont ceux dont vous rêvez ? » À titre de comparaison, la poli-

tique du CE, aujourd'hui tenu par FO, est horrible et surtout très consumériste. FO n'a jamais valorisé la médiathèque, préférant offrir aux femmes des spectacles de *Chippendales* pour la fête des mères et des calendriers avec des femmes nues pour les hommes... D'ailleurs, ils ont supprimé le service animation, ce fut très dur. Je me suis retrouvée affectée au gymnase. Nadine, avec qui je travaillais m'a dit : « alors OK, on va faire ça à mi-temps, en alternance sur chaque lieu. » Les gens qu'ils embauchaient ne s'intéressaient plus à l'usine. Moi, qui en venais, cela me choquait

Ce qui relie mes engagements à Flins, depuis mon arrivée jusqu'à ma retraite, c'est peut-être cette volonté de valoriser les gens : qu'ils ne soient pas que des « ouvriers à la chaîne » mais aussi des travailleurs conscients. Aujourd'hui, l'usine tourne surtout avec des intérimaires qui ne sont pas attachés à l'entreprise. Être intérimaire, c'est terrible. Même le CE ne leur donne rien : pour emprunter à la médiathèque, il faut donner une caution parce qu'ils peuvent quitter l'usine du jour au lendemain... Les salariés (à ce jour 2 000 max à Flins et une dizaine au CE – longtemps une quarantaine), ne lisent quasiment plus, téléchargent musiques et films, n'ont plus le temps de venir au CE (contrôle des déplacements accrus, temps de repas des équipes basculé en fin de poste, fermeture des restaurants sauf un en normale, fermeture des annexes CE, pour cause de baisse des effectifs au CE). Des conditions peu favorables au développement de la lecture des livres et journaux, mais qui touchent aussi à l'ensemble de la société...

Je pense que le livre dans l'entreprise peut avoir un effet subversif, le fait de lire à l'atelier autre chose qu'un journal, c'est déjà un combat. Jacques, un autre établi de Flins, a eu un autre rapport que moi avec le livre (voir encadré). Mais il y a toujours un aspect subversif : t'es pas là pour lire, pour réfléchir, tu peux tricoter, jouer aux cartes, boire un coup, mais pas lire... En même temps, si tu es aussi tout seul dans ton livre, tu n'es pas avec les autres... à moins de faire des lectures collectives (mais c'est une autre histoire que nous avons abordée dans la discussion enregistrée avec Fabienne et mise en ligne sur le site Q2C). ■

■ « Pour eux, être plongé dans un livre, ce n'est pas un signe d'ouverture, ni que t'es de gauche... »

JACQUES* – Il y a un repli anti-intellectualiste, anti-lecture. Quand je suis arrivé à l'usine, il y avait de l'intérêt, mais là... Les gars m'aiment bien, mais s'il y a bien un truc qu'ils ne comprennent pas, c'est que je lise. [...] Y'en a un, un bon copain, qui m'a dit « heureusement que je te connais bien, parce que vu comment tu lis, je te connaîtrais pas, je penserais que tu serais pédé ». Pourtant, dans l'atelier, les gars sont pas les plus bornés, on a des discussions sur l'homosexualité, y'a une tolérance énorme. [...] Il y a un autre phénomène : avant, nos chefs connaissaient la production. Là, on a des ingénieurs de 25, 26 ans, qui arrivent en pensant qu'ils connaissent mieux le travail que nous. Tu es en train de travailler, ils arrivent et te disent « c'est pas comme ça qu'il faut faire. Il faut faire comme ci, et si tu ne fais pas comme ci, tu seras

sanctionné, c'est le règlement ». Tu essaies de discuter : « À la fin de la journée, j'ai mal à la jambe, donc je me mets comme ça, pour pas avoir mal. » « Non, c'est le règlement ! ». « Oui, mais ma jambe... » Pour les gars de l'atelier, ces ingénieurs sortent des écoles, c'est eux qui lisent. Ça n'arrange pas les choses, et les gars mélangent tout, il y a une haine, un rejet total. Pour eux, y'a que les chefs ingénieurs qui sortent des écoles, les profs, les intellectuels, qui lisent, bref, tous ceux qui les méprisent, qui les écrasent... La lecture, c'est une ouverture au monde, mais eux, ils se sentent coincés, ils se sentent prisonniers. La société, c'est un rouleau compresseur qui remet toujours tout en cause. Ils ne savent pas s'ils auront une retraite demain, s'ils auront un boulot. Donc toute nouvelle, toute

nouveauté, de toute façon, c'est forcément une catastrophe. Demain, ce sera pire. C'est complètement différent de ce qu'on a vécu. Il y avait de l'espoir. Pour les gars, aujourd'hui, l'espoir, c'est que rien ne se passe, que le pire n'arrive pas. [...] Ce ne sont pas des situations qui facilitent l'ouverture, l'imagination, la lecture. Quand je discute avec des copains, le livre est le symbole de ce qu'ils haïssent, de ce qui est leur adversaire. Les copains immigrés, quand ils me voient lire beaucoup, ils me disent « tu lis le *Coran* ». Pour eux, qui sont laïcs, c'est pas un compliment : ceux qui lisent, ce sont les intégristes, « t'es comme les barbus », ils me disent. Pour eux, être plongé dans un livre, ce n'est pas un signe d'ouverture, ni que t'es de gauche...

Extrait d'« Entretien avec Stéphane Bernard et Jacques Verlhac », dossier Politiques du livre, *Mouvements*, n° 57, 2009.

Librairie La Réserve sous les pavés... des pages

LE 18 OCTOBRE 2014, le rideau s'abaisse une dernière fois sur la devanture de la librairie La Réserve à Mantes-la-Ville. Le nom de ce lieu, tout simplement repris de celui du premier local acquis en 1977 (une ancienne boutique de produits diététiques) pour éviter les frais d'acquisition d'une nouvelle enseigne, en dit déjà long : volonté de désacraliser le livre, souci d'attirer l'attention tout autant sur le local (pourtant minuscule) que sur sa « prestigieuse » fonction, mais aussi clin d'œil à l'esprit de résistance qui animait ses initiateurs, comme un territoire « préservé », arraché au modèle social des dominants.

■ GRÉGORY CHAMBAT,
«CLIENT», «HABITUÉ»
ET MÊME «INVITÉ» POUR UN
DÉBAT DE LA RÉSERVE...

INTERROGÉ sur le livre qui a changé sa vie, Stéphane Bernard, l'un des fondateurs de La Réserve et son principal animateur, n'hésite pas un instant : c'est *L'Établi* de Robert Linhart. « Ça a été pour moi un choc parce qu'il rassemblait des choses que je pensais impossible à rassembler. À la fois le récit d'un engagement et en même temps c'est un livre qui, sur le plan littéraire, est tout à fait abouti. C'est exactement ce qu'on voulait faire et ce qu'on a essayé de faire dans la librairie. De ce point de vue, il a été un guide dans une certaine conception de la librairie, une conception qui mêle un engagement, une innovation dans le domaine des idées et il m'a accompagné tout au long de ces 37 années. » Cette double exigence – politique et culturelle – a donné vie à ce lieu, né d'un coup de tête : « J'ai eu une insomnie cette nuit..., se souvient Stéphane, si on faisait une librairie ? »

« On », c'est un groupe de militants révolutionnaires, au milieu des années 1970 : certains sont « établis » aux usines Renault de Flins ou dans des entreprises de la région ; d'autres constituent ce qu'on appelle « un groupe de soutien extérieur », comme Stéphane, correcteur chez Maspero.

Que faire ? (en attendant la révolution)

« S'établir » – à l'usine et dans les quartiers – est, en cette fin des années 1970, un engagement total. Ce n'est déjà plus l'époque de l'établissement « mao », romantique et « spectaculaire ». Parce qu'ils veulent s'inscrire dans la durée (Fabienne et Jacques resteront à Flins jusqu'à leur retraite, Stéphane ne quittera jamais La Réserve), parce qu'ils ne sont pas issus du même monde que leurs prédécesseurs gauchistes,

celui de l'élite intellectuelle de la rue d'Ulm, leur rapport à la politique, à la vie et aux livres est différent... mais aussi parce que, dix ans après Mai 68, la Révolution n'en finit pas de se faire attendre.

Révolutionner le monde et le livre...

Bien que leur programme politique soit encore de « créer les conditions matérielles du développement de l'organisation révolutionnaire » (ils militent alors à « Révolution », issu de la LCR, qui devient, en 1976, l'Organisation communiste des travailleurs), le groupe du mantois ne veut pas s'enfermer dans l'ouvriérisme et participe localement aux luttes anti-nucléaire et anti-militariste, aux batailles pour le logement, à un journal local *La Pastille* (... de Mantes !) et à un groupe de théâtre. Inventivité et radicalité sont étroitement mêlées.

Le projet s'inscrit dans cette double logique. Reste à trouver l'argent : « L'avantage que j'avais, se souvient Jacques, c'est que quand on fait les 2-8, on est tellement crevé qu'on ne dépense aucun argent en semaine. » S'il existe déjà une librairie à Mantes, elle est à l'image de ce qui se fait à l'époque. Les livres y étaient rangés par ordre alphabétique (d'éditeurs puis d'auteur pour chaque éditeur !) et peu de chance d'y trouver des ouvrages militants... « Avant, raconte Stéphane, les boutiques ressemblaient à des comptoirs de pharmacie avec des vendeurs en blouse grise. » L'idée du premier cercle qui se lance dans l'aventure est tout autre : il s'agit certes de proposer d'autres contenus (Stéphane évoque le rayon « gay » dont aucun livre n'a jamais été vendu...), mais aussi d'inventer un lieu. Si le projet n'est pas « que » commercial, il l'est aussi et se revendique comme tel pour assurer la pérennité de l'expérience. Une dimension



DOSSIER EN LIGNE

À regarder : une vidéo de Stéphane, dans la librairie, où il évoque l'histoire de La Réserve, mais aussi *L'Établi* de Robert Linhart.



Prolonger la lecture en ligne...

www.questionsdeclasses.org

À écouter : « Être libraire : Le bruit des pages qu'on tourne », un lien vers un reportage de France Culture sur la fermeture de La Réserve.

À lire : « Entretien avec Stéphane Bernard et Jacques Verlhac », dossier Politiques du livre, *Mouvements* n° 57, 2009.

30 ans de Mantes en librairie, un texte de François Bon sur son blog.

qui tranche avec l'état d'esprit des librairies militantes et qui explique sa longévité.

Échanges, conseils, débats, rencontres entre lecteurs et auteurs : les initiateurs veulent une librairie « militante, professionnelle, de qualité, de gauche, populaire, de proximité ». Ambitieux mais aussi contradictoire : « Moi, La Réserve, j'en suis en même temps client, actionnaire, syndicaliste, militant révolutionnaire... », déclare Jacques. Des contradictions qui se résolvent parfois d'elles-mêmes : Jacques raconte avoir fait circuler à l'usine des exemplaires d'*Obélix et Compagnie*, pour la critique de l'économie de marché qu'on y trouve. « En plus, quand le gars ne me le rendait pas, c'était très bon pour La Réserve, je le rachetais et ça faisait marcher le chiffre d'affaires... » Reconnaissons quand même que tout ne fut pas aussi simple. Même si, après deux dé-

ménagements, la librairie et ses six libraires ont fini l'aventure, entourés de 35 000 livres, dans un local de 220 m², partageant un ancien entrepôt (mais aussi un même état d'esprit) avec la Biocoop de Mantes, d'ailleurs lancée par Benoît, ancien libraire à la Réserve...

Alors, pari tenu ?

Le pari est gagné : commercialement – en 37 ans, avec une moyenne de 100 000 livres par an, ce sont 3 millions de livres qui ont été vendus ! –, même si l'équilibre financier resta toujours précaire. Culturellement aussi, avec des centaines (des milliers ?) de rencontres littéraires, musicales, théâtrales ou simplement conviviales.

Mais politiquement ? « La librairie est née du politique, rappelle François Bon, un habitué du lieu auquel il a consacré un petit texte d'adieu. La première fois que je suis venu, c'était pour *Sortie d'usine* [...] Le rayon consacré aux mouvements ouvriers et aux livres avec usines reste, à La Réserve, je le constate aujourd'hui, sans doute le plus musclé de ce pays. » Mais voilà, le dernier local, situé à Mantes-la-Ville, ferme ses portes quelques mois après l'arrivée du Front national aux commandes de cette commune, bastion de la gauche depuis 1945...

Lire, relire, lier, relier...

La Réserve, c'est donc l'histoire d'un lieu où l'on a rêvé de transformer le rapport à la librairie et aux livres. Ni « commerce » ni « local militant », mais à la fois un peu des deux et beaucoup plus que cela. Il a tenu parce qu'il a osé, dès l'ouverture, sortir d'un ghetto politique qui commençait à se rétrécir et risquait de se replier sur lui-même, sans lien avec le milieu qu'il voulait transformer. Mais aussi parce qu'il s'agissait de rendre possible l'accès à la lecture, à celles et ceux qui, dans le désert culturel d'une ville de la banlieue parisienne (très) éloignée de tout, ne connaissent souvent que le quotidien de l'usine et des grands ensembles (le Val Fourré).

Alors, le succès de La Réserve, c'est d'abord de laisser un immense vide ! Ses initiateurs prennent leur retraite. Les salariés n'ont pas souhaité s'engager dans l'aventure d'une coopérative qui aurait permis de prolonger l'histoire. Les horizons s'assombrissent pour de tels lieux. Bien qu'il parte, Stéphane n'est nullement pessimiste sur l'avenir des librairies, à condition qu'elles se réinventent, dit-il, qu'elles innoveront (le numérique, la vente à distance) sans abandonner leur double fonction sociale et culturelle. Il annonce d'ailleurs le lancement d'un site (www.exlibraire.fr) et nous rassure en évoquant la naissance d'une nouvelle librairie dans le Mantois, à Limay, vers février 2015 si tout se passe bien pour la nouvelle équipe. ■

L'école se livre : Rusé Renard

Souvenirs du *Roman de Renard* : quand la lecture à voix haute collective est plus qu'un exercice. Il est pour le moins curieux de retrouver dans la genèse d'une vocation de pédagogie sociale, un souvenir scolaire agréable, voire « lumineux » d'un exercice des plus traditionnels. La lecture à voix haute collective en classe représente sans doute un des exercices scolaires les plus caractéristiques de l'école traditionnelle. On y retrouve, pêle-mêle, bien des tares et des invariants de la pédagogie traditionnelle : un groupe en silence concentré sur une tâche unique ; une relation d'autorité descendante avec un groupe qui obéit au doigt et à l'œil à l'enseignant ; et enfin conception de la lecture à finalité oraliste (l'image de la lecture renvoyée par cet exercice semblait être celle d'une activité dont le but serait non la compréhension mais la lecture à voix haute). Bref, tant de choses que je n'ai jamais cautionnées et avec lesquelles je ne suis pas en accord ; et pourtant il y a ce souvenir puissant de cette situation-là : le plaisir à écouter la lecture de mes camarades, le désir que ce soit à moi de

prendre le relais, la forte impression que nous lisions tous et au même moment la même chose.

Est-ce à dire qu'à ce moment-là, nous étions un groupe. En tout cas, nous étions réunis sur une histoire commune que nous découvrons ensemble et au même moment.

Nous pouvions rire ensemble des mésaventures de Renard mais, en même temps, cet exercice racontait une autre histoire.

Derrière la lecture parfois hésitante, les confusions de mots, le ton et la voix de mes camarades, je découvrais quelque chose d'eux de très intime : le rapport à l'écrit.

Et d'un coup voici qu'une activité ordinairement solitaire, la lecture, devenait en quelque sorte l'affaire de tous. Voilà que derrière la question de la compétence individuelle, il était question d'un nous et de notre pouvoir de lire et de comprendre les mêmes choses.

Jamais je ne me suis senti dans ma classe autant en groupe que dans ces moments-là où nous avions tous les yeux portés sur le même texte, où nous partagions le même moment et écoutions la même voix.

Laurent Ott

Lire Lip en BD

entretien avec Charles Piaget

ENTRETIEN : c'est avec Charles Piaget, l'un des animateurs de l'aventure autogestionnaire des LIP que nous avons voulu lire la BD : *Lip des héros ordinaires*. C'est l'occasion de revenir sur la manière dont on peut, au cinéma ou en BD, partager et mettre en image les luttes collectives. Il nous livre également dans ce long entretien (présenté dans son intégralité sur le site) sa vision du combat social.



Lip, des héros ordinaires, Laurent Galandon (scénario) et Damien Vidal (dessin et couleurs), Dargaud, 168 p., 2014, 20 €. Voir recension sur le site de la revue

Que pensez-vous de *Lip, des héros ordinaires*, la bande dessinée de Laurent Galandon et Damien Vidal consacrée à l'histoire du premier mouvement de grève de l'usine Lip de 1972 à 1973 ? Avez-vous été approché à un moment donné de la réalisation de la BD ?

CHARLES PIAGET – J'ai lu la BD. Elle retrace bien cette lutte et s'inspire visiblement du film de Rouaud*. Pour moi, le choix de raconter cette lutte en suivant le cheminement d'une ouvrière, Solange, ne détonne pas, au contraire. Je n'ai eu aucun contact avec les auteurs. J'avais reçu par la poste trois pages de dessins, puis des photos (reproduites à la fin de l'album) et la demande de retrouver les noms des personnes y figurant. Je ne savais pas que tout cela se rattachait à la préparation de ce livre. Par contre, lors de la présentation du livre à Besançon, j'ai été sollicité avec d'autres anciens ouvriers pour y participer. Après lecture, nous avons accepté car il nous semblait bien retracer la lutte des Lip.

Les auteurs qualifient la BD de documentaire fiction. Que pensez-vous de leur choix de raconter l'histoire de la grève à travers celle de quatre personnages ?

C. P. – Comment raconter une lutte ouvrière au grand public ? Comment intéresser un lecteur ? Est-il indispensable de personnaliser pour mieux vibrer au cours de l'histoire ? Faut-il concentrer le récit sur quatre personnages ? Je n'ai pas de connaissance particulière pour répondre à ces questions. Mais je sais que Christian Rouaud s'est posé le problème : au début, il voulait centrer le film sur moi, puis il a compris que cette lutte était hautement collective. Donc, il fallait élargir. C'est ce qu'il a fait en construisant le film autour de sept personnages. Nous lui avons demandé d'élargir encore, il manquait tellement de militantes et de militants de valeur dans le champ de la caméra. Rouaud nous a expliqué que ce serait contre-performant : il fallait que le spectateur ne soit pas perdu dans la multiplicité des personnages.

Dans la BD, le choix d'une ouvrière, Solange, comme personnage principal, correspond à la réalité du conflit. En fait, il y avait 51 % d'hommes et 49 % de femmes à Lip. Or toutes les images de la lutte, des AG et des manif montrent le contraire : la présence des femmes

dans le conflit était plus forte, elles étaient plus constantes, plus assidues et plus présentes. Les quatre personnages vivent aussi des conflits familiaux qui rappellent que le conflit social n'était pas sans effet sur la vie intime. L'ambiance dans l'usine Lip et celle dans les familles n'était pas la même. Un jour en AG, un Lip a pris la parole pour parler de cela : « les samedi-dimanche, si je ne suis pas de garde ou en déplacement, dans la famille mon moral baisse fortement. La peur me prend ! Je m'entends souvent dire les propos suivants : c'est bien ce que vous faites mais cela va vous mener où ? Toi, tu es chargé de famille, penses-y ! Tu as des responsabilités envers ta famille... Je déprime. Et le lundi matin en arrivant à Lip, tout est différent : c'est la ruche, tout fonctionne avec entrain. Le moral remonte et la peur s'efface. » Alors l'AG a pris quelques initiatives pour réduire cette différence d'ambiance : invitation des conjoints, conjointes et des enfants au restaurant Lip, organisation de jeux et des soirées festives etc. [...]

À la fin de la BD, la jeune ouvrière quitte Besançon, ses anciens camarades de lutte et son mari pour devenir journaliste à Paris. Cet épisode semble conclure de façon amère l'expérience collective de la lutte en opposant émancipation individuelle et projet collectif. Cette contradiction restitue-t-elle aussi l'esprit d'une époque ?

C. P. – Lorsqu'il y a une lutte collective et démocratique dans laquelle chacun et chacune se sent utile, reconnu, libre de s'exprimer, d'agir, de proposer et de débattre, il y a une rencontre de différents points de vue qui élève le niveau de tous. Cela marque profondément : ce n'est plus « travaille et tais-toi ! ». Des jeunes Lip ont raconté cela dans *Les Effets formateurs d'une lutte collective, Ce que nous avons appris au cours de cette lutte*, un beau texte de 30 pages écrit après le conflit.

Le texte se termine par cette phrase : « Nous en avons appris plus en dix mois qu'en dix ans (sur l'économie, la politique, les vrais pouvoirs, la fausse démocratie, la diversité de l'information, la presse etc.) ! » Comment, dans l'usine, continuer de faire vivre cette richesse collective acquise dans la lutte ? La découverte est si forte, l'émancipation si rapide que cela a été difficile, ►►►

* *Les Lip, l'imagination au pouvoir*, Rouaud, film documentaire, 2007.



Et aussi
sur le site Q2C

www.questionsdeclasses.org

À lire : l'intégralité de ce long entretien que nous a accordé Charles Piaget est en ligne sur le site. Nous proposons également, en complément à cette rencontre différents textes sur la lutte des LIP, dont *Les Effets formateurs d'une lutte collective* (voir encadré ci-dessous).



À lire : *La Force du collectif, Entretien avec Charles Piaget par le Réseau citoyens résistants, Libertalia* (« À boulets rouges »), 2012, 64 p., 5 €.

▷▷▷ après la fin de la lutte, de reprendre le travail comme avant. Difficile de travailler avec si peu de vie collective. Même si l'ambiance était meilleure, ce retour au travail organisé de façon très hiérarchisé était en trop grand décalage avec nos aspirations : cette frustration plus ou moins consciente nous faisait sentir que ce n'était pas la vraie vie. Certains ont voulu poursuivre l'expérience de l'autogestion, aller vers quelque chose qui correspondrait mieux à leur expérience de lutte. [...]

Claude Neuschwander replace le mouvement dans son contexte économique et politique, s'inspirant de mai 68, et exprimant une alternative au capitalisme industriel des Trente glorieuses. Puis, en dépit de la rentabilité de l'usine « autogérée », le pouvoir a fait obstacle à la reprise de l'activité parce que la coopérative ouvrière était un modèle concurrent à l'actionnariat. Que pensez-vous de son analyse ?

C. P. – Tout conflit important entre un patron et des salariés met en cause, en tout ou partie, le système capitaliste : la propriété privée de l'outil de travail, contestée ; le système très hiérarchisé, le pouvoir d'une seule personne, le patron, contestés ; le salariat ou autrement dit le contrat juridique de subordination, remis en cause.

Mai 68 a tellement bouleversé l'ordre capitaliste que de nombreuses rencontres ont eu lieu entre les grands patrons qui, poussés par la nécessité de comprendre, se sont interrogés sur « le pourquoi de cette flambée de contestation ». Était-ce l'expression d'un besoin trop longtemps étouffé de participer aux décisions économiques ? Comment y répondre alors sans rien partager du pouvoir ? Ils se sont rencontrés pour préparer une contre-attaque. Au milieu des années 1970, les capita-

listes ont vu leurs marges se réduire. Pour sortir du conflit, il fallait sortir du capitalisme industriel et adopter les règles des économistes libéraux et des nouveaux conservateurs. Pour rétablir ces marges, il était nécessaire de faire reculer les salariés et pour cela s'en prendre à leurs organisations. Thatcher et Reagan ont commencé cette attaque frontale. Je partage l'analyse de Claude Neuschwander, 1973 était l'année charnière. [...]

Quelle est la postérité de la lutte de Lip ? Reste-elle une référence pour les travailleurs qui veulent reprendre leur usine et se constituer en coopérative ?

C. P. – Les salariés confrontés à la fermeture de l'entreprise cherchent d'abord un reprenneur. Ce n'est que devant l'impossibilité de toute autre formule qu'ils s'orientent vers la coopérative. Alors, tout dépend des vraies raisons de la fermeture : si cela tient à une surproduction, un trop-plein sur le marché, ce sera très difficile pour la coopérative. Comme d'autres entreprises, la coopérative doit chercher une place sur le marché capitaliste. C'est un frein à son développement car, on le sait, le marché est dominé par l'entreprise privée à but lucratif. La place de l'économie sociale et solidaire est marquée fortement par cette domination. Les Scop et coopératives restent des copies de l'entreprise classique : même système hiérarchique et mêmes règles comptables. Les banques coopératives, le Crédit agricole, la Banque populaire ou le Crédit mutuel ne se sont pas comporté autrement que leurs concurrentes privées lors de la crise des « subprimes ». Elles ont aussi cédé à l'attrait des produits financiers, alléchants mais toxiques.

Ceci dit, ce secteur reste précieux, car il rappelle en permanence que d'autres règles de propriété sont possibles comme l'égalité entre tous les salariés coopérateurs. Une Scop ne peut s'acheter. Ses statuts ne le permettant pas, aucune OPA n'est possible ! Ce secteur pourrait être encouragé par un gouvernement qui chercherait à affaiblir le système marchand et à libérer les salariés de leur subordination. Je crois qu'Allende avait cette orientation au Chili...

À Lip, nous avons créé sept coopératives lors du second conflit. Trente six ans après, il en reste deux. Nous nous sommes rendu compte combien les longues années de salariat pesaient sur le comportement de chacune et de chacun. On ne devient pas coopérateur, c'est-à-dire producteur libre, du jour au lendemain. Tous à égalité de droit, cela signifie que nous devenons tous responsables de la bonne marche de la coopérative. Il ne suffit plus de faire aveuglément confiance aux animateurs mais d'exercer un véritable contrôle sur eux. Il faut donc du temps collectif pour aviser, étudier les chiffres, du temps à comprendre le marché et contrôler la production : toute une attitude nouvelle de la part des salariés. La démocratie économique comme la démocratie politique exige, pour être une réalité, un investissement qui dépasse le cadre de la production : il faut consacrer du temps à lire, à écrire, à débattre, à proposer et à agir. ■

L'intégralité de cet entretien est accessible sur le site Q2C

« On fabrique, on vend, on se paie ! »

La bande dessinée de Laurent Galandon et Damien Vidal raconte les 329 jours de lutte et de grève des ouvriers et ouvrières des montres Lip de Besançon au travers du destin de deux personnages de fiction Solange et Adriel. D'avril 1973 à mars 1974 les salariés de Lip ont mené, contre le démantèlement de leur entreprise par les actionnaires, une lutte exemplaire pour la préservation de leur emploi et de leur dignité en choisissant la réappropriation autogestionnaire du stock de montres, de l'outil de production et l'occupation à plusieurs reprises l'usine.

Le livre est intéressant sur la forme car, à cheval entre le documentaire et la fiction, il cherche un peu à la manière de Ken Loach au cinéma, à raviver la mémoire des luttes sociales en France et à témoigner de leur clairvoyance politique. Comment ne pas voir dans cette lutte autogestionnaire l'aboutissement de l'esprit de mai 68 et la première manifestation d'un refus de producteurs de la globalisation capitaliste et son cortège de désindustrialisation ? Sur le fond, le parti pris fictionnel et sa focalisation sur deux personnages symboliques, Solange une ouvrière qui s'émancipe de son foyer et du machisme, et Adriel fils d'immigré qui s'interroge sur son identité de classe, permettent au lecteur et à la lectrice de suivre les événements de manière chronologique et de l'intérieure. Mais l'identification se révèle parfois un peu frustrante à cause de la limitation de leur expérience : on aurait aimé que le récit s'étoffe d'autres points de vue et soit plus conforme au sous-titre.

De même le choix graphique de la trame grisâtre et du noir et blanc, qui ne sont pas sans rappeler les *strips* de *France soir* ou les images de la télévision de l'époque, produit un effet vintage un peu désagréable sur la longueur : pour ceux qui ont connu, enfants, les années 70, cette ambiance tristouille et nostalgique n'est pas raccord avec les moments d'ensoleillement et de couleur que connut la lutte de Lip, notamment lors du rassemblement sur le causse du Larzac...

En dépit de ces restrictions, cette BD constitue un document indispensable. (Éric Z.)

Q2C à la question



Après plusieurs mois de « pause », la revue *N'Autre école* redémarre. Ce numéro commun avec le Collectif Q2C propose ainsi par la même occasion une première édition de sa version papier. Comment, en tant que participant(e), considérez-vous cette convergence ?

BERNARD COLLOT – J'avais été très étonné de découvrir *N'Autre école*, une revue publiée par... un syndicat ! Étonné et par le titre qui en lui-même était une perspective inusitée dans un monde (le monde syndical) sclérosé, et par le contenu qui n'hésitait pas à la remise en question des pratiques. Le titre était beau. L'ouverture était déjà grande, on pouvait conseiller la lecture à un public plus large que celui des militants. C'est cela qui me semble important : si dans nos propres sphères il y a encore beaucoup à secouer, c'est en sortir qui nous fera peut-être gagner. Ce qui impose alors une écriture un peu différente (disons plus populaire) pour une partie du contenu (de nombreux textes du site ne sont lisibles que par des experts). On trouve facilement d'innombrables écrits de dénonciation. Beaucoup moins d'écrits, de témoignages, de perspectives étayées par des vécus, qui puissent faire entrevoir à un grand nombre tous les possibles. C'est peut-être une impulsion éditoriale à donner.

VALÉRIE GUIFFREY – Comme nouvelle arrivée (n° 38), mon regard va vers le futur. J'ai tout d'abord découvert le site Questions de classe(s) avant de connaître la revue *N'Autre école*. Pour moi l'un ne peut pas aller sans l'autre ! De plus, les deux supports se complètent. Le site traite de l'actualité et offre un prolongement à la revue qui, elle, approfondit. La contrainte de la version papier limite la taille des articles des contributeurs, le site permet désormais ce prolongement.

ANNE QUERRIEN – J'ai rencontré le collectif de rédaction de *N'Autre école* parce qu'il avait remarqué un petit bouquin que j'avais écrit sur l'école mutuelle. Je montrais comment au XIX^e siècle l'école mutuelle qui cherchait à permettre à tous d'apprendre avait été abandonnée puis réprimée au profit de l'école des Frères

des écoles chrétiennes, dont la pédagogie était devenue la pédagogie normale, celle de l'école gratuite, laïque et obligatoire. Nous avons eu quelques réunions pour essayer de poursuivre ensemble. Cela patinait. Et puis le groupe m'a rappelée quand il a fondé Questions de classe(s), sans me tenir grief de l'abandon de cette première phrase de travail. C'est une ouverture d'esprit vraiment rare. Le choix du titre Questions de classe(s) dans lequel le pédagogique s'enlace avec le social et le politique est déjà un premier signe du sens de ce projet.

OLIVIER RAMARÉ – La revue *N'Autre école* s'est développée comme une revue de fond, avec des numéros thématiques, pendant une longue période. En elle-même, elle est vite devenue un outil de réflexion bien en amont des orientations de luttes, qu'elles soient syndicales ou plus généralement sociales. Une des lignes de *N'Autre école* est et a toujours été de façon duale d'analyser, de critiquer et parfois simplement de présenter l'existant, et d'éventuellement proposer des alternatives.

Le collectif Q2C se propose d'être plus près du terrain. D'une certaine façon, ce sera l'agence de presse de *N'Autre école* ! [...] Comme de surcroît, ce site semble avoir été adopté par une large communauté, profitons-en ! Une partie de ce matériau prendra forme papier, mais cette fois de façon plus fouillée. Et le mouvement ne s'arrête pas ici, car nous pouvons enrichir le contenu de la revue par des documents électroniques ou des dépôts qui seront hébergés par le site, et même obtenir des retours à des articles ou des contestations de façon directe.

FRANCK ANTOINE – L'époque est propice à la division alors que les ennemis de l'égalité sociale et de l'émancipation semblent n'avoir jamais été aussi puissants. Dans cette période l'urgence est de tisser des liens entre toutes celles et tous ceux qui luttent pour une autre école égalitaire et libératrice.

NICOLAS HERNOULT – Plus qu'une convergence, il me semble qu'il s'agit tout simplement de convictions analogues qui s'expriment sous différentes formes. Peu important ces formes, peu important les étiquettes, l'important est de nourrir l'effet boule de neige, que nous soyons de plus en plus nombreux à réfléchir ensemble à une autre école, une autre société.

« Lire, écrire... lutter ! », telle est la « devise » adoptée par le Collectif Q2C et qui entre en écho avec ce numéro commun. Comment la comprends-tu et surtout comment la décliner sur le Web et sur papier... ?

GRÉGORY CHAMBAT – Si je devais ajouter quelque chose à cette formule ce serait : « Lire, écrire... lutter ensemble ! » À l'origine de Q2C, il y a un double projet : mettre en place une sorte d'agence de presse alternative pour relayer les luttes sociales, les pratiques pédagogiques et les réflexions sur l'éducation (et pas seulement l'école) mais aussi – et peut-être surtout – dé- ►►►

▷▷▷ fendre l'idée d'une complémentarité entre les combats sociaux et les pratiques pédagogiques.

ALEXANDRA HENRY – Pour moi ça a plutôt été : « Lutter, lire... écrire ! » Du fait de mon implication dans les luttes sociales, je me suis mise à bouquiner davantage : pour apprendre, pour mettre des mots sur ce que je percevais confusément, pour me sentir plus forte en constatant que je ne suis pas seule ! Et avec Q2C, j'ai passé le pas de l'écriture. Car écrire c'est partager : partager ses découvertes, ses convictions, ses combats mais aussi (surtout ?) ses doutes, son cheminement et ses tâtonnements. Bref, contrairement à ce que je pensais, écrire n'est pas un acte individuel mais un engagement collectif... une autre dimension de la lutte.

SOLÈNE LALFERT – Lire l'autre c'est lire sa vision du monde, c'est déplacer notre point de vue et découvrir une autre facette du monde qui vient enrichir la nôtre, l'empêcher de se scléroser. C'est entendre un autre discours que celui qui nous est servi en continu. Lire l'autre c'est recommencer à penser. Écrire c'est développer notre pensée, lui donner forme et la mener jusqu'à son terme. C'est en tirer les conséquences dans notre action. Construire notre pensée et la rendre lisible c'est déjà reconstruire le monde. Lutter c'est rester un sujet, c'est assumer la responsabilité qui est la nôtre en tant que personne dotée de la capacité de penser...

LAURENT OTT – Tandis que nous sommes assaillis de bavardage médiatique régulier sur l'école, il n'a jamais été aussi évident que tous nos débats actuels tournent en rond : autorité, créativité, retour à l'école d'avant-hier ou ouverture sur les médias. Il semble que tous les débats aient déjà été menés cent fois. Et pourtant nous butons sur une réalité : l'impossibilité de l'école en France de changer quoi que ce soit à ce qui en elle reste inamovible, hors évolution possible. L'école en France n'est pas logique, elle est idéologique. Et c'est dans ce contexte que *N'Autre école-Q2C*, réussit à ne pas être un lobby de plus, un média de plus, mais à apporter une autre proposition : autorisons-nous à penser en dehors du cadre ; autorisons-nous à penser hors la classe et hors

l'école. Permettre aujourd'hui de penser une éducation globale, à la fois formelle et non formelle. Inscrire la question de l'École et des apprentissages, dans une perspective sociale et d'éducation populaire, telle me paraît la place finalement unique de Q2C.

Écrire, c'est dire et se dire ; quelles sont tes raisons de réfléchir-proposer-écrire dans cette revue ?

JEAN-PIERRE FOURNIER – Je n'aime pas parler à mon miroir, et je n'aime pas les gens qui s'en contentent. Je ne pense qu'à voix haute (qu'à écrit diffusé). Non que j'aie besoin d'auditoire : mais d'interlocuteurs, oui.

FRANÇOIS SPINNER – J'écris très peu mis à part des notes de lecture mais/et je suis heureux de participer à une aventure collective qui me porte et m'apporte depuis plus de dix ans, et m'oblige à mettre en question mes pratiques en confrontant la réalité et mes aspirations.

Quels projets, quelles envies, quels espoirs pour la suite de l'aventure ?

IZABEL MARTINEAU – Pendant le premier stage PASE, j'avais proposé à Clément d'écrire son point de vue d'élève sur le Lycée autogéré de Paris, pour le numéro de *N'Autre école* qui suivait. L'expérience de suivre ce jeune dans son article m'avait donné envie de faire passer d'autres paroles d'enfants sur l'école et la société, comme le fait le Centre Paris-lecture. Ce numéro m'a donné la possibilité de tenter d'écrire à mon tour, pour « dire et me dire » et sans doute aussi pour m'aider à me sentir une interlocutrice. Surtout que ça continue ! Parce que je n'ai pas eu beaucoup le temps de profiter de cet outil, de ce lieu enrichissant où l'on peut débattre sans se battre !

SAMUEL RONSIN – Que ça s'ouvre davantage, au-delà du milieu enseignant. Faire de l'éducation une question renvoyant à la place de l'enfant dans notre société et non une affaire de spécialistes. Le site et la revue doivent permettre des convergences sans rechercher l'alignement. C'est pour cela que j'aimerais que l'on développe les blogs et que je suis attaché à la logique des dossiers.

JÉRÔME DEBRUNE – Sans savoir si c'est possible, je rêve d'une revue qui fonctionnerait à la manière d'un « intellectuel collectif » : un espace de convergence où des formes de subversions résiduelles finiraient par se nourrir les unes les autres pour réactualiser le projet d'une transformation radicale de la société dans un souci de justice, d'égalité et de commune espérance. avec ou contre, écrire c'est toujours nouer un dialogue en construction permanente. C'est aussi une manière de mise au net de ses pratiques pédagogiques ou de luttes quotidiennes, c'est rassembler des moments épars pour donner du sens à ce que l'on fait. C'est aussi populariser ces mêmes pratiques et, du coup, les partager. Lutter : c'est être dans le sang chaud de l'instant bien sûr. Mais il ne faut pas oublier non plus que des pratiques qui ne s'appuient sur aucune idée finissent par se dissiper dans le marécage où nous nous débattons. C'est peut-être ce que le mouvement syndical a perdu de vue : la transformation sociale radicale, c'est l'organisation d'une volonté collective de lutte portée par des idées qui sont autant d'images désirables. Les pédagogies émancipatrices ne sont-elles pas elles-mêmes une certaine idée de la libération humaine mise en pratique ?

Un projet pour la suite ? Fabriquer ensemble du commun et l'étendre, l'étendre, l'étendre... ■



L'école se livre : *Class Dismissed*

Tyler Cowen – l'un des intellectuels les plus influents du monde, selon l'hebdomadaire *The Economist* – proclamait en 2004 : « Les causes les plus souvent citées des inégalités aux États-Unis – délocalisation, immigration et revenus des super-riches – détournent notre attention du problème principal : celui de l'éducation. » Éducation contre inégalités ? Le discours n'est pas neuf, observe l'universitaire américain John Marsh. Depuis la fin du XIX^e siècle, philanthropes et sociologues ratiocinent sur les moyens de « bonifier » des pauvres tenus pour responsables de leur condition. La logique s'est imposée comme une évidence, des deux côtés de l'Atlantique : avantageuse, elle permet de dénoncer les inégalités tout en ne menaçant pas le système économique et social qui les engendre. De sorte que « l'éducation a fini par éclipser certaines des pistes autrefois envisagées » pour changer le monde : le syndicalisme, la lutte sociale, etc. Accablée par sa responsabilité – assurer, seule, la mobilité sociale – sans rapport avec sa mission première, l'école figure au rang des principales victimes de cette évolution. « Tout porte à croire que nous devrions procéder autrement » : placer la lutte contre les inégalités au service de l'école. Et non l'inverse. (Renaud Lambert)

Class Dismissed. Why We Cannot Teach Or Learn Our Way Out of Inequality, John Marsh, 2011.



Lire pour changer l'école (suite, mais pas fin !)

Faute de place au regard des très nombreuses et très riches contributions reçues suite à notre appel sur des lectures qui ont changé l'école, nous ne pouvons toutes les présenter dans ce numéro. Tous les textes envoyés vous sont donc proposés sur le site Q2C et nous vous invitons à y déposer également vos propres suggestions.

Gargantua

Ma première lecture sur l'éducation, celle dont je me souviens, était un extrait de *Gargantua* dans le manuel de français en 6°. Je passais beaucoup de temps, au lieu de faire les exercices que je trouvais fastidieux, à le lire. L'extrait, que nous n'avons jamais lu en classe, m'a marqué parce qu'il présentait la vision d'une éducation humaniste idéale. J'ai compris en le lisant qu'il n'y avait pas d'opposition entre développer son aptitude dans différentes activités physiques et acquérir des connaissances intellectuelles encyclopédiques dans tous les sujets. J'ai même compris que c'était l'idéal de l'éducation : développer toutes nos facultés. À l'école, ceux qui étaient bons en sport étaient mauvais dans les matières intellectuelles et vice versa. Plus tard, lorsque j'ai lu les auteurs libertaires, j'ai retrouvé cette même aspiration à former des « êtres complets ». • (Nestor Romero)

Pour nos ados soyons adultes

Le premier livre qui m'est venu à l'esprit est celui du professeur Philippe Jeammet, *Pour nos ados soyons adultes* (Odile Jacob, 2010). Point de pédagogie ou de didactique, mais un éclairage psychologique de ce qu'est l'adolescence et surtout une réflexion sur la place de l'adulte, qu'il soit parent ou professionnel de l'éducation, auprès des jeunes dont nous avons la charge. Pour vivre, les adolescents ont besoin que les adultes sachent tenir leur rôle et imposer, comme nécessaires et naturels, leur soutien, leur accompagnement, leur autorité. Philippe Jeammet, l'un des plus grands spécialistes français de l'adolescence, m'a donc permis de me questionner sur ma posture professionnelle, de travailler cet équilibre délicat entre bienveillance et autorité (sans jamais tomber dans l'autoritarisme bien sûr !), de mieux percevoir aussi ce qui se joue entre les adolescents eux-mêmes. Que Philippe Meirieu et Serge Boimare ne m'en veuillent pas trop, ils figurent aussi en bonne place dans ma bibliothèque ! • (Karina Jégout Collo)

La Distinction

Évoquer le commencement de mon engagement syndical dans l'éducation me ramène systématiquement aux sciences sociales. En effet, il me semble que l'objet même de la discipline sociologique, à savoir l'analyse des rapports sociaux, conduit à la mise en lumière des rapports de domination et des inégalités inhérentes à notre société. En ce qui concerne l'école, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Bourdieu et Passeron, 1970) a certainement été l'ouvrage qui a formalisé ma

vision critique du système éducatif par son analyse de la tension entre le capital culturel des individus – c'est-à-dire l'ensemble des normes et représentations subjectives acquises au cours de sa socialisation dans un milieu spécifique – et la norme dominante imposée et reconnue comme légitime par l'institution scolaire. Telle une introspection, la lecture de cet ouvrage me renvoyait alors à mon histoire personnelle et me faisait réaliser que ma réussite scolaire n'était pas simplement due à mon labeur d'élève, mais avant tout à mon appartenance à un milieu favorisé : une famille de profs... *A contrario*, la violence symbolique faite par l'institution à des cultures qu'elle ne reconnaît pas comme légitimes, maintenait certains de mes camarades dans une situation d'exclusion perpétuelle. Était remis en cause à mes yeux le mythe de l'« égalité des chances » que l'on m'avait toujours présentée comme fruit de l'humanisme : maîtriser la culture scolaire – son langage, ses normes et ses pratiques particulières – m'apparaissant désormais comme un luxe, réservé à une élite sociale que l'institution sélectionne, pérennisant ainsi les rapports de domination socio-économiques. Cet ouvrage, parce qu'il m'a permis d'objectiver les mécanismes de la reproduction d'un système inégalitaire et d'appréhender l'école comme levier central de ce processus, a été décisif dans mon engagement syndical révolutionnaire dans le monde de l'éducation. • (Aurélien Étienne - CNT FTE)

Passages

Une poésie de l'émancipation. J'ai longtemps pataugé : si l'école formate et reproduit, comment peut-elle émanciper ? *Passages* (Le Sycomore, 1982) n'est pas un livre sur l'école mais un « récit dont le centre est le travail et une certaine poésie », dit Navel qui apporte cette réponse en acte : en faisant confiance à l'intelligence des sujets.

Nulle tendresse chez lui pour l'école fréquentée de 7 à 12 ans qui « façonne les petits Lorrains pour qu'ils deviennent de bons sujets heureux de vivre en république », mais une constante envie d'en faire un usage détourné, tout à tour drôle et surtout inventif, au fil des innombrables métiers qu'il exerce. « Quand on doit mener une vie limitée... que fait-on, avec le reste de son esprit ? » demande-t-il. On peut ainsi rencontrer une autre école, celle des Bourses du travail et de Fernand Pelloutier qui l'émerveille.

Un passage même étroit de l'aliénation à l'émancipation serait donc possible. • (Francis Vergne)

Un dossier qui se prolonge...

Notre numéro se prolonge sur le site avec des articles complémentaires mais aussi des documents à lire, écouter ou voir et de nombreux liens ainsi que les commentaires que vous pouvez y poster.

★ Entretien avec Ramon Safon : « De l'école rationaliste dans la Barcelone de 36 à l'université de Vincennes dans le Paris de 68 », par Véronique Busson.

★ Postures de lecteurs (Quel lecteur suis-je ? Quels lecteurs sommes-nous ?) Compte rendu Recherche-Formation sur la lecture littéraire en cycle III, 2003-2006, par A. Pléna, enseignante-documentaliste, Lycée Professionnel des Métiers du Bâtiment, Aubin, CNT-FTE.

★ Une petite histoire des BCD, par Yves-Marie Acquier (Association française pour la lecture).



★ Et la suite des contributions Lire l'école

Claire Hugon, *Moi, Jacob, 13 ans, globe-trotter*, Jacob.

Isabelle Martineau, *Les Enfants de la mer*, Jaume Escala.

Michel Piriou, *La Lecture, préalables à sa pédagogie*, Edmond Beaume, AFL.

Emmanuelle Lefevre, *Je suis prof et je désobéis*, Bastien Cazals et *Pédagogie et Révolution*, Grégory Chambat.

Patrice Pasturel, *Libres enfants de Summerhill*, Alexander S. Neill et *Montségur, les cendres de la liberté*, Michel Roquebert.

Jérôme Ceccaldi, *L'École, atelier de la société usine*, collectif « l'école en lutte ».

Gérard Longhi, *Journal d'un Éducastrateur*, Jules Celma.

Frédéric Mole, *Rapport sur « La morale sans Dieu », présenté par Ferdinand Buisson au Congrès de la Libre pensée de 1905* (texte mis en ligne sur le site).

www.questionsdeclasses.org

Culture



L'exposition « Zizi sexuel enfin le retour ! » de Zep et Hélène Bruller participe de cet art militant celui qui nous éclaire et provoque la controverse. Comme a pu le faire, malgré lui, Paul McCarthy, lors de la destruction de son œuvre « Tree » installée sur la place Vendôme en avant-première de la FIAC d'octobre 2014.

L'expo « Zizi sexuel », en 2014 comme en 2007, soulève la polémique et subit attaques et tentatives de suppression, par intervention, pétition, voie de presse et toutes sortes de calomnies.

Présentée une première fois à la Cité des sciences de Paris en 2007, l'exposition remporte un franc succès : 340 000 visiteurs. Suit alors une tournée européenne tout aussi fameuse et ce même dans les pays les plus conservateurs. Elle se révèle d'une remarquable pédagogie et ouvre pour tous (excepté les plus petits) un itinéraire serein pour aborder la sexualité avec les pré-ados.

Elle mériterait sa place dans le corpus des expositions permanentes de la Cité.

Une sexualité d'un autre genre... L'expo le Zizi sexuel

L'exposition bénéficie d'un outil bien conçu : le site ¹ qui l'accompagne pour préparer la visite, autant pour les familles (itinéraire) que pour les enseignants (dossiers), adapté à la demande formulée par les textes officiels d'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Sa conception s'inspire totalement de l'album éponyme *Le Guide du zizi sexuel* (Glénat 2001) et bien connu des jeunes.

Elle aborde de façon simple, scientifique et exigeante les questions que se posent les 9-14 ans sur l'amour et la sexualité, accompagnés par les personnages de ZEP dont le célèbre Titeuf et sa copine de classe Nadia.

Son élaboration a suivi un processus rigoureux et scientifique testé ensuite par des enfants et des classes, son itinéraire interactif est une des clefs de sa réussite et capte l'attention du jeune public – et des adultes – grâce aux nombreuses manipulations et questions, le spectateur devient alors « acteur » d'un parcours thématique en 5 étapes, « Être amoureux », « La puberté », « Faire l'amour », « Faire un bébé », « La rue ». Tout au long de l'exposition, les pré-ados doivent agir, réfléchir, répondre aux questions, pour terminer par l'atelier scientifique, « Les transformations du corps » (qui lui a l'inconvénient de nécessiter une réservation préalable).

À remarquer le film préventif réalisé pour expliquer les dangers de la pédophilie, des réseaux sociaux ou de l'inceste, qui dénonce de façon simple et efficace ². Un film à conseiller, un soulagement visible pour les parents : trouver un relais, une réponse au « comment le dire ? ».

À la sortie, la boutique offre une large sélection d'ouvrages, pour les jeunes, riches aussi pour les adultes. Pour exemple *Qu'est-ce qu'il m'arrive ?* (pour les filles) et *Comment se raser ?* (pour les garçons) par Susan Mérédith (Usborne) ou *Filles et garçons, la parité* (C. Louart et P. Paicheler, Actes Sud junior « à très petit pas »), sans oublier les adultes *Antimanuel d'éducation sexuelle* (M. Iacub et P. Maniglier, Bréal) dont la jaquette présente les enjeux : « Nos problèmes sexuels sont bien des problèmes politiques, qui concer-

nent la manière dont une société institue des valeurs, impose certains comportements et même certaines manières de sentir et de penser. Au terme de ce livre une suggestion : Nous avons voulu libérer le sexe, mais c'est peut-être du sexe que nous aurions dû nous libérer. Devenez postsexuel : tel est l'énigmatique proposition de ce livre... »

Reste l'incompréhension face aux polémiques soulevées, tabous et/ou obscurantisme ? Quand allons-nous admettre que nous sommes des êtres pensants mais aussi sexués et qu'il ne sert à rien de se voiler la face ? L'époque accumule malheureusement ce type de manquements, ce qui nous ramène vers une mémoire récente : l'abandon des « ABCD de l'égalité » à l'école ³ après une virulente opposition comme les JRE ⁴ qui conduisit le ministère à déposer les armes.

L'égalité, le respect de l'autre et de soi-même, le droit de dire non et d'être entendu (bien démontré à l'expo) s'acquiert dès le plus jeune âge. Les deux petits livres *La Déclaration des droits des filles* et *La Déclaration des droits des garçons* (E. Bami et E. Billon-Spagnol, Talents hauts) sont la meilleure des initiations pour les plus petits. Comme l'incontournable *M^{lle} Zazie a-t-elle un zizi ?* ⁵ (T. Lenin et D. Durand, Nathan).

En observant le jeune public déambuler tout au long de l'itinéraire, force était de constater que le conditionnement des genres reste bel et bien présent, les filles mal à l'aise et timides refusaient pour certaines de s'y pencher, les garçons étaient plus ouverts et attentifs, curieux de comprendre et de s'appropriier les connaissances mises à disposition. Du chemin encore à parcourir...

« ... sexuellement, c'est-à-dire avec mon âme... » Boris Vian, *L'Herbe rouge*.

VALÉRIE GUIFFREY, HISTORIENNE DE L'ART

« Zizi sexuel (enfin) le retour ! » de Zep et Hélène Bruller, du 14 octobre 2014 au 2 août 2015 à la Cité des sciences, 30, avenue Corentin-Cariou, 75019 Paris, métro Porte de la Villette.

1. <http://www.cite-sciences.fr/fr/au-programme/expos-temporaires/zizi-sexuel/>

2. Vers un adulte de confiance ou « enfance maltraitée » téléphone 119.

3. Pour complément voir le site Q2C.

4. Ibid.

5. Ibid.

En images

Rencontre avec Boutanox, l'illustrateur de ce numéro...

Il vous a accompagné dans la lecture de ce numéro. Lui, c'est Boutanox, dessinateur qui ne se contente pas de réaliser les affiches du Centre Paris lecture, mais qui tient également avec acharnement un blog (Les Réflexions inutiles de Boutanox, <http://boutanox.blogspot.fr/>). Contacté au milieu d'une actualité chargée (le tome II du *Manchot*, qui était resté bloqué avec l'ours polaire sur un iceberg à la dérive, est en préparation pour Comics Trip éditions, et la préparation d'une nouvelle aventure pour lui, le tome III de Sherlock Holmes, journal d'un héros chez Makaka éditions), il a gentiment accepté de répondre à nos questions.



QUESTIONS DE CLASSE(s) – Pouvez-vous nous présenter en quelques mots votre parcours, disons des bancs de l'école aux étals des librairies ?

BOUTANOX – Pas grand-chose à dire sur les bancs de l'école, j'ai eu un parcours assez classique... Après un bac L et une licence d'histoire, je me suis dirigé vers l'animation : colos, centres de loisirs, bibliothèques scolaires (BCD), tout en continuant à dessiner, tout le temps. Je me suis mis plus sérieusement à la BD en 2008, en ouvrant mon blog, ce qui m'a permis de m'infiltrer dans des collectifs d'auteurs et des fanzines (*30 jours de BD*, *Rien À Voir*, *Culture Zine*, *Kazoum...*) ; travailler avec d'autres dessineurs comme moi, ça motive. Au bout d'un moment, j'ai fini par publier deux recueils de *strips* chez un éditeur indépendant (Comics Trip) : *Vlad et Le Manchot*, dont je suis en train de réaliser le tome II, ainsi qu'une BD sur Sherlock Holmes aux éditions Makaka, qui doit sortir pour Noël.



Vous travaillez avec le Centre Paris-lecture, comment s'est faite cette rencontre et comment vous retrouvez-vous dans cette démarche ?

BOUTANOX – Travaillant en BCD, je connaissais déjà le CPL, j'appréciais leur démarche pédagogique, et je trouvais enrichissant de faire des interventions aux quatre coins de Paris... J'y suis rentré en 2010. Au bout de 5 ans, j'apprécie toujours autant : c'est un boulot qui se renouvelle sans cesse, entre actions lecture, formation d'adultes et dessin, et une approche vraiment différente du rapport avec les enfants, basée sur l'échange plutôt que sur la transmission à sens unique. On ne sait jamais où vont nous conduire leurs conclusions, du coup, c'est à nous de nous adapter, à nous de les relancer, et au final on en apprend pas mal aussi...

En visitant votre site, on découvre que le dessin, bien entendu, mais aussi la lecture, tout ce qui touche à la réflexion sur la création artistique occupent une grande place, comment expliquer cette réflexion sur les processus de création ?

BOUTANOX – Je pense que c'est inévitable, pour un illustrateur... La lecture – entre autres – est, selon moi, indispensable à l'inspiration. C'est notre vécu qui nous donne de la matière pour nos idées. On me demande souvent « comment tu fais pour trouver des idées », honnêtement, je n'en sais rien ; le principe d'inspiration m'intrigue. Je ne prétends pas avoir des idées fulgurantes ou originales, mais le

fait est que l'inspiration ne me fait pas trop défaut. Le vrai travail, ce n'est pas forcément « qu'est-ce que je vais dire ? » mais plutôt « comment je vais le dire pour que ça ait un intérêt ? ».

Un autre univers très présent, les pirates !

BOUTANOX – J'ai toujours beaucoup aimé les pirates, je pense qu'un des points de départ est le film *Pirates*, de Roman Polanski, un de mes films cultes. Comme tous les gamins, le *decorum* autour de cet univers m'attirait, et quand, plus grand, j'ai creusé un peu le sujet dans des bouquins, je n'ai pas été déçu. Sur beaucoup d'aspect, l'organisation sociale de la piraterie a été très visionnaire : partage équitable des revenus – à la place du salariat, de mise sur les navires marchands –, indemnités pour les blessés – la Sécu avant l'heure –, remise en question de l'autorité – le capitaine n'avait pas de réel traitement de faveur, et pouvait être révoqué par l'équipage... L'utopie de Libertia, République avant l'heure, décrite par Daniel Defoe, même si elle n'a probablement jamais existé, s'inspire de communautés pirates bien réelles ; certains navires pirates ont été le premier lieu d'égalité entre Blancs et Noirs ; les barrières entre nations étaient abolies... Même s'il ne faut pas verser dans l'angélisme, les pirates restant des bandits, ce sont avant tout des révoltés qui ont tenté d'inventer, au niveau du microcosme, une autre façon de vivre en société. Bref, je pourrais en parler des heures. ■

Écologie de terrain

Sous le bitume... la terre !

CE SERAIT TROP FACILE de démolir la déclaration commune Ségolène Royal-Najat Vallaut-Belkacem sur l'éducation à l'environnement, passée d'ailleurs inaperçue lors de sa parution le 4 février. La vacuité s'y lit à chaque paragraphe : « lutte contre le gaspillage alimentaire dans les cantines » : une mission sera effectuée ; pas de pesticides dans les écoles (on espère bien) ; le développement durable dans les programmes (il y est déjà) ; « les sorties seront encouragées » (comment ? et même avec Vigipirate ?) ; dans le Supérieur, un concours sous la direction de l'indéracinable Yann Arthus-Bertrand...

Ce sera moins facile de travailler le couple école/écologie : on est souvent coincés entre les naïvetés des éco-gestes quand ils ne sont pas explicités et l'addiction de la plupart d'entre nous à nos anti-éco-gestes ; entre un système irresponsable et polluant par définition – le capitalisme – et les stratégies marchandes peintes en vert. Rapprocher ces continents éloignés que sont l'écologie, l'éducation, le social – et pas seulement en France – est difficile mais des individus et des collectifs y travaillent. Nous tâcherons de nous en faire l'écho dans cette rubrique.

ALEXANDRA HENRY / JEAN-PIERRE FOURNIER

Un arbre, à quoi ça sert ?



L'agriculture urbaine sème ses graines dans les écoles... Zoom sur le collectif parisien « Vergers urbains ».

Dans le contexte actuel de crise écologique, d'urbanisation croissante (plus de la moitié de la population mondiale vit en ville) et d'artificialisation galopante des terres (avec des projets tels que le Grand Paris ou l'aéroport de Notre-Dame-des-Landes par exemple), l'autonomie alimentaire des villes représente un véritable défi : elle ne serait que de quelques jours pour les grandes métropoles en cas de rupture d'approvisionnement. L'agriculture urbaine ne peut certes pas garantir à elle seule l'autosuffisance alimentaire mais c'est une piste fertile pour renouer avec une nature nourricière, créer du lien entre les habitants et apporter de la verdure et de l'oxygène dans nos cités bitumées.

Créé en 2013, le collectif parisien « Vergers urbains » se propose de « partir à la reconquête de la ville par les arbres fruitiers » en développant « le concept de "Ville co-

mestible", où chaque espace vert a une utilité autre que d'être regardé, où chaque espace public laisse place à une appropriation collective et non exclusive, où les "lieux délaissés" ne le sont plus et font l'objet d'une valorisation comestible »¹.

C'est ainsi qu'un verger a poussé à l'école maternelle des Boutours dans la ville de Rosny-sous-bois (Seine-Saint-Denis) au mois de novembre dernier : les élèves « ont assisté à une formation théorique et ludique » avant de plonger les mains dans la terre pour planter des arbres fruitiers dans leur cour de récréation. « Le lendemain matin, ils ont eu l'occasion d'y amener leurs parents et d'autres habitants pour poursuivre ce chantier ouvert au public. Cette fois, c'était eux les formateurs, fiers de partager leur nouveau savoir-faire et coacher leurs parents. Ils sont dorénavant prêts à développer de nouveaux vergers dans leur ville. »²

Dans le cadre du projet « La Chapelle comestible », « Vergers urbains » enfruite ce quartier populaire du XVII^e arrondissement de Paris, en intervenant notamment dans cinq écoles et un collège afin de « former les enfants au jardinage urbain et favoriser l'implication des enfants dans l'espace public ».

L'objectif du collectif est d'inviter tous les habitants à participer à la végétalisation de leur quartier. Dernier chantier en date mené avec trois jeunes en insertion : la métamorphose d'un jardin partagé au cœur d'une résidence sociale du XIII^e arrondissement afin de développer la végétation comestible. ■

ALEXANDRA HENRY

1. Vergers urbains, quand les arbres fruitiers partent à la conquête de Paris :

<https://quartiersentransition.wordpress.com/2012/05/23/vergers-urbains-quand-les-arbres-fruitiers-partent-a-la-conquete-de-paris/>

2. Un verger pour l'éco-école des Boutours (Rosny-sous-Bois) :

<http://villecomestible.org/un-verger-pour-leco-ecole-des-boutours-rosny-sous-bois/>

Écrit et philo, mariage forcé ?

« LAISSE LES LIVRES », disait Marc-Aurèle. « À quoi faut-il donc s'exercer ? À une seule chose : une pensée vouée à la justice et des actions accomplies au service de la communauté. » Pas mal pour un empereur romain, et c'est pour nous un rappel : la philo sert à vivre pour la justice, pour soi et les autres, sinon, à quoi bon ?

La justice ne va pas sans la justesse : cela implique de « redonner un sens aux mots de la tribu », et il s'agit d'un travail collectif, puisque le langage est notre premier commun. C'est Socrate qui discute dans les rues, non sans garder le dernier mot il est vrai ; c'est Montaigne qui nous désigne interlocuteurs (et frères) à l'ouverture des *Essais*, nous invitant au dialogue, intérieur certes mais prolongé jusqu'à nous. La philo n'est donc pas du bavardage, elle refuse les complaisances sans doute inévitables du langage phatique et de l'entre-soi. Elle débusque les lieux communs, interroge les postures, les mots, les concepts, en crée à l'occasion. Elle argumente, compare, cherche des exemples, retissant à chaque fois la toile des interrogations fondamentales.

Dans ce cadre de pensée en travail, jamais fini et visant à l'exigence, est-il indispensable d'écrire ? Si Platon pouvait avoir la coquetterie de dénoncer les dangers de l'écrit, c'est grâce à lui que nous le connaissons. La vigueur d'une expression, la logique d'un enchaînement se travaillent : le succès des *Pensées* de notre Marc-Aurèle doit beaucoup à son style. Surtout, nous sommes à présent dans le monde de l'écrit : il modèle notre structure cérébrale (en effaçant d'autres) et quasiment toutes nos relations (excepté les plus tendres, il est vrai). Impossible de le contourner.

Faut-il pour autant s'incliner devant ces milliers de volumes, leur jargon qui cache tant de choses, de l'impuissance sociale à la haine meurtrière (Heidegger) en passant par les petits privilèges des spécialistes installés dans la paraphrase *ad vitam* de leur maître à ne pas penser ? Comment s'y retrouver, entre ce volume d'« aboli bibelot d'inanité sonore » et les audaces de pensée qui ont grâce à l'écrit traversé les siècles ?

Et à l'école ?

Longtemps – et encore aujourd'hui – la philo a été identifiée à la seule dissertation en terminale, sauf en Bac pro². Introduction, trois parties, conclusion : technique sans âme, socialement marquée qui va faire le succès d'un texte bien rédigé et stigmatiser la maladresse de celui qui ne sait pas s'y prendre. On ne peut même pas dire que l'écrit domine (même si la parole magistrale est également bien présente),

il est là à la fois le chemin et le but, la réalité et la vérité de l'exercice philosophique.

Patatras ! Des mômes de maternelle ont tout foutu par terre. Discutant de la vie et de la mort, des copains et de la justice (encore elle !), selon des procédures rigoureuses, « on » a fait de la philo en maternelle, en élémentaire et en collège. Pour eux, c'est une expérience importante. Une de mes élèves de 6^e, en échec, mutique ou agressive selon les jours, dit : « Ça fait du bien d'entendre les autres penser. » Ça n'avait pourtant pas été toujours glorieux, mais c'était ça qui était « passé », plus que la discipline que j'étais chargé d'enseigner !

L'écrit existait : pendant que les élèves échangeaient, je prenais des notes que je distribuais ensuite aux élèves (quelle qualité d'attention durant la lecture !). C'était un troisième tour de réflexion, après la reprise « méta » qui avait lieu juste après l'échange.

Les promoteurs de ces ateliers-philo insistent : ce n'est pas parce qu'on ne parle pas qu'on ne participe pas : gêne, mais aussi une maturation interne, un dialogue intérieur – ce dialogue dont sont dépourvus les criminels selon Arendt. Si la parole n'est pas obligatoire, pourquoi l'écrit le serait-il ? Il est utile pour « revenir sur », pour sédimenter peut-être, pour valoriser aussi (« ça, c'est moi qui l'a dit »).

Une promotrice des ateliers type Lévine distribue après la séance de brefs extraits de grands philosophes sur le thème débattu. Lien avec l'écrit mais lien constitué, censé. Dans des écoles du XIX^e arrondissement (ateliers type Tozzi), des élèves ont un cahier de philo : ce sont eux qui écrivent, un peu, beaucoup, pas du tout. Ces phrases, comme celles des comptes rendus de recherche sur des problèmes ouverts en maths, sont la trace d'un cheminement. Personnel. Issu du collectif. Pas le résumé de l'enseignant qu'on recopie.

L'important, c'est de penser

Discuter de grands sujets comme « habitant du monde » (Lévine) ou comme « citoyen » (Tozzi) ne se fait pas n'importe comment. Les interlocuteurs sont variés : les copains, le prof, les auteurs, et soi-même (« soi-même comme un autre »). Les lieux aussi ; la classe bien sûr, mais on pourrait imaginer que ça se passe au pied des tours (clin d'œil à la Pédagogie sociale ou à ATD Quart-monde). Les outils surtout : la parole d'abord, intérieure ou adressée, l'écrit quand il le faut.

Quand c'est une aide, pas une obligation. Quand c'est sincère : quand c'est juste. ■

Jean-Pierre Fournier



Plus loin
sur le site Q2C

www.questionsdeclasses.org

Pour les ateliers de type Lévine, on se reportera à l'article de Patrick Toro dans le n° 38 de *N'Autre école*, ainsi qu'au site de l'Agsas <http://agsas.fr/les-ateliers-de-reflexion-sur-la-condition-humaine>. Pour les « discussions à visée démocratique et philosophique » promues par Michel Tozzi, par ailleurs militant pédagogique, <http://www.philotozzi.com/>. À noter que contrairement à l'usage les deux écoles ne s'injurient pas... et qu'elles se situent toutes deux dans une visée émancipatrice. Signalons aussi les travaux de Brenifier <http://www.pratiques-philosophiques.fr/>. Vous pouvez réagir et commenter cet article sur le site.

★ Notes

1. On peut trouver un peu rapide l'assignation de la philosophie à une fonction sociale. Mais que ce soit à l'échelle collective ou individuelle, on ne peut éviter le « à quoi ça sert ? ». Épicure, qui lui s'écarte de la communauté des hommes pour rester dans un cénacle d'amis, écrit « Vaine est la parole d'un philosophe qui ne guérit aucune souffrance de l'homme » : le même souci que les mots ne restent pas lettres mortes.
2. L'introduction d'un enseignement d'exploration en seconde, sans notes ni programmes fixés, est un contrepoint intéressant.

La cause des causes

Le billet de Bernard Collot

S'il est une question qui est unanimement posée après ce mercredi tragique du 7 janvier, c'est bien celle-ci « Que faire maintenant ? »

Or, question comme réponses se situent toutes dans le cadre éducatif existant.

Dans tous les domaines, il en est ainsi, on essaie de traiter tous les problèmes (SDF, retraites, crises financières, chômage) dans les cadres sociaux, politiques, économiques... établis. Jamais une solution n'a été trouvée en dehors de faire perdurer ces cadres dont une minorité tire profit. Serait-il inintelligent de se dire que la cause, c'est le cadre, et que la cause de la cause, c'est le fondement de ce cadre ?

IL AVAIT ÉTÉ VAGUEMENT QUESTION de refonder l'école, mais jamais de refonder le système éducatif. Changer (un peu) l'école sans remettre en question le système éducatif dans lequel elle est incluse ainsi que les fondements, les finalités de ce système. Changer la pédagogie dans le même système a montré ses difficultés et ses limites et elles (les pédagogies) ont été en grande partie vidées de leur essence par ceux-là mêmes qui s'y engageaient comme par l'administration quand elle le tolérait.

Si on cherche une des causes des causes (sans s'exonérer des autres !), il y a la conception de la construction des apprentissages. Parce que c'est cette conception (transmission des savoirs), encore bien peu remise en question et pour laquelle est fait le système éducatif, qui fait qu'une immense majorité accepte ce dernier tel il est et l'empêche d'en concevoir un autre qui pourrait alors nécessiter le vivre ensemble et sa construction, sans avoir à en imposer artificiellement un (de vivre ensemble) qui peut alors légitimement être refusé¹. Et c'est le système lui-même qui produit les dégâts sociétaux sans solutions.

S'il était enfin admis et accepté ce que disent beaucoup, depuis Dewey aux neurobiologistes, ce qui a été prouvé depuis Freinet, Montessori et beaucoup d'autres jusqu'à une école du 3^e type, un système éducatif radicalement différent pourrait être conçu avec une finalité enfin humaniste. Les conséquences, également prouvées, ce sont d'autres comportements, une autre socialisation et l'école une autre construction sociale par ceux-là mêmes qui y vivent.

Une autre cause des causes : les macrostructures. Elle ne concerne pas que l'école. Nous pouvons prendre n'importe quel domaine, nous la retrouvons dans l'agriculture, les entreprises, les villes, etc. jusqu'au nucléaire. Les causes des causes sont semblables dans tous les domaines.

Pour l'école, une révolution ne peut avoir lieu que si on sort enfin de notre vieille et obsolète conception des apprentissages. La révolution n'est pas alors que celle des représentations, elle induit un chambardement des positions et des pouvoirs de chacun. Elle suppose l'appropriation par les enfants, les parents, la population, avec l'aide de professionnels, des espaces scolaires mis à leur disposition².

Pour l'école, une révolution ne peut avoir lieu que si on sort enfin de notre vieille et obsolète conception des apprentissages.

Lorsque l'on garde le même cadre (avec ses programmes, ses diplômes comme aboutissement, ses cases, ses découpages...), vouloir y instaurer ou essayer d'y systématiser la coopération par exemple est presque une vue de l'esprit et parfois une es-croquerie : on peut le mettre en relation avec la difficulté qu'ont les entreprises coopératives à vivre ou, mieux, aux patrons qui font autogérer par les ouvriers... leur demande (organisez-vous, entre vous, pour que mes objectifs soient atteints !).

Pour qu'une révolution ait lieu, il faut engager des processus, organiser la transition, tout agriculteur voulant faire passer son exploitation en agriculture biologique le sait. Mais aucun agriculteur ne peut s'engager dans une transformation s'il ne cherche... la cause des causes, comment poussent harmonieusement les plantes, ainsi que la finalité de sa culture : bien nourrir l'humanité ! Concevoir autrement les systèmes agricoles, éducatifs et tous les autres, induirait alors des conséquences sociales, économiques, sociétales, politiques... radicales et une autre façon, une raison de vivre ensemble ! En remontant à la cause ou aux causes des causes, on obtient un objet non idéologique acceptable mais dont la prise en compte a des conséquences... sur les idéologies ! ■



L'école se livre : L'École du troisième type

J'ai découvert « l'école du troisième type » de Bernard Collot lors de ma deuxième année d'enseignement, post IUFM, en poste dans un petit village des montagnes pyrénéennes (Oô). J'étais très seul dans l'école de ce RPI où j'étais l'institut à l'ancienne, à plein-temps, car toujours en représentation. J'ai trouvé dans ce livre l'élan généreux qui me portait face aux élèves, le droit de « s'autoriser à », le sentiment que l'individu-enfant était non sécable et que tout est apprentissage ou peut faire apprentissage. C'était un sentiment de liberté qu'il m'offrait mais aussi la joie de ne pas me sentir esseulé dans cette démarche. Il m'apportait aussi l'envie et la nécessité d'aller plus loin que le sentiment, de réfléchir sur la pratique ; il m'ouvrait des horizons. Ce livre est un élan pour tout ceux qui ressentent que l'enfant n'est pas respecté dans la pédagogie classique que l'on veut nous imposer. Merci Bernard. (Patrice)

1. Un vivre ensemble se construit toujours, mais il faut que l'on ait des raisons et un intérêt à vivre ensemble, que l'on profite des autres dans ce vivre ensemble, que les autres aient besoin de nous dans ce vivre ensemble.

2. Comme la population devrait aussi s'approprier sa santé, le partage de son travail, sa finance, son hébergement, etc.

Gros plan sur...

Le collectif Aggiornamento

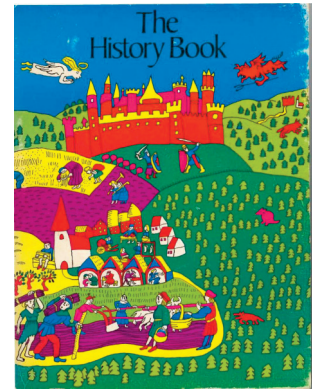
Le collectif Aggiornamento histoire-géographie a vu le jour le 31 décembre 2010 dans une maisonnette de Cambridge. J'étais plongée dans l'ouvrage autobiographique de Suzanne Citron, *Mes lignes de démarcation*. Suzanne est une historienne qui a consacré sa vie professionnelle à s'engager sur les problématiques éducatives et scolaires (en 1971, elle publie *L'École bloquée*), et sur la question plus particulière de l'enseignement de l'histoire. Dans son autobiographie, elle évoque un article, dont je ne connaissais pas encore l'existence, intitulé : « Enseignement secondaire : pour l'aggiornamento de l'histoire-géographie » paru en 1968 dans les *Annales ESC* et paraphé par Fernand Braudel qui lui apporte tout son soutien ¹.

■ **LAURENCE DE COCK,**
PROFESSEURE D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE
À NANTERRE.

DANS CE BOUILLONNEMENT POLITIQUE de la fin des années 1960, l'École est une question centrale. L'histoire scolaire fait aussi l'objet d'une intense réflexion (les fameux programmes Braudel souvent réduits à la « grammaire des civilisations » en 1959). Suzanne Citron soulève dans cet article des blocages qui sont encore aujourd'hui bien présents : le corporatisme disciplinaire, les méthodes éculées d'apprentissage (grandes dates, repères fondamentaux) et le moule rigide des programmes encore pétris du paradigme nationalo-républicain. Cet article vieux de plus de quarante ans m'a paru d'une étonnante actualité. J'ai donc décidé, un peu sur un coup de tête, d'écrire à une liste d'amis enseignants, universitaires, professeurs du secondaire et du primaire que je savais engagés – de diverses manières – sur ces questions. Ce courriel « Pour l'aggiornamento de l'histoire-géographie » a ensuite fait son chemin. En avril, nous ouvrons le carnet de recherche sur Hypotheses.org par le texte inaugural qui fixe notre feuille de route ². Aujourd'hui, il y a plus de 200 textes publiés (communiqués, textes scientifiques, textes d'interpellations, dossiers thématiques) auxquels s'ajoute une liste de discussion très animée regroupant près de 230 personnes.

... *ni mainstream ni évitables.*
Notre caractère informel est à la fois
notre force et notre faiblesse.
Il nous rend insaisissables mais
nous empêche toute possible représentativité.

Les objectifs sont multiples. Le premier est de prolonger notre travail déjà impulsé dans l'ouvrage collectif *La Fabrique scolaire de l'histoire* ³ en interrogeant les contenus à enseigner comme des savoirs proprement scolaires, c'est-à-dire relevant de finalités particulières, agencées dans un montage (une chaîne de fabrication) arbitré par l'Institution et non réductibles à des savoirs académiques. Ce faisant, il s'agit de circonscrire le champ de compétences propre des enseignants d'histoire-géographie qui travaillent sur une matière première spécifique et qui créent leurs propres méthodes et outils selon une logique professionnelle dont ils doivent être les seuls dépositaires. Notre propos n'est donc pas corporatiste. Il n'est pas possible de penser une discipline et ses (re)maniements sans l'indexer aux questions de l'école en général. De fait, nous en sommes venus à travailler également des



Couverture de *The History book*, manuel d'histoire marxiste publié dans les années 1970 à feuilleter sur le site de Q2C.

questions transversales et à investir le champ plus large de la pédagogie.

Le propos politique du collectif est précisément à cet endroit : donner l'opportunité aux enseignants de se saisir de leurs outils de travail, de l'interroger, de le qualifier, de manière à éviter toute possibilité de dépossession ou confiscation par des logiques autoritaires, institutionnelles et hiérarchiques. Dans le contexte actuel de sérieuse « mise au pas » des enseignants (accumulation des réformes, multiplication des tâches, dévalorisation de leur travail, suppression de la formation, etc.), il nous semble primordial de disposer d'un lieu d'expression et d'interpellation en deçà et complémentaire d'autres organisations (associations disciplinaires, syndicats) ; un espace de prise de parole horizontale qui devienne une plateforme critique et un tremplin pour des propositions concrètes émanant du terrain.

Au bout de quatre ans d'existence, plusieurs constats sont possibles. Le collectif s'est imposé dans le champ de la réflexion critique sur l'école. Nous apparaissions comme une sorte de poil à gratter de l'institution : *ni mainstream ni évitables*. Notre caractère informel est à la fois notre force et notre faiblesse. Il nous rend insaisissables mais nous empêche toute possible représentativité. En soi, cela ne nous dérange pas vraiment car le collectif est en perpétuelle redéfinition. Il agrège des collègues qui ne se reconnaissent pas dans toutes nos prises de positions mais apprécient d'avoir un lieu de réflexion qui assume, sans état d'âme, son caractère politique. ■

Le site : <http://aggiornamento.hypotheses.org>

1. *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 1968, n°1. pp 136-143.

2. Laurence De Cock, « Pour un aggiornamento de l'enseignement de l'histoire-géographie », <http://aggiornamento.hypotheses.org/25>

3. *La Fabrique scolaire de l'histoire : Illusions et désillusions du roman national*, collectif, Agone, 2009, 212 p., 16,30 €.

À l'école des IWW



ORGANISATION, ÉDUCATION, ÉMANCIPATION : trois mots affichés en une de leurs journaux par les Wobblies, les syndicalistes révolutionnaires des États-Unis.

Fondés en 1905, les IWW (Industrial Workers of the World) ont relevé le défi d'un syndicalisme ouvert aux immigrés, aux femmes et à tous les exploités et laissés-pour-compte de la société et du syndicalisme intégré. Résolus à abattre le salariat et l'État, convaincus que « la structure d'une nouvelle société » se forme « dans la coquille de l'ancienne », ils furent, pendant près de trois décennies, en butte à toutes les répressions.

Et, depuis, le syndicalisme n'a probablement jamais été aussi poétique, éducatif et subversif...

ENSEIGNEMENTS D'UN SYNDICAT DE COMBAT

« NOUS ALLONS DESCENDRE DANS LE CANIVEAU pour rejoindre la masse des travailleurs et la porter à des conditions de vie décentes », c'est ainsi que Big Bill (William Haywood) résume le programme des IWW au congrès fondateur de 1905 à Chicago.

« All you eye Wobbly Wobbly ? »

Si les luttes sociales connaissent alors un certain développement, le syndicat dominant, l'AFL¹, corporatiste et réactionnaire, se détourne des « indésirables » : les gens de couleur ou les 30 millions d'immigrés de la période 1880-1920, originaires de l'Europe de l'Est et du Sud mais aussi du Mexique, d'Afrique ou d'Asie. C'est d'ailleurs aux difficultés de prononciation d'un immigrant chinois – « All you eye Wobbly Wobbly ? » pour « Are you IWW ? » – que la légende attribue l'invention du surnom « Wobblies ».

Ne maîtrisant ni la langue ni les codes culturels, ces nouveaux arrivants forment un prolétariat docile, divisé, surexploité et aisément manipulable². Pour le syndicat dominant, ce sont des « inorganisations », tout comme les femmes, les travailleurs sans qualifications ou itinérants (les *hobos*). Sociales, raciales, sexuelles ou de qualification, l'IWW refuse toutes les ségrégations. C'est le sens de la structuration « industrielle » visant à regrouper tous les exploités dans la même organisation (ils fonderont les premiers syndicats « interraciaux » dans le sud profond du pays).

Pour développer la conscience de classe et l'autonomie ouvrière, il faut réussir à dépasser le sentiment d'infériorité quand, au pays de Rockefeller peut-être plus qu'ailleurs, l'ouvrier est assimilé au perdant. Une nécessaire émancipation intellectuelle qui explique l'hostilité envers les partis politiques (même socialistes ou plus tard communistes), leurs méthodes et leur structuration pyramidale, tout comme la conviction que l'érudition et les querelles byzantines entre « idéologues » ne sont d'aucun secours aux exploités. « La barbe de Marx fait 40 cm de long », chantaient-ils pour ridiculiser les controverses communistes. Au juge qui voulait savoir si les IWW étaient socialistes, Haywood rétorqua qu'il prônait un socialisme « revêtu de ses vêtements de travail³ ».

Les « syndicalistes en guenilles » ne négligent pourtant pas la réflexion. C'est souvent en prison qu'ils se familiarisent avec la pensée socialiste. S'ils n'ont pas laissé d'ouvrages théoriques, ils ont su composer, dessiner et inventer les slogans qui touchaient les exploités et ils s'enorgueillissaient de parler des dialectes différents mais de chanter la même chanson... La devise du syndicat « Un coup porté contre l'un d'entre nous est un coup porté contre tous », gravée dans le préambule de la constitution des IWW, exige une conscience et une compréhension aiguës des mécanismes de l'exploitation qu'entravent l'analphabétisme et l'intériorisation de la domination.

Lutte et instruction sont indissociables : « Si les ouvriers n'ont pas une éducation générale dès le départ, l'essentiel de notre savoir industriel sera semé sur une terre stérile. ⁴ » ou encore : « les deux jambes du mouvement syndical sont le savoir et l'organisation. ⁵ » C'est pourquoi les IWW consacrent toutes leurs forces « à former et à éduquer leurs membres afin qu'ils acquièrent la puissance nécessaire, ainsi que le savoir permettant de s'en servir, pour renverser le capitalisme. ⁶ »

Éduc'action culturelle

Étrangers à tout dogmatisme, impatientes d'en finir avec l'esclavage salarié, les Wobblies restent un exemple unique de créativité révolutionnaire. Les méthodes qu'ils ont inventées – grève sur le tas, action directe non-violente pour défendre la liberté d'expression, etc. – ont résonné au cœur des mines, sur les docks et le long des routes que sillonnaient les *hobos*.

Pour s'adresser à un prolétariat largement non anglophone, l'IWW édite des brochures et des journaux dans différentes langues (espagnol, polonais, français, japonais, etc.), ouvre des écoles et des bibliothèques syndicales. Mais la panoplie classique de l'agit-prop ne suffisait pas. Les Wobblies ont cherché et, du fait même de leur composition, adopté une pédagogie qui leur soit propre et cohérente avec le quotidien et les espoirs des dominés. Ils se sont inspirés – pour la subvertir – de la culture populaire, mobilisant toutes les formes d'arts (romans, théâtre, sketches, chansons, dessins), y insufflant solidarité et humour.

C'est au cœur de l'action que s'est construite cette contre-culture de résistance maniant l'art et la dérision comme le sabotage. Pièces de théâtres inspirées des grèves, rassemblements transformés en fêtes ou en démonstrations visuellement spectaculaires : l'émancipation politique s'est accompagnée d'une autonomie culturelle. Impuisant les conflits sociaux les plus marquants de la période, aux États-Unis et au-delà – la radicalité des IWW ne peut se comprendre sans se référer à cet incessant travail subversif d'agitation culturelle.

Aux austères réunions, le « syndicat chantant » a préféré les veillées des hobos se regroupant en lisière des villes pour discuter et surtout chanter. Des centaines de textes sont composées et certains regroupés dans le fameux *Little Red Song Book*. Ils ont propagé, à travers leurs chansons et leurs caricatures, les principes d'une révolution sociale et culturelle, transformant leurs campements, les « jungles », festives et rebelles, en Bourses du travail à ciel ouvert. Aux conférences rigides et guindées, les Wobblies ont opposé les interventions de rue, juchés sur des caisses en bois. Haranguant la foule, parfois à la manière de saltimbanques, ils interpellaient, dénonçaient et tournaient en dérision policiers et patrons. Loin d'être des anti-intellectuels, ils redoutaient d'être dépossédés de leur lutte et entendaient dépasser les clivages manuels / intellectuels mais aussi artistes / consommateurs. Les efforts déployés par le système pour perfectionner et « rentabiliser » le rôle intégrateur et anesthésiant d'une certaine culture de masse

doit peut-être aussi à la peur suscitée chez les dominants par les IWW. Jamais, probablement, le syndicalisme n'a été aussi poétique, éducatif et subversif. La conviction, la résolution, la force du nombre et leur capacité à aiguïser les contradictions du système auront raison de biens des ennemis.

Ils ont continué à chanter...

Plusieurs Wobblies payeront ce succès de leur vie comme Joe Hill, le parolier le plus célèbre du mouvement, exécuté en 1915 après un procès truqué. L'entrée en guerre des États-Unis, en 1916, permet aux autorités de déclencher une répression féroce. Arrestations massives, assassinats par la police mais aussi lynchages couverts par les autorités, tout est bon pour détruire les IWW. Si l'organisation a survécu jusqu'à aujourd'hui, elle n'a jamais retrouvé sa force d'avant-guerre. L'héritage est cependant conséquent. Les IWW, du fait même de leur créativité et de la dimension culturelle de leur combat, ont survécu à travers les mouvements sociaux qui ont pris la relève, de la lutte pour les droits civiques au mouvement des Black Panthers dont le symbole félin serait inspiré du chat des Wobblies, des Diggers californiens jusqu'aux groupes écologistes radicaux. Tous ont repris en chœur les chants des *hobos*, popularisés mondialement par les Protest singers (Woody Guthrie, Pete Seeger ou le jeune Bob Dylan), tous se sont approprié leurs caricatures, ont adopté un mode d'expression imagé et humoristique propre au mouvement social états-unien. Les syndicalistes chantants continuent de faire entendre leurs voix rebelles⁷. ■

★ Notes

1. AFL : American Federation of Labor.
2. Howard Zinn, dans son *Histoire populaire des États-Unis* (Agone, 2003), explique très bien comment la minorité dominante blanche alimenta ces divisions entre exploités pour se maintenir au pouvoir.
3. Cité par Larry Portis, *Le Syndicalisme révolutionnaire aux États-Unis*, Spartacus, 2003, p. 87.
4. Brochure publiée en français à Chicago, citée par Patrick Renshaw, *The Wobblies*, Eyre et Spottiswoode, 1967, p. 286.
5. *Les Partis politiques et les IWW*, brochure de Vincent St. John, 1910.
6. *Ibidem*.
7. Il existe toujours quelques sections IWW aux États-Unis et dans différents pays.

★ Bibliographie

L'étroitesse du corpus disponible en français sur les IWW est heureusement compensée par la richesse et la qualité des ouvrages. On retiendra :
– Kornbluh Joyce, *Wobblies & Hobos : les Industrial Workers of the World, agitateurs itinérants aux États-Unis, 1905-1919*, contient un CD de chansons inédites, traduit de l'anglais par Julius Van Daal, L'Insomniaque, 2012.
– Portis Larry, *IWW, le syndicalisme révolutionnaire aux États-Unis*, éditions Spartacus, 2003, 174 pages.
– Rosemont Franklin, *Joe Hill – Les IWW et la création d'une contre-culture ouvrière révolutionnaire*, Éditions CNT-RP, 2008.



Et aussi sur le site
www.questionsdeclasses.org

À écouter : des enregistrements et des vidéos des fameuses IWW songs.
À voir : un diaporama des illustrations – célèbres ou méconnus – des IWW.
À lire : une sélection de liens vers des textes et des sites présentant l'histoire et l'actualité des IWW et une bibliographie enrichie.



DOCUMENT « LA CLASSE OUVRIÈRE ET LA CLASSE PATRONALE N'ONT RIEN EN COMMUN.

Aucune paix ne sera possible tant que la faim et la misère accableront des millions de travailleurs ; tant que quelques-uns, la classe des patrons, s'approprient toutes les bonnes choses de la vie.
Entre ces deux classes, la lutte doit se poursuivre jusqu'à ce que les ouvriers du monde entier s'organisent en tant que classe, prennent possession de la terre, de l'appareil de production et abolissent le salariat.

Préambule à la Constitution des Industrial Workers of the World, modifié à la IV^e convention, Chicago, 1908.

[...] Les syndicats corporatifs nourrissent un état de choses qui permet de monter les travailleurs les uns contre les autres dans une même usine, amenant par là une défaite après l'autre dans la guerre salariale. Les syndicats corporatifs contribuent en plus à tromper les ouvriers en les laissant croire à une communauté d'intérêts avec la classe patronale.

Ces conditions ne peuvent être changées et l'intérêt de la classe ouvrière

ne peut être défendu que par une organisation formée de telle façon que dans l'ensemble d'une industrie, ou dans toutes les industries si nécessaire, le travail cesse à partir du moment où une grève ou un lockout est en cours dans une de ses parties, parce qu'un tort fait aux uns est un tort fait à tous.

Plutôt que la devise conservatrice «Un bon salaire pour une bonne journée de travail», inscrivons sur nos éten-

dards le mot d'ordre révolutionnaire : «Abolition du salariat».

La mission historique de la classe ouvrière est la suppression du capitalisme. Le prolétariat doit s'organiser, non seulement pour mener les luttes quotidiennes contre le capitalisme, mais aussi pour continuer la production quand le capitalisme sera renversé. En nous organisant dans l'industrie nous formons la structure d'une nouvelle société dans la coquille de l'ancienne. [...] »

Vu d'ailleurs

Qui a eu cette idée folle ?



Qui a eu cette idée folle ?

Essai sur l'éducation scolaire,

Antoine Baby, Presses de l'Université du Québec (éducation), 2013, 303 p., 26 €.

CET OUVRAGE RASSEMBLE DES INTERVENTIONS de ce spécialiste québécois des sciences de l'éducation, interventions variées quant à leurs publics et à leurs sujets. Il a le mérite, pour nous, d'évoquer des thèmes qui nous intéressent avec une référence nationale différente – le Québec¹. L'intérêt est redoublé quand on sait que ce pays est connu comme étant, parmi les pays francophones, plus ouvert à la réflexion pédagogique que la France (il est vrai que c'est également le cas pour la Suisse et la Belgique – le plus gros et le plus prétentieux de la bande n'est pas forcément le plus intelligent).

Une troisième raison, qui justifie sa présence dans ces colonnes, est son parti pris en faveur d'une pédagogie émancipatrice. Il s'en explique : le rêve de « transformer sa condition sociale » par l'école, fut-il réalisable par une pédagogie de la compensation qui s'en donnerait les moyens, est impossible car « c'est d'abord et avant tout affaire de postes disponibles dans la division du travail ». Plutôt que d'encourager ces illusions, il faut, selon l'auteur, travailler à une « pédagogie de la conscientisation » sur les traces d'un Paulo Freire ou d'auteurs nord-américains de la « pédagogie critique » (Giroux, Kosol, Mac Laren) (p. 25 et 169-170). Et déjà, en tout cas, ne pas négliger les sciences sociales, sans lesquelles l'enseignant est comme perdu face aux difficultés de ses élèves – et des siennes.

À partir de cet horizon émancipateur, sympathique mais qui reste très global, A. Baby s'attaque à des points saillants du système québécois. On relèvera notamment une critique de l'approche par compétences, critique intéres-

sante dans la mesure où elle ne se fonde pas sur des positions conservatrices : en l'état, cette approche par compétences est pour lui trop prescriptive, difficile à mettre en place, et elle risque d'être « le cheval de Troie de l'entreprise privée dans l'école » dans la mesure où elle assujettirait celle-ci à un « paradigme utilitariste ». Et s'il ne rejette pas complètement l'idée, il appelle à la vigilance, de même que vis-à-vis des autres dogmes imposés par le Québec à ses écoles : rapprochement école / entreprise, le socioconstructivisme dont il n'est pas un adversaire mais qui pour lui doit n'être qu'un outil parmi d'autres, innovation « dictée » au lieu d'ouvrir la possibilité aux équipes d'avoir une marge spécifique de travail qui ne donne pas lieu à un contrôle tatillon mais à une confiance donnée sur plusieurs années (p. 147 et suivantes).

Ce parcours, très lisible du fait du style enjoué et imagé de l'auteur, surprend parfois : ennemi de la prescription autoritaire de l'État, il verrait volontiers l'école contrôler l'éducation familiale ! (p. 256).

Il déçoit un peu quand il reste général, comme nous le signalons plus haut, mais aussi quand il énonce l'idée intéressante d'encourager une « culture populaire de la culture » (p. 141), hélas sans nous en indiquer les voies et les moyens. Malgré tout, c'est un livre qui n'a pas seulement le mérite de nous dépayser de notre minuscule bout de planète. C'est le reflet du parcours de toute une vie, de quelqu'un qui a essayé, comme nous essayons modestement de le faire dans le cadre de cette revue – et sans doute avec des contradictions et des apories dont nous ne sommes pas conscients –, de conjuguer horizon émancipateur et interrogation sur les tendances et les choix éducatifs tels qu'ils se posent. De ne pas en rester à la dénonciation, sans s'en priver toutefois : le « démontage » des prétentions de l'école privée (p. 202 et suiv.) est un régal ! De poser des questions, de les articuler précisément : comment motiver des jeunes dont il pense que l'indécision n'a pas que de mauvaises raisons, dans des temps incertains soumis aux fluctuations de « la mondialisation des riches ». ■ (Jean-Pierre Fournier)

1. Il est très différent du contexte français (cursus, choix pédagogiques) mais quelques clics direction Wikipédia permettent de déchiffrer sigles et réalités.

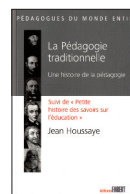
Sur le terrain



Problèmes de comportement à l'école : Comprendre pour agir, M. Chevallier, K. Gagbé, O. Freymond, T. Lenfant, Chronique Sociale, (Pédagogie - Formation), 2013, 206 p., 15,90 €.

LES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT mettent à mal nombre d'enseignants dans leurs pratiques, les questionnent sur la position à tenir entre douceur, compassion, rejet et rapport de forces. Pris en étau entre la souffrance de leur élève exprimée bruyamment et la gestion du groupe classe, les enseignants sont mis en difficulté par ces élèves pas ordinaires qui bousculent l'ordre établi. Après une première partie qui pose un cadre théorique rapide, le juste nécessaire pour comprendre les problèmes de comportement sous différents angles (historique, pédagogique, sociologique, psychologique), on entre rapidement dans le vif du sujet : que faire ? Des propositions concrètes qui répondent directement aux attentes des enseignants (plutôt du premier degré). Les fameuses « recettes » tant espérées ! Elles sont détaillées en fonction de situations particulières d'enfants : comment analyser les besoins, mettre en place des projets avec des conseils avisés (place de la sanction, le renforcement positif, utilisation d'outils, telles les tablettes numériques...). Des propositions d'activités qui s'étendent également à la gestion du groupe classe : celles-ci visant à développer l'écoute, l'attention, la coopération. Un bonus original qui élargit le cadre d'horizon : des témoignages de jeunes qui ont rencontré des problèmes de comportement, qui nous livrent leurs ressentis. ■ (Isabelle Rillet)

Pédagogie



La pédagogie traditionnelle, une histoire de la pédagogie, Jean Houssaye, Fabert (Pédagogues du monde entier), 2013, 373 p., 28 €.

CELLES ET CEUX QUE LA PÉDAGOGIE intéresse ont obligatoirement croisé sur leur route Jean Houssaye et ses travaux sur les pédagogues. Pour exposer le projet de ce nouvel ouvrage, il part de son vécu : « Pendant plus de quarante années de vie professionnelle, j'ai toujours combattu la pédagogie traditionnelle. Je l'ai combattue dans mes actes. Je l'ai combattue dans mes écrits. J'ai sans cesse pensé qu'elle

était tout à fait reconnaissable et éminemment présente. Pourtant certains ne cessaient, de leur côté, de clamer son inexistence, tandis que d'autres affirmaient qu'elle était indéfinissable. La pédagogie traditionnelle n'existerait pas ? N'existerait plus ? N'aurait pas de consistance ? N'aurait plus de consistance ? Il est, pour ma part, plus que temps d'affronter ces questions...

À le lire, la question sonne en effet comme une évidence : tant de textes écrits sur les pédagogies alternatives – pour les défendre ou les dénigrer – et si peu sur ce qui constitue toujours le socle des pratiques scolaires, singulièrement en France. Définir ce qu'est la pédagogie traditionnelle est un premier défi, puisqu'elle-même ne saurait se présenter comme telle. Il faut, en suivant Jean Houssaye, remonter le temps, d'aujourd'hui à hier, étape par étape, dans un compte à rebours qui éclaire la permanence de ces pratiques et surtout leur incroyable plasticité. Face aux successifs coups de boutoirs – l'approche par compétences, la pédagogie différenciée, les activités d'éveil, etc. – la pédagogie traditionnelle a su non seulement se maintenir mais aussi s'adapter et, sans se renier, digérer et détourner à son profit les innovations qui lui étaient – à juste titre, l'ouvrage s'y attarde longuement – opposées.

Sa force réside probablement beaucoup moins dans son efficacité que dans sa pérennité et l'inertie d'un système et d'une institution, pour la plus grande joie des traditionalistes, notre plus grande tristesse et, peut-être, le plus grand malheur des élèves. ■ (Grégory Chambat)

En revues

★ **Les Cahiers pédagogiques**, n° 513, mai 2014, 8,50 € : « Quelle éducation laïque à la morale ? »

Un dossier, deux attitudes : pour résumer la première, qui est une (op)-position de principe, on peut reprendre le mot de Freinet « la morale ne s'enseigne pas, elle se vit » (un article reprend par exemple le propos récent de Ruwen Ogien sur une autre veine critique) ; la seconde attitude, plus pragmatique, est de faire par exemple des thématiques morales le sujet des ateliers philo version « débats à visée démocratique philosophique » de Michel Tozzi. Des textes sur le site des *Cahiers* complètent le dossier papier.

Voir également : n° 514, juin 2014 : « Enseignant, un métier qui bouge ».

★ **Dialogue**, n° 151, janv. 2014, 7 € :

« Réussite éducative, réussite scolaire ». Ce numéro de la revue du GFEN mérite qu'on y revienne quelques mois après sa parution. Il traite soit de façon générale soit à partir d'expériences (Ivry, Grenoble, etc.) la question du lien entre activités scolaires et périscolaires, notamment à partir de la réforme des rythmes (notamment p. 41, rencontre avec D. Frandji et R. Morel). S'y ajoutent des réflexions de fond (J. Bernardin, J.-Y. Rochex, V. Miossec). La question de la réussite éducative au sens de la politique de la ville est également abordée.

Voir également : n° 152, « Enseignement secondaire, enjeux et pratiques », avril 2014, 7 €. ■ (Jean-Pierre Fournier)

Retour sur...



Maud Mannoni : une autre pratique institutionnelle, Romuald Avet, Champs Social, 2014, 12 €.

LE TRAVAIL DE MAUD MANNONI et la pensée subversive qui animait son combat contre la ségrégation, l'exclusion et l'aliénation institutionnelle ont marqué toute une génération de praticiens de par le monde.

En cette époque de médicalisation et de normalisation, en cette époque de comportementalisme, de chimie et de neuroscience, ce petit livre salutaire nous rappelle qu'une approche radicalement différente de l'autisme et de la psychose chez les jeunes adultes a existé et existe encore. Par petits chapitres bien structurés, et pourvus d'exemples ou de dessins, l'auteur nous présente les points clés de l'école de Bonneuil créée par Maud Mannoni en 1969, dont la notion d'institution éclatée. Il nous décrit comment fut inventée une institution qui ne soit ni totalitaire, ni idéale, mais structurante et à la trame solide où inscrire l'histoire du sujet ; une institution pourtant forte qui ne nie pas le besoin de cadre sans pour autant

figer le sujet dans son statut de malade et même insère un espace entre le symptôme et l'individu afin d'ouvrir au statut de sujet désirant. Il présente la position théorique qui marie le jeu de Winnicott, la psychanalyse freudienne et l'école de Freinet ; la symbolisation via des médias imaginaires où la parole advient de surcroît ; la question scolaire

et le travail avec les parents sur la séparation ; la position vis-à-vis de l'antipsychiatrie.

La tendance actuelle est de « donner » le statut d'handicap rapidement, de classer ces lieux en hôpitaux et de noyer sous un discours technique l'importance du sujet, de sa parole et de son histoire. Ce livre témoigne et demande de l'aide. Il conclut sur les menaces administratives qui pèsent sur les centres de Bonneuil et Guénouvry, et sur l'association qui les gèrent. Un livre clair qui parle d'espoirs et d'humanité. À lire. ■ (Olivier Ramare)

Sans oublier sur le blog « luttes-et-ratures »

Le site Q2C a lancé un blog de lectures où vous retrouverez régulièrement mises à jour nos différentes chroniques de livres et de revues : www.questionsdeclasses.org/luttes-et-ratures

Laurent Ott, *Travail social, les raisons d'agir*



GROS PLAN : De tels ouvrages sont rares : les praticiens engagés dans des démarches profondément innovatrices écrivent peu, et pas seulement par manque de temps ; les universitaires écrivent beaucoup par contre, mais en apesanteur : sans se confronter au vécu qui passe nécessairement par soi – et ce n'est pas toujours facile –, sans la responsabilité qui va avec ; du coup, ils négligent la vraie innovation, celle qui existe sans forcément braquer les projecteurs sur elle.

LAURENT OTT, dans ce recueil de réflexions au jour le jour (à la semaine la semaine), tâche de donner du sens aux démarches simples et complexes du travail éducatif de rue (et de champ, puisque le jardinage occupe une large part dans les activités d'Intermédies-Robinson) mené par une association qui s'adresse hors les murs de l'école aux enfants dès leur plus jeune âge. Il s'agit des enfants de la précarité, de ces gosses de banlieue frappés comme leurs familles par ces misères si peu dites, qui viennent redoubler les misères matérielles : mésestime de soi,

solitude et enfermement. La pédagogie sociale de l'association joue sur le libre accès, la visibilité, la régularité pour mener des activités qui permettent la rencontre, le don et ce fameux « vivre-ensemble » qui devient ici autre chose qu'une hypocrisie officielle : il s'agit que les intéressés croient de nouveau à ce qu'ils font, que peu à peu la vraie sécurité, celle qui vient de relations vraies avec les autres, marque des points sur la peur et les sirènes sécuritaires qui l'accompagnent. Les formules heureuses parsèment ces chroniques, avec de belles cita-

tions, de René Char à Vaneigem en passant par Paulo Freire ou Freinet, les grands inspirateurs. Il ne s'agit pas dans ce cas d'un décor littéraire, mais, pour l'auteur, de s'appuyer sur les penseurs vivants (fussent-ils disparus) pour penser l'action d'aujourd'hui dans ce domaine d'action sociale peu connu – et pas si fréquemment pratiqué non plus.

La lisibilité de ces textes courts, illustrés de photos, n'empêche pas qu'il faut le temps d'un « arrêt sur texte » ; on ne peut pas en lire trop à la suite. Il serait aisé d'en conclure que c'est à déguster à petites gorgées : ce serait tomber dans une facilité stylistique que Laurent Ott, pour sa part, s'interdit, ce serait surtout négliger l'essentiel : c'est plutôt que, si l'on est impliqué dans des activités différentes et parallèles sur le plan pédagogique ou social, il faut prendre le temps de lire cet ouvrage au titre un peu plat mais au riche contenu. L'auteur écrit : « Nous n'avons pas besoin d'utopies, nous avons besoin de vrais lieux, en commun ». Ce livre en est un. (J.-P. F.)

Travail social, les raisons d'agir, Laurent Ott Éres, 2013, 256 p., 20 €.

Comprendre pour combattre

Ils forment la jeunesse...



Voyage de classes.
Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers,
Nicolas Jounin, La Découverte (Cahiers libres), 2014, 248 p., 16 €.

Pédagogie de terrain et sociologie émancipatrice

« Contre l'ordre établi du savoir, ma préférence va aux enseignements qui permettent de voir et sentir qu'on a affaire à un champ de batailles où il faut prendre parti et s'engager. » Trois années de suite, Nicolas Jounin a initié ses étudiants de l'université de Saint-Denis aux enjeux de l'enquête sociologique en se rendant sur le « terrain » dans le très bourgeois VIII^e arrondissement de Paris. « Objectif : Prendre à contre-sens la voie ordinaire de la curiosité institutionnelle. Des grandes "enquêtes sociales" du XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui, il n'y a pas plus enquêté que les pauvres. [...] Les rares recherches sur les

riches, l'élite, la bourgeoisie, sont le fait de chercheurs confirmés et appointés. [...] L'enquête au sens large est un outil trop important de la démocratie pour ne s'intéresser qu'à la condition des opprimés, et pour n'être réalisée que par certains individus privilégiés. »

Au fil des pages de ce livre qui se lit comme un roman, nous suivons le cheminement d'apprentis sociologues issus majoritairement de quartiers populaires qui sondent le « gouffre social » les séparant des riches quartiers de la capitale, hauts lieux de la domination économique, politique et symbolique : comptes rendus d'observations, construction de statistiques, enquêtes par questionnaires. Et à chaque étape, la nécessaire exigence méthodologique de mise à distance des jugements personnels (pas si facile lorsque l'on perçoit, comme José et Rokia que « notre argent n'était pas assez riche » pour le serveur de la terrasse où l'on a pris un café). Cette aventure pédagogique et sociologique a permis aux étudiants de devenir eux-mêmes producteurs de savoir, subvertissant à cette occasion les habituelles hiérarchies culturelles et sociales. Si un jour nous étions égaux, « n'importe qui pourra étudier n'importe qui » : c'est bien tout l'enjeu de ce « voyage de classes ». (Alexandra Henry)

Considérant...

... qu'il est plausible que de tels événements puissent à nouveau survenir : sur l'art municipal de détruire un bidonville,
textes réunis et présentés par Sébastien Thiéry, Post-éditions, 2014, 318 p., 17 €.



Inventer une lecture sociale et politique de notre société, tel est le défi relevé par cet ouvrage en réponse à l'arrêté municipal n° 2013/147 signé du maire de Ris-Orangis, mettant en demeure les habitants d'un bidonville de quitter les lieux. À l'initiative du Pôle d'exploration des ressources urbaines (Perou), 33 contributrices et contributeurs ont été sollicités pour proposer leur lecture de cet arrêté – à la fois « illisible »

du fait de son jargon et de sa rhétorique administrative (les « Considérant » auquel l'ouvrage emprunte son titre) – et d'une lisibilité froide et terrible pour qui va au-delà des mots. Ils et elles sont architectes, philosophes, artistes, écrivains, paysagistes, géographes, poètes, photographes, traducteurs, enseignants, metteurs en scène, etc. Ils nous proposent de « lire » pour de vrai ce texte : le « traduire », le décortiquer, le déconstruire, le triturer, le « mathématiser », le maquetter, le caviarder, le dynamiter, le ridiculiser, le manipuler, lui redonner son sens inhumain... et le dénoncer avec rage, colère ou humour.

C'est donc un livre rare et puissant qui permettra de prolonger le dossier de notre numéro en proposant une des pistes possibles d'une véritable lecture collective et révolutionnaire pour réenchanter le monde, en le lisant, en l'écrivant, en le combattant. (G. C.)

L'expérience est prolongée par un film réalisé par Sébastien Thierry disponible sur www.perou-considerant.org

Révolution



La révolution fut une belle aventure : des rues de Berlin en révolte aux mouvements radicaux américains (1918-1934),
Paul Mattick, L'échappée, 2013, 189 p., 17 €.

PAUL MATTICK (1904-1981), théoricien du communisme des conseils et économiste marxiste anti-keynésien, a connu la misère des prolétaires, – gamin des rues, il volait pour se nourrir –, et a milité dans l'organisation de jeunesse spartakiste dès l'âge de 14 ans dans l'Allemagne révolutionnaire de 1918. Apprenti puis ouvrier syndiqué et politisé, il raconte ici son parcours d'agitateur, entre action directe et répression, illégalisme et clandestinité : arrêté à plusieurs reprises, il manque d'être exécuté deux fois.

En 1926, il décide d'émigrer aux États-Unis à Chicago puis New-York, milite aux IWW, organise des comités de chômeurs où se mêlent hobos, syndicalistes et révolutionnaires, est membre de groupes communistes, écrit des brochures, participe à des journaux...

Le texte est issu d'entretiens réalisés dans les années 1970. (FS)

La révolution fut une belle aventure : des rues de Berlin en révolte aux mouvements radicaux américains (1918-1934), Paul Mattick, trad. de l'allemand par Laure Batier et Marc Geoffroy, préface de Gary Roth, notes de Charles Reeve, postface de Laure Batier et Charles Reeve, L'échappée, 2013, 189 p., 17 €.

Sur le terrain

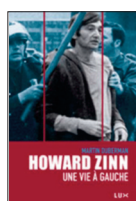


Clichés de famille, Oser (re)parler politique à table,
Philippe Lamberts, Couleur livre, 2013, 110 p., 11 €.

QUI NE CONNAÎT PAS LES FINS DE REPAS de famille qui tourment au vinaigre entre le fromage et le dessert, obligé de se défendre face au beau-frère facho et au tonton poujadiste ? Voilà un petit livre bien utile qui à travers sept thèmes récurrents des discussions familiales (la dette, le coût du travail, les impôts, les fonctionnaires, l'environnement, le bio, la croissance) offre le matériel dialectique pour gentiment raisonner les délires réacs de votre famille. Après avoir développé les arguments et donné des exem-

ples et des chiffres concrets, chaque chapitre se termine avec un plan en cinq actes pour remporter la partie. Bien pensé ! Un petit bémol toutefois, Philippe Lamberts est député européen belge écolo et le discours est parfois très institutionnel... Sinon le livre s'appuie sur les chiffres et les fonctionnements belges et il est assez intéressant de voir que tout cela est assez semblable à la situation française et que les argumentaires sont valables des deux côtés de la frontière. (AP)

À gauche



Howard Zinn :
Une vie à gauche,
Martin Duberman, Thomas
Déri (trad.), lux
2013, 392 p., 24 €.

CETTE BIOGRAPHIE TRÈS FOUILÉE de Zinn raconte à travers l'histoire singulière d'un homme, l'histoire de la gauche radicale états-unienne. Mondialement connu pour son *Histoire populaire des États-Unis* : de 1492 à nos jours, Agone, 2002 [1980], véritable « contre-histoire » sur les mythes américains, il s'engage comme bombardier pendant la Seconde guerre mondiale pour combattre le fascisme et revient pacifiste. Après guerre, ouvrier métallo, étudiant, puis docteur en histoire, il obtient un poste dans un collège

(études supérieures) pour jeunes filles noires d'Atlanta. Il devient une figure nationale de la désobéissance civile et du mouvement des droits civiques. Renvoyé du collège alors qu'il est titulaire, le voilà, en 1964, professeur à l'université de Boston avec laquelle il sera en conflit pendant toute sa carrière : mouvements civiques et étudiants, syndicalisme, lutte contre la guerre du Vietnam, puis contre celle en Irak.

Un film documentaire ambitieux – *Howard Zinn, une histoire populaire américaine* –, est également en cours de réalisation au sein de la coopérative audiovisuelle les Mutins de Pangée. Réalisé par Olivier Azam et Daniel Mermet, qui ont longuement rencontré Zinn avant sa mort en 2010, il a l'ambition de restituer l'histoire de « ceux qui ne parlent pas [...] les esclaves, les Indiens, les déserteurs, les ouvrières du textile, les syndicalistes et tous les inaperçus en lutte pour briser leurs chaînes. » Le film déjà bien avancé reste en souscription sur le site www.lesmutins.org. (FS)

Écologie

★ **La Condition nucléaire, Réflexions sur la situation atomique de l'humanité**, Jean-Jacques Delfour, L'échappée (Pour en finir avec), 2014, 290 p., 15 €.

Cet essai traite, comme son nom l'indique, de notre situation dans un monde nucléarisé. Si l'auteur s'est bien sûr renseigné sur le sujet, il ne traite pas de questions techniques mais examine le nucléaire civil et mili-

taire (les deux faces d'une même pièce) d'un point de vue philosophique, psychologique et anthropologique. Il essaie donc à cette occasion de poursuivre le travail de Gunther Anders (voir sur le site de N'autre école *L'obsolescence de l'homme*). Il inscrit sa critique dans un point de vue anti-capitaliste, anti-étatisme et contre le techno-scientisme et finit l'ouvrage par un appel à « militer pour la vie. » (FA)

★ **Survivre et vivre, Critique de la science, naissance de l'écologie**, Coordonné par Céline Pessis, L'échappée (Frankenstein), 2014, 480 p., 25 €.

Ce livre est une anthologie de textes parus dans la revue du même nom. Cette revue éditée au début des années 1970 fut parmi les premières à traiter d'écologie politique. Les textes choisis sont précédés d'une première partie qui présente la revue, les groupes qui l'éditaient et les met en perspective avec le contexte historique. Ils sont suivis par un ensemble de textes cherchant à prolonger la réflexion dans les années qui ont suivi. Leur lecture dépasse largement l'intérêt historique car ces textes sont étonnants d'actualité plus de quarante ans après. Ils présentent des grandes questions sur l'écologie qu'il nous reste à trancher, voir à redécouvrir. Le mouvement est né au sein de la recherche scientifique autour du mathématicien Alexandre Grothendieck (mort en 2014) et a d'abord critiqué les liens entre la science et

l'armée avant de développer sa critique de l'intérieur de la recherche en cherchant à créer une « n'autre science ». (FA)

★ **Guerre nucléaire et catastrophe écologique**, Noam Chomsky, entretiens avec Laray Polk, Agone (Contre-feux), 2014, 192 p., 15 €.

Les grandes manœuvres (avec allers-retours) de la géopolitique américaine, aux conflits des intérêts de l'armée et des grands groupes industriels : des informations précises, des rappels historiques utiles (assez croustillants sur le nucléaire iranien, très encouragé par les États-Unis au début). Autrement dit, des exemples précis de l'irresponsabilité totale des dirigeants vis-à-vis de toute notre espèce (et des autres par la même occasion). Pas franchement réjouissant, mais utile à savoir. (J.-P.F)

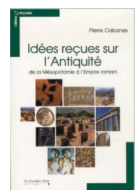


... et aussi
sur le blog Q2C

www.questionsdeclasses.org/luttes-et-ratures

À découvrir sur le blog lecture de Q2C nos
recensions régulièrement mises à jour...

Gros plan



Professeur d'histoire à Paris-Nanterre, Pierre Cabanes se propose de passer au crible des connaissances historiques actuelles quelques clichés sur l'Antiquité, hérités de citations partisans passées à la postérité ou d'une étude scolaire bien trop parcellaire de ces civilisations pour ne pas tomber dans la caricature. Si on reste dans un ton très académique par rapport à ce que François Reynaert avait pu produire en 2010 avec *Nos ancêtres les Gaulois et autres fadaïes*, Pierre Cabanes couvre en vingt et un points toutes les grandes civilisations de l'Antiquité. Dans un style érudit mais accessible à tous, on comprend par exemple pourquoi la Mésopotamie n'est pas le « Paradis terrestre » décrit par la Genèse mais bien le lieu rassemblant les conditions d'apparition de l'écriture ou à quel point la civilisation romaine doit être considérée comme une suite de la Grèce Antique. On notera aussi le chapitre sur Vercingétorix et l'unité gauloise qui déconstruit habilement les théories des partisans encore nombreux d'une France héritière des Gaulois... (AP)

Idées reçues sur l'Antiquité : de la Mésopotamie à l'Empire romain, Pierre Cabanes, Le cavalier bleu (Idées reçues), 2014, 220 p., 20 €.

Revues

★ *Réfractons* 32, printemps 2014, 15 €, « Entre techno et éco, quelle logique pour l'avenir ? »

Des interrogations sérieusement posées sur la technique, « ni sacralisée ni démonisée » le dit une auteure, et la place qu'elle pourrait avoir dans une autre société ; une interview d'Alain Bihr qui met en lien les différentes crises actuelles ; un article qui « voit l'avenir en noir » – mais ce n'est pas à cause du drapeau – et imagine quand même des scénarios alternatifs. Un numéro réussi de cette revue de « recherches et expressions anarchistes ».

★ *Ni patrie ni frontières*, n° 42-43, juin 2014, 10 €.

Sous le titre « Nos tares politiques », Yves Coleman poursuit de sa verve tout ce que des intellectuels « radicaux » et des organisations allant de la « gauche de la gauche » à l'ultra-gauche abritent de peu recommandable : complotisme, complaisances vis-à-vis des nationalismes, antisémitisme... L'animateur de la revue reproduit ici des textes peu connus car parus dans des publications militantes à diffusion restreinte. Il est toujours salutaire de rappeler que « notre identité, c'est l'humanité ».

personne, même pas les chats. Même pas ce chat errant qui vient la voir. Un jour, elle aperçoit une petite noix attachée sur son collier, elle l'ouvre, elle contient un message. Serait-ce de la part du vieux monsieur d'à côté...

Qui écrit ? Qui répond ? Qui est pris qui croyait prendre ? Qui se rencontre au centre de ce joli petit livre ? Est-ce grâce à ce chat noir errant de jardin en jardin ? Sofiane le nomme Lunes (lundi en espagnol) parce qu'il adore le lundi, les chats et l'espagnol. La vieille dame le nomme « Lundi » parce qu'elle déteste ce jour-là et les chats. Drôle de suspens !

Boomerang : 2 courts romans à lire recto/verso dès 7 ans. (VG)

Où est Petit-Tigre ? et **Au croco ! Au croco !**

Anushka Ravishankar et Pulak Biswas signent deux livres pour les petits (dès 2 ans), des classiques de la littérature indienne. Un graphisme original, avec des illustrations dé-pouillées en bichromie et une typographie élastique qui contribue à la narration. Deux petits livres simples qui posent des questions sur le droit de l'homme sur l'Animal...

Où est Petit-Tigre ? Petit Tigre s'aventure loin de chez lui. Effrayé par une chèvre, il se réfugie dans un arbre et est capturé par des chasseurs. Que vont-ils faire de lui ? L'emmener au zoo ? L'attacher à un arbre ? Le peindre en bleu ? Pleins de discussions possibles avec les petits : le goût de l'aventure, la peur, la liberté...

Au croco ! Au croco ! Les villageois découvrent un crocodile dans le fossé. Il faut l'attraper, mais qui va s'en charger ?

Chaque adulte reste dans son rôle (le policier essaie avec un bâton, le docteur avec une piqûre de somnifère... et échoue. C'est une petite fille qui trouvera le moyen de faire sortir le crocodile du village sans lui faire de mal. On peut parler de la peur de l'Animal qui empêche de réfléchir. (CT)

Où est Petit-Tigre ? Anushka Ravishankar (texte) et Pulak Biswas (ill.), Syros (mini Syros), 2014, 40 p., 5,50 €.

Au croco ! Au croco ! Anushka Ravishankar (texte) Pulak Biswas (ill.), Syros (mini Syros), 2014, 40 p., 5,50 €.

Imaginaire



La Nouvelle Petite Bibliothèque Imaginaire, A. Serres (textes), collectif (ill.), Rue du monde (L'atelier de l'imagination), 2014, 60 p., 14,50 €.

Rue du Monde nous met au travail ! 26 couvertures d'albums, imaginées par des grands illustrateurs de littérature jeunesse accompagnées de textes d'auteurs imaginaires (sous la plume d'Alain Serres) qui donnent juste le ton de l'histoire qui reste à imaginer.

Riche idée, aucune passivité n'est permise, place à l'imagination, à l'écriture collective ou individuelle d'une histoire où l'on doit imaginer les personnages susceptibles d'être rencontrés, les rebondissements et bien sûr une fin. Cet exercice peut évidemment se faire avec n'importe quelle couverture d'album que l'on

n'ouvrirait pas mais là on n'a pas le choix, il faut se lancer. Quelques-uns des illustrateurs : Zaï, Éric Battut, Antoine Guilloppé, Quentin Blake, Laurent Corvaisier, Pef, François Place, etc. (SN)

1, 2, 3...

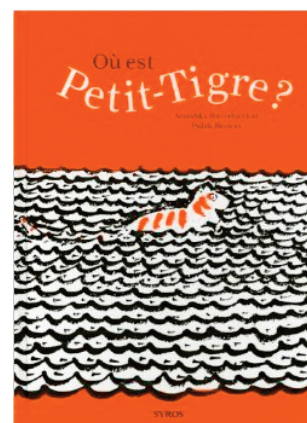


Mes comptines des chiffres, Anne-Marie Chapouton (texte), Sébastien Pelon (ill.), Flammarion-Père Castor, 2014, 16 p. + 1 CD, 12 €.

14 comptines en son et en images pour découvrir les chiffres en s'amusant, voilà l'idée de cet album tout en carton avec une couverture molletonnée bien agréable à la vue et au toucher. Les comptines sont courtes, pas toujours faciles à comprendre pour des petits à la première écoute mais comme elles sont bien rythmées et parfois répétitives, elles attirent l'oreille et la vue avec des illustrations elles aussi très poétiques. Elles peuvent être un bon outil d'aide à la mémorisation des chiffres en maternelle tout en développant l'écoute de jeux de mots. Apprendre à compter de manière ludique, ça marche, j'utilise cet album avec un groupe d'élèves de GS qui ont peu souvent l'occasion de fréquenter les livres et qui se réjouissent dès que je sors cet album. Ils se plaisent à écouter les comptines, ils s'interrogent sur les illustrations et bien sûr ils comptent et ... content avec moi. (SN)

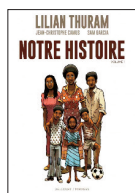


Chat par-ci / Chat par là, Stéphane Servant



Où est Petit-Tigre ? Anushka Ravishankar et Pulak Biswas

Gros plan



Notre histoire (tome 1)

Lilian Thuram, Jean-Christophe Camus (scénario), Sam Garcia (dessin), Delcourt (Mirages), 2014, 122 p., 17,95 €.

Lilian Thuram, ancien international de foot, auteur de *Mes étoiles noires*, de *Lucy à Barack Obama* (2010), commissaire de l'expo *Exhibitions, L'invention du sauvage* (Quai Branly, Paris, 2011-2012) milite depuis plusieurs années sur des sujets liés à l'égalité, à l'immigration et au racisme. Il propose ici le premier

volume d'une BD adaptée de son livre sur 40 personnalités noires. La première partie, inédite, raconte l'enfance de Lico (Lilian), de ses frères et sœurs à travers le parcours de sa mère Mariana qui quitte la Guadeloupe, émigre en France au début des années 1980 et y fait venir plus tard ses enfants. Ce chemin est décrit sans mièvrerie et l'on suit une famille pauvre et solidaire. Puis, Mariana quitte précipitamment son compagnon : « N'acceptez jamais que votre compagnon lève la main sur vous ! » dit-elle à ses enfants... Au cours du récit, le jeune Lilian rencontre un passeur, Neddo,

qui lui révèle qu'il est descendant d'Africains mis en esclavage. Le vieux Neddo lui fait le récit du combat à mort des noirs et des métis guadeloupéens emmenés par Louis Delgrès qui combattit le *Code noir* remis en vigueur en 1802 par Napoléon. D'autres petits récits pédagogiques dénoncent l'exploitation, l'infériorisation des Noirs ou des femmes. Cette BD réussit le pari de ne pas se cantonner aux discours humanistes institutionnels convenus et propose une bonne introduction antiraciste et égalitaire pour le collège ou le lycée. (FS)

Abonnements

Pour accéder aux formulaires d'abonnement (par chèque ou en paiement en ligne) :

Sur le site de N'Autre école : <http://www.cnt-f.org/nautreecole>

Sur le site Questions de classe(s) : <http://www.questionsdeclasses.org>

Code lecteur (pour accéder aux articles en ligne sur le site de la revue <http://www.questionsdeclasses.org/larevue>) :

Identifiant : *acces1*

Mot de passe : *numero391*

Nouveau titre de la collection **N'Autre École**

ENTRER EN PÉDAGOGIE FREINET

Sur les chemins de l'émancipation sociale et pédagogique...



ENTRÉE EN PÉDAGOGIE FREINET **Catherine Chabrun**

Collection « N'Autre École »,
Éditions Libertalia, 121p., 10 €, disponible en librairie à partir du 16 avril 2015.

★ À pré-commander sur le site de
Questions de classe(s) :
www.questionsdeclasses.org

La collection N'Autre École

La collection *N'Autre École*, dans l'esprit de la revue du même nom, engage le débat sur une éducation émancipatrice.

À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques, s'y explorent des pistes de réflexion et d'action pour ceux qui veulent changer l'école et la société.

À paraître dans la même collection :

★ *Helena Radlinska, aux sources de la pédagogie sociale.*



POUR LANCER CETTE SÉRIE D'OUVRAGES « sur les chemins des émancipations concrètes », le choix de la pédagogie Freinet relève assurément de l'évidence. Le mouvement, impulsé et inspiré par l'instituteur de Vence au début des années 1920, se confond avec l'histoire des alternatives pédagogiques et de la contestation du modèle scolaire français. Une contestation qui s'est installée, non sans combats et polémiques, au sein même de l'institution qu'elle entend subvertir. Cette volonté d'agir dans le cadre du service public d'éducation, cet engagement revendiqué auprès des milieux populaires, a contribué et contribue toujours à faire de la pédagogie Freinet un élément moteur des pratiques pédagogiques émancipatrices. Aujourd'hui encore, des centaines d'enseignantes et d'enseignants s'inspirent de ces pratiques auprès de milliers d'élèves qui travaillent et vivent dans des classes coopératives. Avec ce livre, nous entendons proposer une clé d'accès à la pédagogie Freinet, en faisant entendre les « voix » de toutes celles et tous ceux qui ne se satisfont pas de l'école telle qu'elle est et qui souhaitent la transformer en changeant leurs pratiques au quotidien.

L'auteur

Catherine Chabrun est enseignante, rédactrice en chef du *Nouvel Éducateur*, la revue de l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM-pédagogie Freinet).



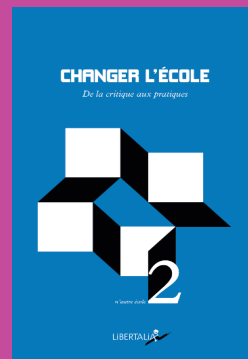
Toujours disponibles



Apprendre à désobéir,
Petite histoire de l'école qui résiste

Laurence Biberfeld
& Grégory Chambat,

Coll. « N'Autre école »,
éditions Libertalia,
224 p., 2013.
Prix : 10 €
Disponible en librairie.



Changer l'école,
De la critique aux pratiques

Collectif,

Coll. « N'Autre école »,
éditions Libertalia,
193 p., 2014.
Prix : 10 €
Disponible en librairie.



L'école des barricades
25 textes pour une autre école, 1814-2014

Grégory Chambat,

Coll. « N'Autre école »,
éditions Libertalia,
233 p., 2014.
Prix : 10 €
Disponible en librairie.