

Efadine

numéro 11 - novembre 2019

revue du réseau des CREFAD
et du réseau des cafés culturels associatifs

Présentation de Dav Guedin

Si l'ennui était mortel, l'école serait un cimetière – *Nyi*

Lisières urbaines : territoires de pauvres – *Colas Grollemund*

La littérature, une nécessité démocratique – *Christian Lamy*

Vous avez dit éducation populaire ? – *Charlotte Herfray*

A la recherche des communs,

analyse de valeurs et organisation de tiers-lieux – *Hugo Crespin-Boucaud*

Andalousie, la douce... – *Jérémy Lefranc*

Alcoolillusions – *CLEPS*

J'apprends l'italien – *Christophe Chigot*

Transgresser les pédagogies de la décision ? – *Renaud Leconte, Anaïs Meyer, Marion Perrin*

Lorsque les brebis apprennent à leur berger à apprendre – *Renaud Leconte*

Service National Universel - au service de qui ? – *CREFAD Auvergne*



la revue *Efadine*

est publiée par le Réseau des CREFAD et par le Réseau des Cafés Culturels Associatifs, deux « fédérations » nationales organisées en réseau et qui regroupent des associations d'éducation populaire implantées actuellement dans les régions Auvergne Rhône-Alpes, Nouvelle-Aquitaine, Occitanie, Pays de Loire, Bretagne, Normandie, Centre, PACA, Grand-Est, Île-de-France, Hauts-de-France.

Efadine veut présenter des thèmes de réflexion liés plus ou moins aux actions des diverses associations locales et régionales et leurs partenaires, à la pratique associative, à l'économie solidaire, à la formation des adultes, à la pédagogie, à l'action culturelle, ... Efadine témoigne également des recherches menées par des acteurs associatifs, des étudiants du « Séminaire Itinérant Acteurs et Entrepreneurs Sociaux », des auteurs et écrivains accueillis, des débats dans les cafés, cantines et épiceries associatifs.

Efadine peut se résumer à une revue traitant d'éducation et de culture, ces deux termes étant pris dans leur acception la plus large.

En ce sens elle ne présente pas l'actualité, ni la mode. Elle n'annonce pas les activités de nos associations.

Elle ne publie pas d'articles réactifs mais elle tente d'offrir le nombre de pages nécessaires pour développer une pensée ou un travail.

Elle souhaite également éveiller la curiosité sur des évolutions sociétales. C'est ainsi que nous avons déjà traité de la transmission, de la responsabilité, de l'engagement, de la norme, de la démocratie, de l'économie, des territoires, mais aussi de littérature, de peinture, de photographie, du corps...

C'est ainsi qu'à chaque parution nous espérons compléter la réflexion sur chacun de ses thèmes, poursuivre par d'autres points de vue, d'autres apports.

Efadine paraît de manière irrégulière en fonction des moyens dont nous disposons.

Retrouvez *Efadine* sur son blog :

<http://efadine.wordpress.com> ou en tapant « Efadine » dans un moteur de recherche.

Présentation de Dav Guedin

Illustrateur et scénariste, Dav Guedin s'est d'abord fait connaître par la création du collectif Crazy Dolls où il réunissait, via un site web et des expositions, divers confectionneurs de poupées et de peluches bizarres. Ses premiers livres, comme *Les frères couillus* ou *Brothers Caca Klan*, ont été publiés sous le nom des frères Guedin par Le Dernier Cri, éditeur underground marseillais. Dav et Gnot s'adonnaient alors à des détournements graveleux d'images stéréotypées des années 1950-1960. Parce qu'ils ont flairé le bon filon, ils ont à nouveau publié des bandes dessinées avec des titres qui sentent bon la testostérone aux éditions Même pas mal et AAARG!, à l'image de *Luv Stories* et *Des aventures pour les vrais bonhommes*. Dav a sorti plusieurs albums avec le dessinateur Craoman : *Colo Bray Dunes* chez Taste y Cool (trois tomes, intégrale rééditée par Delcourt), un récit bouleversant de ses souvenirs d'animateur auprès de personnes handicapées physiques ; puis *Breizhskin* chez Ankama (Label 619), une histoire inspirée de faits réels, façon coup de poing américain, sur de jeunes skinheads bretons. D'une manière touchante, intime et drôle, Dav dévoile la découverte et l'exploration sexuelle de son adolescence en toute franchise et sans cliché dans ses *Confessions d'un puceau*, fruit de sa collaboration avec le magazine AAARG!. Dans la même veine que l'autobiographique *Colo Bray Dunes*, Dav use d'un humour tendre pour narrer ses souvenirs d'animateur auprès d'enfants dans *Down with the kids*, son premier livre aux éditions Rouquemoute. En plus des bédés et des peluches, les frères Guedin ont réalisé en 2012 les dessins d'un clip pour Catherine Ringer : *Punk 103*. Récemment, Dav s'est également mis au tatouage, ce qui lui permet de reproduire ses dessins sur des gens inconscients.

Chaque fois que possible, Efadine ouvre ses pages à un.e artiste, non pour illustrer la revue ou les articles, mais pour présenter les réalisations tout au long des pages.

Bibliographie

Avec son frère, Gnot Guedin :

- Les Frères Couillus, éditions Le Dernier Cri, 2004
- Brothers Caca Klan, éditions Le Dernier Cri, 2005
- Bouiz?, éditions Imagora, 2006
- Famille Couilles, éditions Le Dernier Cri, 2007
- Taste Y Cool, éditions Brazo Negro, 2007
- Mémoires de bâtards, éditions Le Dernier Cri, 2008
- Les Frères Guedin, éditions Charrette, 2009
- Les Frères Guedin Two Nus, éditions Charrette, 2010
- Mémoires de bâtards 2, éditions Le Dernier Cri, 2011
- Luv Stories, éditions Même Pas Mal, 2011
- Les Frères Guedin III, éditions Charrette, 2012
- Des aventures pour les vrais bonhommes, éditions AAARG!, 2015

Avec Craoman :

- Colo Bray-dunes 1, éditions Taste y Cool, 2009
- Colo Bray-dunes 2, éditions Taste y Cool, 2010
- Colo Bray-dunes 3, éditions Taste y Cool, 2012
- Colo Bray-dunes 1999, éditions Delcourt, 2012
- Breizhskin, éditions Ankama (Label 619), 2016

Seul :

- Confessions d'un puceau, éditions AAARG!, 2016
- Down with the kids, éditions Rouquemoute, 2018

<https://www.facebook.com/davguedin>

https://www.rouquemoute-editions.fr/portfolio_page/dav-guedin/

Si l'ennui était mortel, l'école serait un cimetière

Il faut réfléchir aux conséquences avant de priver une jeunesse de voix...

Nyi, une lycéenne mécontente

Publié le 29 janvier 2019 sur le site : <https://lundi.am/>

Combien d'entre nous ont déjà entendu « je pensais pareil à ton âge » ? Ou encore « c'est juste une phase » ainsi que « c'est normal de se rebeller quand on est jeune »... Ce genre de discours réducteur et rabaisant. Ces phrases toutes faites, inutiles, blessantes. Parce que l'on est pas majeur on est incapable d'avoir un avis construit ? Parce que l'on est jeune nos paroles ne sont pas réfléchies ? Nous n'avons pas le droit de vote, pas d'indépendance, pas de responsabilités... Donc pas d'opinion ? Ou du moins, pas d'opinion digne d'intérêt. Notre rôle n'est pas de parler, mais d'écouter. Nous ne savons rien, nous n'avons pas d'expériences, nous ne possédons pas une réflexion propre... Non. On est jeune. On a tout à apprendre. Donc de notre avis on s'en fout. A vrai dire, on a même pas envie de l'entendre. C'est à ça que sert l'école, non ? A nous soumettre aux avis des autres. L'élémentaire, le collège, le lycée... Un parcours dont on sort sans espoir, silencieux. Le but : nous préparer à être rentable dans cette société. Le moyen : nous pousser à être des miroirs.

On a un cours. On l'apprend. On le récite. Félicitations, vous êtes un bon élève !

Ils ne veulent pas que l'on comprenne, ils ne nous enseignent rien, ne nous transmettent pas des connaissances. Ils nous formatent juste. On nous oblige à avaler des tonnes de données inutiles pour ensuite les recracher sur une copie. Plus on sera

à leur image mieux ça sera. Plus on leur ressemblera plus on nous valorisera. Un miroir... Ils ne veulent que voir leur reflet à travers nous. La différence, l'originalité, la création ? Des mots bannis de notre scolarité. Nous devons être des clones, ne pas nous démarquer. Il faut renvoyer ce qu'ils nous donnent le plus fidèlement possible. Certes, l'erreur est autorisée... Mais elle est pénalisée. Tout écart mérite sanction. On veut des miroirs lisses, propres, nettes. De parfaits robots, prêts directement à l'emploi. Et ils ne doivent pas être indépendants, surtout pas ! Ils doivent se sentir en sécurité dans ce système, rassurés. Ils doivent en être dépendants. *Car seuls, vous n'arriverez pas à vous organiser... Vous avez besoin d'autorité... Vous êtes incapables de vous auto-gérer... Le pouvoir vous est nécessaire... La hiérarchie sinon le chaos...* Alors à force, certains y croient. D'autres ont peur d'essayer, alors ils acceptent ce schéma. Et quelques-uns pensent qu'une alternative est possible... Mais devant la difficulté à la mettre en place, ils s'y résignent.

Chaque matin on se réveille alors qu'il fait encore nuit. Fatigués, nous allons en cours. On écoute, on écrit, on répond. On se dépêche. On obéit. Puis on rentre chez nous, lassés. On doit encore travailler pour le lendemain. Une fois ces corvées faites, on cherche à avoir du temps libre. Alors on s'endort tard. On est crevé. Et quelques heures après tout recommence. Ce rythme est

épuisant. Souvent notre moral tombe en même temps que nos heures de sommeil. En classe on ne cherche plus à comprendre, à s'indigner, à réfléchir. Désabusé on accepte tout, pourvu que les heures passent vite. Tout nous déprime. Au lycée : ces cours chiants, ces profs cons, cette résignation. En dehors : l'actualité catastrophique, notre quotidien si prévisible, le travail qui nous rattrape. Tout est fait pour nous casser, nous briser de l'intérieur. Et en surface nous devons renvoyer le reflet attendu. Charmante société dans laquelle nous sommes impuissants... Quel espoir s'offre à nous ? Être riche et célèbre ? Avoir beaucoup d'argent ? Mais posséder une masse de papiers colorés avec des chiffres inscrits dessus nous rendra-t-il heureux ? Nous n'avons pas tous le même avis là-dessus. Certains pensent que... Ah mais j'oubliais ! Notre avis ne vous intéresse pas. Les adultes, EUX, savent ce qui est juste. Ils savent la vérité. Ils savent ce qui est bon pour nous. Combien de fois les profs nous ont dit « vous n'êtes pas là pour donner votre avis » ? Donc le lycée, et plus généralement l'école, ne serait pas un lieu adapté à notre liberté d'expression ? Ah bon. J'imagine qu'il est bon de rappeler que l'on passe aux alentours de 32h par semaine au lycée. Notre vie se résume aux cours ! Que nous reste-t-il sinon ? Ne parlons même pas des soirées où nous ne pouvons rien faire... Le week-end peut-être ? Entre une sortie le samedi et les devoirs le dimanche il est vite bouclé. Alors les vacances ? Ces deux semaines de liberté conditionnelle ? Vous n'y pensez pas. En plus de ce manque crucial de temps, on manque de moyens. Comment exprimer son opinion quand on est jeune ? Personne ne semble prêt à nous écouter et à nous prendre au sérieux. Il nous reste alors internet... Mais au vu de

la surveillance, s'afficher (même) virtuellement semble risqué. Donc ? Concrètement, on fait quoi ? La réponse est simple : on la ferme. Et c'est ce que veut l'école, après tout. Nous devons être des miroirs. Ainsi ils s'admireront à travers nous, et tout sera parfait... Un miroir ne pense pas, ne parle pas. Il renvoie juste ce qu'on lui présente. A l'école, assumer ses convictions signifie prendre des risques. Cela peut prendre différentes formes : votre proviseur qui vous pousse violemment lors d'un blocus devant le lycée, votre prof qui vous prévient que votre copie est trop engagée, ou juste une récré de loupés car vous êtes retenu seul dans une salle avec un adulte qui vous crie dessus... Le système éducatif devient ingénieux lorsqu'il s'agit de répression. Alors quand, où et avec qui pourrons-nous parler librement ?? Plus tard sûrement. Après. Soyez patients. Mais pourquoi faudrait-il attendre, toujours attendre ? ! Notre parole n'est pas légitime car nous ne sommes pas majeurs ? Faut-il avoir au minimum 18 ans pour avoir une conscience politique ? Apparemment oui. Et pourtant, je reste persuadée du contraire... Mais bon. De cet avis ils n'en veulent pas. Après le lycée les études, après les études le travail. Et voilà une belle génération bien silencieuse et soumise ! Toutes nos félicitations ! Vous êtes d'excellents miroirs. Si la parole ne nous est jamais proposée, nous risquons de la prendre. Et devant ce dialogue absent, seule nous reste la violence. Il faut réfléchir aux conséquences avant de priver une jeunesse de voix...



Lisières urbaines : territoires de pauvres

Colas Grollemund

Colas Grollemund, sociologue, engagé sur les questions associatives et d'éducation populaire au CREFAD Auvergne. Travaille aujourd'hui pour les Petits Débrouillards

Intervention pour l'atelier : « des territoires qui accueillent les pauvres ? » Colloque Accueil et hospitalité : les ingrédients du terreau favorable à l'accueil, organisé par Terre de Liens, à Clermont-Ferrand le 23 mai 2019

Accueillir de nouveaux habitants est parfois une nécessité pour les territoires. C'est surtout une disposition. Car accueillir, c'est par définition ouvrir sa porte à quelqu'un ou quelque chose de neuf, d'imprévu. Qui va commencer par déranger. Est-ce le nouveau qui doit s'adapter, ou bien le cadre existant qui doit bouger et faire de la place ?

La situation ici présentée ne concerne pourtant pas de nouveaux arrivants, mais au contraire des populations installées depuis longtemps sur les territoires, et exerçant une activité elle-même rien moins que neuve.

Car l'analyse de cette situation particulière permet de bien voir comment, fondamentalement, les sociétés et les territoires se pensent eux-mêmes comme ordonnés. Comment cet ordre symbolique et économique peine à intégrer certains pans de la réalité, et comment il tend alors, par essence, à les qualifier de désordre. Ce que provoque, enfin, la charge symbolique attachée à ce terme – scandale, sidération, désir d'autorité...

L'exemple pris ici est celui de la situation des ferrailleurs sur l'agglomération de Clermont-Ferrand.

Rapport au territoire d'une filière industrielle ultra-libérale

Le ferrailage consiste à collecter les chutes de métaux issus des travaux des particuliers et des chantiers, de les agglomérer, de les trier et de les réinsérer dans la filière industrielle du recyclage.

Collecter

On peut aussi l'appeler « collecte au premier kilomètre », afin d'évoquer des conditions d'exercice similaires à la problématique contemporaine de la livraison à domicile qui, elle, opère « au dernier kilomètre ». Les centres de stockage peuvent bien se trouver hors des agglomérations, et particulièrement à proximité des grands axes de circulation (autoroutes et gares), il faut bien finalement entrer dans les agglomérations pour livrer ou pour récupérer.

On peut organiser cette collecte de deux façons : par l'apport volontaire aux centres de stockage ou bien par la livraison / collecte en véhicule léger.

- Dans le premier cas, les difficultés sont de faire connaître le service, et surtout de le rendre « rentable », car c'est alors le

consommateur (ou le producteur de déchets) qui supporte le prix de la course (carburant, véhicule adapté, perte de temps dans le trafic, etc.).

- Dans le second cas, le problème principal est l'irrégularité des flux, et donc la difficulté à rentabiliser l'activité. En effet, et on peut le voir avec les difficultés logistiques et la féroce concurrence qui règne sur le marché de la livraison à domicile, le marché est volatile et incertain. Pour la récolte des déchets de ferrailles, il faut faire la tournée, repérer et solliciter les nombreux chantiers qui fourmillent dans la ville... Mais dont il n'existe aucun répertoire ! C'est donc une compétence particulière que de connaître son territoire, de le situer par rapport à ceux des autres, d'y opérer avec régularité et en même temps avec le sens de l'opportunité.

Stocker

A ceci s'ajoute une particularité de ce segment de marché : la nécessité de stocker. Pour le comprendre, il faut faire un détour par la compréhension globale du système. En effet, dans cette filière, les prix sont fixés par le haut : c'est à la bourse de Londres (LME) que se détermine le prix hebdomadaire de la matière. Ce prix est répercuté immédiatement aux grands groupes sidérurgiques, puis à leur fournisseurs. Ceux-ci s'efforçant de conserver leurs marges, c'est finalement à l'indépendant se trouvant en bout de chaîne d'assumer les véritables variations.

Par exemple, une grève en décembre 2018 dans les gigantesques mines de cuivre du Chili font monter les prix mondiaux. Le secteur sollicite alors les « mines de surface », c'est-à-dire les

matériaux se trouvant déjà employés : la revente des déchets de cuivre issus du démontage des maisons, des usines et de toutes les sortes de circuits qui utilisent ce matériau, prend de la valeur. Les collecteurs, qui passent récupérer les chutes au pied du chantier, travaillent bien. Mais lorsque le travail reprend au Chili, ou bien lorsque la crise de 2008 met l'économie mondiale au ralenti, ou bien encore lorsque la Chine se dispute avec les États Unis, le secteur de la construction utilisant des métaux baisse ses prévisions, ralentit la demande, les prix baissent et plus personne ne travaille. Tout le monde attend. Les chantiers stockent leurs déchets, puisqu'ils ne les vendent pas à un bon prix. Les collecteurs industriels écoulent leurs stocks. Mais les plus petits doivent cesser de travailler et s'en remettre, au pire, aux aides sociales. Ce fonctionnement global, très dépendant des variations de prix, incite les acteurs à développer les pratiques de stockage, afin de pouvoir intervenir au meilleur moment sur le marché.

Plus clairement encore, cette nécessité d'organiser le stock est induite par l'organisation logistique du secteur. Les grandes usines métallurgiques se trouvent en quelques points du territoire mondial. La Turquie est ainsi, de par sa position centrale sur les flux de circulation maritimes et terrestres, un très gros exploitant. Quoi qu'il en soit, les collecteurs sont organisés pour acheminer leurs matériaux sur de longues distances. De façon rationnelle, ils agglomèrent de grandes quantités et font de gros voyages. Sur le plan local, il en est de même. Le ferrailleur industriel d'Issoire ou de Saint-Ours-les-Roches n'entretient pas de flotte de proximité : il a des poids lourds. Le segment

du « premier kilomètre » demande bien trop de souplesse et comporte beaucoup trop d'incertitudes pour qu'il s'en occupe et y trouve son compte. Il entretient donc une myriade de collecteurs « indépendants » pour assurer cette présence au plus près du territoire. Et il ne prend leur livraison que lorsqu'il peut remplir son poids lourd. Le ratio est simple : un poids lourd transporte dix tonnes. Le camion de proximité ne peut en prendre plus d'une. En travaillant extrêmement bien, le petit collecteur doit donc stocker dix jours avant d'appeler le grossiste.

« Est pauvre celui dont les moyens ne suffisent pas aux fins qu'il poursuit » - Georg Simmel *Le Pauvre*, ed. Allia

Comment fait-il ? La situation est telle dans ce secteur, employant majoritairement des voyageurs sous statut indépendant, que ce stockage s'opère à la diable : sans investissement, et à proximité des habitations.

Il faut, pour l'expliquer, détailler les quatre points de cette phrase : pourquoi le secteur emploie-t-il des voyageurs ? Pourquoi sont-ils en statuts indépendants ? Pourquoi ne peuvent-ils pas investir ? Pourquoi stockent-ils à proximité des habitations ?

Voici quelques éléments simples de réponse :

- *pourquoi le secteur emploie-t-il des voyageurs ?* : avant de devenir une source extrêmement décisive d'approvisionnement en matière première, la collecte des déchets valorisable est un métier que les nomades ont pu exercer sans grande concurrence. Ils arrivaient, nettoyaient une zone, puis repartaient sur la suivante. Comme les

agriculteurs laissant des terres en jachère... Les changements modernes et très rapides d'exercice du métier les ont trouvés en place, et ils s'efforcent de garder un pied dans un secteur qui demande aujourd'hui de lourds investissements capitalistiques (normes environnementales, quantités à produire).

- *Pourquoi sont-ils en statuts indépendants ?* : nous l'avons un peu signalé déjà, ils sont sous statut indépendant parce que l'industrie pour laquelle ils travaillent y a intérêt. Elle doit disposer d'une main-d'œuvre facilement mobilisable, mais tout aussi facilement démobilisable, car les prix sont fixés en Bourse, au niveau mondial, et de façon plutôt volatile. Ce sont des conditions très défavorables à l'investissement, on le comprend aisément ! Qui s'engagerait, en tant qu'entrepreneur ou en tant que banquier, dans une activité dont le volume est si difficile à garantir ?
- *Pourquoi ne peuvent-ils pas investir ?* : mais ici, en plus, les deux premiers éléments se conjuguent. Car non seulement, par certains traits de l'organisation industrielle, il est difficile de s'organiser, mais en plus, les voyageurs sont victimes d'importantes et anciennes discriminations.

- Ceci peut être dû à une histoire multiséculaire d'exclusion des nomades, sans que l'on ait spécialement à déterminer si les métiers choisis par ces populations lors de leurs arrivées échelonnées, selon les groupes, sur plusieurs siècles, les ont maintenus à l'écart des réseaux sédentaires, ou bien si c'est un hypothétique goût pour le voyage, pour ne jamais s'arrêter, qui les a menés vers ce type de métier de « collecte » et de « chine »...

- On ajoutera que l'histoire récente est à l'image de cette longue tradition. Ainsi, pendant la deuxième guerre, les nomades ont été internés de force, et donc regroupés en quelques camps. Ce faisant, leurs groupes familiaux sont venus les soutenir et ont abandonné eux aussi les territoires traditionnels sur lesquels ils avaient construit un réseau de relations et d'affaires. Cette importante spoliation les a finalement forcés à repartir ensemble, au gré des solidarités qu'ils pouvaient identifier ici et là sur le territoire français, et cela a contribué d'une part à réécrire en grande partie la géographie des groupes, mais encore les a conduits à considérer la solidarité familiale comme l'ultime ressource sur laquelle ils pouvaient encore compter, après que l'État et la société organisée leur a une nouvelle fois signifié à quel point ils ne pouvaient placer ailleurs leur confiance. Aujourd'hui, de nouveau, il est bien difficile de déterminer ce qui, de la tentation communautaire choisie ou de la nécessité de se tenir les coudes, a opéré le plus fort dans l'exclusion de certains de ces groupes.

En tout cas, ceci ajoute à l'ordinaire individualisme de l'artisan une dimension particulière : il lui est difficile de monter une association de travailleurs, quand par ailleurs ils sont aussi voisins, voire cousins plus ou moins éloignés. Car toute dispute démarrant dans un secteur risque de se propager aux autres ! Dans ces conditions, s'il existe une coexistence et une certaine solidarité, il est difficile de faire le pas de plus et de lier complètement affaires économiques, privées et sociales... Or en restant indépendant et relativement isolé, il lui est plus difficile d'accumuler du capital, et donc d'investir.

- L'histoire récente, donc, c'est aussi le statut administratif particulier des Voyageurs, auquel le président Hollande a mis fin en décembre 2016. Jusque-là, plutôt que d'une carte nationale d'identité, les voyageurs devaient disposer d'un carnet de circulation les rattachant à une commune. Ce statut particulier augmentait énormément les difficultés liées à l'exercice déclaré d'une profession, dans la relation à l'administration et aux banques principalement, ce à quoi il faut ajouter aussi la possibilité d'accéder à la propriété. Ce statut dérogatoire a donc pris fin, mais s'en est suivie une complication inattendue : un certain nombre de services administratifs et sociaux étaient en effet organisés en fonction de cette particularité. La fin du statut particulier ouvrait la voie à un discours général « mêmes droits, mêmes devoirs », entraînant d'abord la disparition de la plupart des services dédiés. Conséquence immédiate : une désorganisation abrupte de l'environnement social et administratif des voyageurs. La fameuse phrase « mêmes droits, mêmes devoirs » a aussitôt été utilisée pour cesser tout effort particulier en faveur de l'accompagnement d'une population très en difficulté, très exclue. Or la longue existence de ce statut particulier a produit des effets d'exclusion sur le très long terme, et les Voyageurs ne disposent de l'égalité que très formellement, et continuent d'être identifiés comme tels, repérés, soupçonnés, etc. Le statut pouvait permettre quelques actions de discrimination positive bien utiles... Renvoyés au « droit commun » après des générations de différence organisée, tout ne se passe pas bien...

Tout ceci pour dire que les capacités d'investissement des ferrailleurs sont faibles. Qu'ils ont peu de ressource pour se tourner ou vers le financement capitalistique privé, ou vers l'État. De ce fait, donc, ils stockent en pleine nature – c'est du moins la tendance, car bien sûr, ils s'efforcent tout de même de s'organiser, même en conditions extrêmement défavorables. Or ce stock a de la valeur. Ils le gardent donc à portée de surveillance, c'est-à-dire à côté de chez eux.

Vivre et travailler au pays

C'est là que nous commençons à approcher la question de leur statut sur les territoires. L'étude dont je parle a été suscitée pour divers motifs, dont l'un compte particulièrement ici.

Ces divers motifs sont :

- Premièrement favoriser les conditions qui permettent aux travailleurs de dégager des revenus suffisants pour vivre, acheter des terrains privés et construire des maisons.
- Deuxièmement, trouver des solutions aux graves disputes qui les opposent aux collectivités autour des points de collecte volontaire (les déchetteries, qui ont accaparé la récolte de ferrailles sans se demander qui vivait de cette activité).
- Troisièmement, intervenir sur la pollution que ces activités génèrent : poussières, métaux passant dans les sols, dans les corps, et sans oublier les pollutions paysagères, en réalité très prioritaires pour nombre de collectivités, engagées dans des politiques d'image importantes pour leur développement !

Or quelle est l'histoire récente de l'habitat des gens du Voyage ? Laissons la grande part qui exerce divers métiers et a depuis

longtemps investi les maisons et appartements « normaux ». Laissons aussi les ménages dits « errants » qui, faute de place nulle part ni d'accès aux logements (sociaux ou privés), tournent de terrain vague en terrain vague, sans pouvoir de ce fait rien organiser de leur vie économique... Il reste deux types d'habitat : les aires d'accueil et les terrains privés. Je vous invite pour tout cela à lire le rapport annuel publié par l'AGSGV63 (Association de Gestion du Schéma des Gens du Voyage), qui vous donnera le détail de la situation.

Ces habitats sont systématiquement situés en lisières de villes. En réalité, là où les Voyageurs ont trouvé à s'installer, parfois très durablement, mais sur des terres généralement non attribuées : ni agricoles ou de production économique, ni d'habitation, ni de villégiature. Car les territoires modernes se pensent couramment ainsi : par zonage. Ainsi, l'architecte Le Corbusier a fait publier, dans les années trente, un manifeste connu sous le nom de « la ville Fonctionnelle », ou « Charte d'Athènes », établissant comme principal concept sous-jacent « la création de zones indépendantes pour les quatre « fonctions » : la vie, le travail, les loisirs et les infrastructures de transport ». Ils tendent à attribuer une fonction à chacune de leurs parties. Or, les terrains occupés par les Voyageurs sont au croisement de ces fonctions, soit qu'ils n'aient pas encore reçu d'attribution claire, soit qu'elles évoluent, soit enfin qu'elles soient inextricablement emmêlées.

C'est là que se rencontrent les problèmes, et que surgissent les notions de pollution et de désordre. En effet, et c'est le plus simple à considérer ici, les ferrailleurs actuels vivent et travaillent au même endroit. On pense au slogan « vivre et travailler au

pays », mais il a ici un sens bien différent. Ils ne peuvent, dans les conditions actuelles, faire autrement.

- Lorsque des aménagements ont été faits pour résorber les bidonvilles et investir dans un minimum d'équipement en leur faveur, on a produit des « aires d'accueil » augmentées sur le plan sanitaire, bien souvent difficiles à vivre socialement, mais surtout et finalement au même endroit qu'auparavant : cette lisière n'a pas changé. Mais alors, devenant une zone dédiée à l'habitation, on a interdit le stock de matériaux (au nom d'abord de la pollution). En tout cas, on ne l'a pas prévu. Autour de ces aires d'accueil s'installent donc, la plupart du temps, des stocks « sauvages » - en réalité, très bien rangés, mais selon une logique de producteur, et pas de paysagiste.
- Par ailleurs, les pouvoirs publics ou les personnes elles-mêmes ont poursuivi une politique de fond consistant à produire des logements. Mais où les mettre ? Le secteur privé a souvent proposé des terrains peu chers – ce dont les voyageurs se montraient d'abord heureux, puisque souvent pauvres – pour une raison simple : inconstructibles. Inconstructibles car, par exemple inondables ! Sur ces terrains, on peut stocker et travailler, mais on ne peut pas habiter ! Cette fois, ce ne sont pas les paysagistes, mais les services sociaux qui s'alarment !

La situation est donc bloquée : les ferrailleurs ne peuvent pas accumuler des revenus puis du capital afin de se sortir tout seuls de cette situation (sauf cas exceptionnels qui, par définition, confirment plutôt la règle). L'industrie pour laquelle ils travaillent ne se préoccupe guère d'assumer une quelconque

responsabilité sociale, puisque ce sont, juridiquement, des indépendants. Les pouvoirs publics ne sont pas homogènes, et peuvent suivre tout à la fois des lignes obéissant à des logiques divergentes. Certains sont très dynamiques sur le développement, notamment les bailleurs sociaux et les services sociaux, tandis que d'autres mènent une politique incompatible d'aménagement du territoire qui ne pense pas les lisières, mais simplement les zones.

Travaillant sur cette question, j'ai utilisé une réflexion de Mary Douglas qui dans son étude sur les notions de pollution et de tabou, dit ceci : « *Quand nous aurons détaché la pathogénie et l'hygiène de nos idées sur la saleté, il ne nous restera de celle-ci que notre vieille définition : c'est quelque chose qui n'est pas à sa place. Ce point de vue est très fécond. Il suppose, d'une part, l'existence d'un ensemble de relations ordonnées et, d'autre part, le bouleversement de cet ordre. La saleté n'est donc jamais un phénomène unique, isolé. Là où il y a saleté, il y a système. La saleté est le sous-produit d'une organisation et d'une classification de la matière, dans la mesure où toute mise en ordre entraîne le rejet d'éléments non appropriés* »

Mary Douglas, « de la souillure, essai sur les notions de pollution et de tabou », *La Découverte, poche, 2016 (1971/1967) p.55*

Beaucoup des difficultés actuelles de cette catégorie particulière de travailleurs pauvres tiennent au fait que les places telles qu'elles sont généralement définies pour chaque activité humaine sur les territoires le sont de façon exclusive, et sans possibilité d'hybridation : ici on habite, ici on travaille, ici on circule, etc. Et que les classifications sont plutôt stables.

Pendant que les uns rangent, d'autres maintiennent l'ordre

Les difficultés se manifestent par des incidents parfois très tristes : disputes, accidents, et fondamentalement par beaucoup de souffrances.

Les solutions qui réjouissent sont trouvées selon deux modalités :

- D'abord, demander aux gens comment ils habitent, combien ils sont, comment ils travaillent, puis bâtir des façons d'habiter pertinentes à partir de cette réalité, dont on ne peut pas changer les éléments par décrets.
- Ensuite, penser que le temps passe et que, au gré des efforts faits par les gens pour s'organiser, les situations se débloquent, qu'ils partent, déménagent, poursuivent leur « parcours résidentiel ».

Ce que nous avons pour l'instant, c'est souvent le contraire : des zones conçues selon des réflexions en toute généralité sur ce qu'est l'habitat normal et son environnement, et dont on ne parvient pas à partir !

Ce qui manque dans ce cas est la possibilité pour les ferrailleurs d'adresser leurs demandes aux territoires pour leur dire ce dont ils ont besoin et comment leur activité évolue... Dans le cas présent, on a une population qui a largement renoncé à prendre la parole. Ils se débrouillent et ont résolu de « tout faire tout seul sans rien demander ». Le résultat est que leur situation ne change pas, sauf sur des cas individuels de ceux qui « s'en sortent ».

Et si cette situation est connue, ce n'est pas par une population qui ne dispose d'aucun représentant, ni associatifs ni syndicaux. Les signes que la situation est problématique sont donnés par des incidents, rapportés d'ailleurs d'abord par des acteurs qui se présentent en victimes : travail au noir et « concurrence déloyale », bagarres aux alentours des centres de collecte... Mais ceux qui se plaignent, poussent de grands cris et réclament toujours plus de répression et de règlements, se gardent de dévoiler la part qu'ils jouent dans la production de ces conflits, s'il est admis que dans une dispute, il faut être deux ! Car ils sont l'ordre, dont l'impensé est vaste et l'intérêt bien compris...

Une fois ces signaux reçus, un travail difficile peut se mettre en place pour trouver de nouveaux compromis, en repartant du principe suivant : les désordres ne sont pas des défauts d'organisation, ils sont produits par un système de rangement impossible à tenir.

L'étude de l'AGSGV63 a été publiée sur le site de l'association : <http://www.agsgv63.com/>

Elle a fait l'objet de deux autres exploitations :

- en images : <https://www.antoinequereuil.com/mission-feraille/>
- en blog : <https://colasgrollemund.tumblr.com/>

Un film a été réalisé, non publié sur internet mais disponible sur demande auprès de l'AGSGV63 : « ranger le monde »



La littérature, une nécessité démocratique

Christian Lamy

Typographe reconverti en animateur/formateur, autodidacte devenu historien, militant de l'éducation populaire, de la vie associative et de l'économie solidaire comme alternatives au tout-argent, Christian Lamy a publié avec Jean-Pierre Fornaro Michelin-ville, histoire du logement ouvrier Michelin aux éditions Créer (épuisé), a participé à l'ouvrage collectif les hommes du pneu sous la direction de André Gueslin aux éditions Ouvrières (2 tomes), à l'ouvrage collectif Mon corps est un champ de bataille (au masculin) et Ce que les associations nous apprennent des « leaders » dans crefad-documents.

Lors des formations, des rencontres, des colloques, des ateliers, des séminaires, j'ai toujours avec moi un ou plusieurs sacs de livres pour proposer une table « librairie » en lien plus ou moins direct avec l'objet du regroupement. Bien sûr, l'objectif commercial ne m'effleure pas et je vends des livres au prix où je les acquiers : c'est pour inciter à la lecture ! Et dans cette librairie portative, je glisse chaque fois que possible, un ou plusieurs romans. Ce choix provoque très régulièrement la question : « Mais pourquoi des romans dans la bibliographie, cela n'a rien à voir avec notre thème ? »

Cette question récurrente m'amène à expliciter ce pourquoi.

Littérature et démocratie

La démocratie est l'expression individuelle (être citoyen) dans une dynamique collective (le peuple, l'état, la nation...). Cela implique que chaque individu puisse se forger sa propre opinion

et évite d'obéir ou suivre des directives (familiales, politiques, religieuses, de sectes, patronales, etc.) par emprise morale, affective, financière...

Pour cela chaque individu réalise une construction de soi et doit développer une conscience de soi. Celle-ci commence dès la petite enfance et nécessite de développer un imaginaire, imaginaire de soi, imaginaire des autres, imaginaire du monde, imaginaire de son monde, imaginaire des relations de soi aux autres et au monde. Car ces relations à soi, aux autres, au monde ne correspondent en rien à une réalité totale, elles ne sont qu'une représentation et ce sens un imaginaire singulier, une construction réalisée par chacun. Prenons le plus simple des exemples : notre corps. La conscience personnelle, intime de notre corps est une construction, une représentation liée à nos expériences kinesthésiques, sociales alors même que nous tentons de croire qu'elle est une réalité matérielle physique. Chacun de nous comprend, à un moment de sa vie, que sa représentation

de son propre corps n'est pas celle des autres sur ce même corps. Notre perception corporelle est une représentation, un imaginaire de ce nous croyons être corporellement. A partir de cet exemple, nous pouvons comprendre que l'ensemble de nos représentations, de nos vérités, relève de l'imaginaire. Ces imaginaires se construisent de manière singulière à tous instants, de manière permanente, tant dans le conscient que dans l'inconscient, tant éveillé durant le jour qu'endormi durant la nuit. La richesse de cet imaginaire s'avère donc vitale pour chacun, pour être soi et pouvoir s'exprimer en toute liberté et autonomie. Et cet imaginaire doit nécessairement se distinguer, se diversifier des influences quotidiennes de notre environnement proche (famille, école, etc.) pour créer une multiplicité de références essentielle à la singularité.

Nous sommes construits par un imaginaire composé lui-même de multiples imaginaires pour chaque relation et chaque représentation.

La littérature permet la construction individuelle de cet imaginaire, en références au passé, à l'avenir, à l'inscription dans un présent réel ou inventé, en redirigeant les phrases lues vers son monde propre et vers tout autre. Ainsi, la littérature est intrinsèquement liée à l'expression démocratique dans la création d'un acteur autonome (ce qui n'est pas le cas de la musique, de la danse, de la peinture, des arts en général qui viendront s'ajouter, exprimer, développer nos imaginaires construits même si le cinéma, et la bande dessinée peuvent parfois et hélas pallier l'absence de littérature).

Littérature et relations à l'autre

Chacun, en lisant, se projette dans les mondes qu'il invente : formes, couleurs, odeurs, sensations, paysages, plans, peurs, etc. ; chacun construit des parcours sur le chemin de lecture ; Chacun vit ses propres sensations et émotions ; chacun confronte ce qui est écrit à ses représentations intimes, et transforme, modifie, adapte ; chacun pénètre dans des mondes, des formes, des parcours ignorés qu'il s'approprie en les adaptant à soi. Ainsi, la littérature ouvre sur d'autres mondes, oblige à adapter sa conscience de soi au monde extérieur et aux autres en même temps qu'elle se construit puis se renforce.

Dans la lecture de fictions, il existe de fait un accueil et une acceptation de l'autre, des autres, et de la diversité des « soi », de la multiplicité qui n'est pas moi.

La lecture de la littérature permet à chacun la construction d'une traduction du monde pour adaptation à soi ; et tout ceci à son rythme, à son choix, avec ses propres représentations.

L'affirmation permanente de soi passe par la littérature, tout au long de sa vie, dans une adaptation permanente à son environnement et à ces autres toujours nouveaux car changeants, changeants autant que soi ; un imaginaire en permanent approfondissement de ce qu'il est déjà (longtemps précédé d'une littérature orale familiale, de contes, de légendes, de traditions, aujourd'hui remplacée plus efficacement par l'écrit).

Capitalisme et littérature

A sa manière, le capitalisme facilite l'accès à la littérature par sa capacité à la production et la diffusion des objets littéraires

(livres) et dans la même dynamique la nie, l'appauvrit, la sélectionne, la tue ! L'enjeu du capitalisme est le gain financier maximum dans le temps le plus court au bénéfice d'un initiateur (l'intérêt particulier d'un entrepreneur, manager, actionnaire) dans le cadre d'une concurrence aux limites minimales. Cela entraîne la marchandisation de tout « objet » social (des biens nécessaires au vivre comme la nourriture, le toit, le vêtir jusqu'aux richesses symboliques, la fête, les relations sociales, le jeu, le sport, la solidarité, la culture) et la littérature n'y échappe pas. Cela entraîne la saturation des productions proposées, permettant la création de biens rares aux profits financiers importants qui à leur tour deviendront productions de masse (la société du spectacle de Guy Debord).

Cette marchandisation et cette saturation, le trop, empêchent, annihilent, endorment, noient, la création tout autant que le désir de lire. La littérature devient un bien comme un autre, une production comme une autre, s'appauvrissant dans ses contenus par la reproduction infinie des mêmes schémas, différant le désir de lire qui se projettera sur d'autres biens.

Et cependant, tout lecteur de littérature s'échappe de ce monde matériel pour embrasser des mondes gigantesques qu'il fabrique au long des pages.

Littérature et normes

L'écrit normé est un écrit autoritaire qui enrégimente : documents, mémoire scolaire ou universitaire, courriels,

textos, documents administratifs, etc. La forme de l'écrit entraîne une norme utile pour l'accès de tous mais fige le vocabulaire, la syntaxe, l'expression même des façons de dire, appauvrit l'imaginaire et donc la langue.

S'ils sont nécessaires et utiles, il convient de les bousculer par tout autre écrit ne respectant pas ces formes : la littérature le permet dans sa liberté d'expression.

Ainsi, la littérature, en jouant avec les normes et dans sa capacité à s'extraire des jeux capitalistiques, permet la construction d'un individu autonome dont l'expression est la condition de la démocratie.

Bibliographie

Façons de lire, manières d'être - *Marielle Macé* – Gallimard 2011
Culture écrite et inégalités sociales – *Bernard Lahire* – PUL 1993
La culture des individus – *Bernard Lahire* – La découverte 2006
Des gestes de lecteurs – *Claire Aubert* – Éditions du Commun 2016

Vous avez dit éducation populaire ?

- La pauvreté symbolique -

Charlotte Herfray - mai 1997

Par ses engagements, ses travaux, sa parole et ses actes, ses études et recherches, ses écrits, Charlotte Herfray est pour nombre de personnes du Réseau des CREFAD une référence sur de nombreux niveaux d'engagements : l'éducation populaire, l'Entraînement Mental, la pédagogie de la transmission, la psychanalyse... Son décès en août 2018 nous incite encore plus à ce que ses écrits vivent et se transmettent. Nous remercions ses enfants de nous autoriser à publier ce texte.

Introduction

Le terme d'Éducation Populaire revient à l'ordre du jour. Et se pose pour beaucoup la question de ce que cette notion recouvre. Les réponses sont plurielles. Pour ma part, voici une bonne cinquantaine d'années que je navigue dans les eaux de ceux qui sont taraudés par les questions que ce terme évoque, lesquelles ne sont pas sans rapport avec le politique et l'éthique.

Agent actif sur le terrain au départ, mes pérégrinations m'ont poussée à interroger plus rigoureusement les actes posés dans nos projets de développement culturel. Cela m'a conduite vers la poursuite de mes propres études, une thèse sur la formation des adultes, l'honneur de faire partie de l'enseignement supérieur (enseignement et recherche) puis vers la psychanalyse... J'ai

Espaces Dialogues

Mouvement de réflexion citoyenne

Depuis sa création le 8 janvier 1998, l'association Espaces Dialogues s'efforce de mettre en place, sans parti pris ni préjugés, des espaces de dialogues où des citoyens de toutes origines puissent se rencontrer, réfléchir et débattre des changements qui secouent notre société.

La démarche d'Espaces Dialogues ne consiste pas à apporter des solutions aux problèmes soulevés, mais à se poser les bonnes questions pour que chacun ne puisse ensuite agir librement en toute connaissance. Elle privilégie l'information et la libre circulation de la parole autour d'un thème choisi pour son actualité et sa pertinence :

- Ont été organisés en fonction des moments et des opportunités : des conférences, colloques, forums, lectures citoyennes, ainsi que des Ateliers d'Entraînement mental animés par Charlotte Herfray entre 1997 et 2004.
- La Lettre d'Espaces Dialogues traite chaque trimestre d'un thème que l'association souhaite porter à l'attention de ses lecteurs – membres, abonnés et sympathisants de l'association – pour ouvrir la réflexion.
- Un site Web assure une diffusion élargie des nombreux textes originaux qu'Espaces Dialogues a rassemblé depuis sa création, et permet notamment de retrouver l'intégralité des actes de tous les colloques organisés par l'association.

Cette structure originale permet ainsi de multiplier les points de vue, autorise des ouvertures et des éclairages différents sur les problèmes de notre époque, plus particulièrement civiques et sociaux.

*Espaces Dialogues
La Maison des Associations
1a, place des Orphelins 67000 STRASBOURG
espaces.dialogues@free.fr - <http://www.espacesdialogues.org>*

tourné ainsi la page d'une longue expérience en formation d'adultes, remontant à l'époque où ce n'était guère à la mode et où elle n'était pas un objet marchand comme aujourd'hui. Sur le terrain de la formation en tous milieux, mon expérience et les principes posés par les fondateurs du Mouvement Peuple et Culture (Joffre Dumazedier, Bénigno Cacérès, Joseph Rovin pour ne citer que les principaux) m'ont été fort utiles.

Ma "navigation" m'a conduite vers des eaux où j'ai moins été taraudée par "l'objet" de l'Education Populaire que par ceux qui en sont les "sujets" : ceux qui questionnent, ceux qui découvrent le plaisir de l'étude et de la recherche de réponses, ceux qui ne renoncent pas et qui deviennent acteurs et auteurs d'un "procès" qui va les conduire vers la connaissance, vers la culture.

L'énigme du rapport du sujet humain au savoir, le mystère de ce qu'il est convenu d'appeler l'intelligence, m'ont guidée dans mes errances et mes investigations. Pour des raisons liées à la fois à ma propre existence et à ses ruptures, au cheminement intellectuel qui fut le mien et à l'amour du symbolique qui m'a sauvé de bien des naufrages, ainsi qu'à mon goût pour l'initiation et la transmission, ce sont les théories qui soulignent l'importance du langage et de la fonction symbolique qui ont été mes référentiels dans mes recherches et dans mon enseignement. Elles me situent du côté de ceux qui prennent en compte l'importance du symbolique dans l'histoire des humains (Lévi-Strauss, Freud et Lacan) car le symbolique comme fonction de représentation signe notre rupture avec le monde de la nature, le monde animal où le biologique fonde un héritage génétique commandé par l'instinct. Ce qui n'est pas le cas pour l'humain car le sujet

humain est un être de culture et un sujet qui se nourrit de sens. Il est un sujet perdu, un sujet sans repères si son esprit est en proie au non-sens ou à l'absence de sens.

C'est dans un tel terreau théorique que mon questionnement sur le rapport du sujet à l'éducation et à l'instruction m'a contrainte à la reconnaissance du "désir" (au sens psychanalytique du mot) comme moteur du devenir du sujet et comme levier de son amour ou de sa haine du symbolique, de son attachement ou de son refus du savoir et de la connaissance.

Toute insertion sociale et toute institution culturelle dont l'éducation et l'instruction (ou leur déficit) sont les vecteurs, se doit de prendre en compte le ressort mystérieux du "désir" qui fait qu'un sujet va aimer ou non le savoir, va aimer ou non les objets du savoir et payer le prix de leur acquisition, en y consacrant son temps et son énergie. Car ces objets ne relèvent pas d'un don... Le savoir ne se donne pas : il s'acquiert. Il passe par la relation à un Autre : sujet sachant et répondant. Et pour des raisons éthiques je n'aime pas les faux savoirs qui maintiennent le sujet dans l'aliénation à ceux qui ne disent pas d'où ils parlent et qui croient que les injonctions permettent d'instituer un sujet questionnant. Seuls le doute et l'esprit critique fondent nos acquisitions : celles-ci sont toujours chèrement payées.

Je donne ces précisions sur mes présupposés théoriques car il me paraît honnête qu'un conférencier dise le point de vue d'où il parle. Sans doute peut-on relever une certaine contradiction entre mes fonctions psychanalytiques d'une part (être attentive à ce dont parle l'inconscient) et mon engagement renouvelé dans la formation d'autre part, car celle-ci concerne le sujet

social. Le fait est qu'il ne s'agit pas du même acte ni du même niveau de travail. Toutefois ce qui fait lien entre les deux c'est le registre du symbolique. L'initiation culturelle me paraît une manière de travailler au service de l'enrichissement symbolique en permettant au "désir" de s'investir dans la connaissance et de ne cesser de rechercher ce qui est juste et exact. Si le travail d'acquisition est un exercice solitaire la transmission exige qu'il y ait un répondant. L'autodidaxie me paraît de ce fait un leurre. Pour de multiples raisons l'idée d'Education Populaire revient à l'ordre du jour car le poids de l'ignorance ne cesse de révéler ses méfaits et la modernité creuse le fossé entre ceux qui savent et les autres.

La Ville de Strasbourg a choisi d'investir dans des actions pour perpétuer ce courant éducatif qui se soucie de la culture de ceux qui n'ont pas eu le privilège de bénéficier d'une formation initiale réussie, et qui sont souvent démunis des prémisses théoriques nécessaires à l'élaboration de connaissances exactes. Lors de son *Introduction* au Colloque du 23 novembre 1996 sur l'Education Populaire, Catherine Trautmann a rappelé qu'André Malraux, accueillant le général de Gaulle à la Maison de la Culture de Bourges, situait la culture non dans l'ordre des loisirs mais dans "l'ordre de l'esprit". C'est dans cette perspective que nous nous situons ici.

Nos représentations de l'Education Populaire sont nombreuses et variées... j'aimerais préciser les miennes, afin que nous puissions mieux, en connaissance de cause et de sens, élucider les enjeux modernes de cette notion qui remonte, dans notre histoire, à un peu plus de deux siècles. Elle a fait apparaître

(en lui donnant corps) une revendication d'accès au savoir chez ceux qui ne disposent guère des outils conceptuels leur permettant de mieux nommer leurs difficultés pour se dégager de la fatalité.

I. Quelques jalons historiques.

D'aucuns pensent que quand on n'a rien à dire on raconte l'histoire... Or, pour le sujet singulier comme pour les institutions, le présent émerge de l'alchimie subtile entre ce qui est su et ce qui est insu du passé dont nous sommes le fruit. Nous sommes pris dans les effets de ce passé qui pèse sur notre présent et infléchit le sens insu de nos options en proie aux fantasmes produits par notre ignorance. **L'absence de mémoire nous aliène aux discours dominants**, à ceux qui parlent haut et fort et qui ont du vocabulaire ; souvent ils font office de sirènes trompeuses qui ne savent pas toujours ce que signifient les termes qu'ils utilisent mais ils font beaucoup de bruit avec leur bouche et brassent beaucoup de vent. Il nous faut donc faire parler le passé dont nous sommes trop souvent des héritiers ignorants et aveugles. Mon bref survol historique ne saurait être exhaustif : il ne fait que rappeler quelques jalons et quelques repères que je juge importants.

I - Les Lumières

a. Avant la Révolution

Bénigne Cacérès dans son *Histoire de l'Education Populaire* désigne Jean-Baptiste de la Salle comme le précurseur de l'Education Populaire. C'est lui qui fut le premier à fonder des

écoles gratuites afin de promouvoir une éducation chrétienne chez les enfants des pauvres. Il créa en 1682 l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes (tenues par des religieux non clercs) où l'enseignement était collectif, se faisait en français et non en latin. Lire, écrire, calculer, s'initier à la morale chrétienne étaient les premières tentatives pour promouvoir l'initiation aux outils du savoir. En 1709 Jean- Baptiste de la Salle organisa les premiers cours pour adultes. A sa mort une trentaine d'instituts existaient à Paris et en province.

En 1783 Philipon de la Madeleine écrit les *Vues Patriotiques sur l'Instruction du Peuple* où il esquisse les grandes lignes qui préfigurent nos actuels cours de formation pour adultes.

b. Le rapport Condorcet

Lors de la Révolution française, Condorcet présente à l'Assemblée Nationale le *Rapport et Projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique* qui énonce avec clarté et brio les principes d'une éducation pour tous et pour tous les âges. J'en citerai pour mémoire deux courts passages.

D'abord le préambule :

« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs. Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçu de la nature ; et par là établir, entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi.

Tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et, sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice ».

Et puis, plus loin dans ce long rapport :

« L'instruction doit être universelle, c'est à dire s'étendre à tous les citoyens.

Elle doit être répartie avec toute l'égalité que permettent les limites nécessaires de la dépense, la distribution des hommes sur le territoire et le temps plus ou moins long que les enfants peuvent y consacrer. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles ».

Les visées qui sous-tendent son discours prennent appui à la fois sur des arguments de l'utilité et de la nécessité mais aussi sur des valeurs faisant référence aux droits et aux devoirs du citoyen. Les présupposés théoriques, fidèles aux croyances en la suprématie de la raison du Siècle des Lumières, méritent d'être revus avec les sciences humaines modernes qui attirent notre attention sur l'importance du "désir" dans l'acquisition des savoirs et sur le fait que la connaissance ne peut relever d'un don. Ce texte généreux est fortement teinté d'idéologie ; même si notre chant familial se situe du côté de sa musique il faut reconnaître qu'il convient de l'argumenter en référence à des présupposés plus scientifiques de l'acte de formation. Il reste à être traduit et précisé en se servant de théories découvertes depuis lors, mais n'empêche ! Les principes qui sous-tendent cette ouverture et l'intuition de la nécessité de l'instruction universelle comme condition

d'une identité citoyenne sont plus que jamais à l'ordre du jour. Car l'esprit du texte se fonde sur une indéniable conscience de l'injustice culturelle et permet de repérer deux principes valables de tous temps : l'importance de la lutte contre l'ignorance et le fait que l'accès au savoir et aux connaissances est, pour la République, un devoir de justice.

2 - Vers l'Instruction Publique

a. Moments-clés

Plusieurs initiatives privées d'écoles gratuites pour adultes ont vu le jour au début du siècle, mais c'est sous le ministère Guizot que l'Etat tente un premier effort d'ensemble pour organiser des classes d'adultes. Le nombre des illettrés était considérable : les statistiques dénombrent en 1827, 57% de conscrits qui ne savaient ni lire ni écrire. Guizot, alors Ministre de l'Instruction Publique prend position : « Il doit exister au-delà des écoles primaires, pour les jeunes gens ou pour les hommes faits qui n'ont pu en profiter, des établissements spéciaux où la génération laborieuse déjà engagée dans la vie active puisse recevoir l'instruction qui a manqué à son enfance, je veux parler des classes d'adultes ».

Pierre-Emile Levasseur (1828-1911) économiste et géographe, auteur de plusieurs ouvrages sur l'instruction primaire et les classes ouvrières en France écrit en 1873 dans son *Rapport sur l'Instruction primaire et l'Instruction secondaire* : « Entre 1828 et 1846, le nombre d'hommes sachant lire a augmenté de 52%. Les cours du soir pour adultes après la fermeture des ateliers comptaient 115 164 élèves en 1847. Les écoles se multipliaient ; 2791 communes nouvelles avaient un instituteur en 1830 ».

Les efforts de Guizot portent leurs fruits, peut-être au-delà de ce qu'il escomptait : en 1847 il jette un cri d'alarme : « L'invasion des classes pauvres par l'instruction est un élément qui doit miner la société dans ses fondements ». En effet, dans l'intervalle les effets d'une instruction qui se généralise apparaissent : une presse ouvrière est née, rédigée par des ouvriers et portant témoignage de leur profond souhait de culture et de leurs positions critiques par rapport à l'ordre établi. Des romans écrits par des ouvriers ont été publiés.

Je ne puis m'empêcher de citer Agricole Perdiguier et son beau livre intitulé *Mémoires d'un compagnon* où il dit : « Le savoir sert, évite une foule de tourments, de préoccupations, d'ennuis, d'affronts parfois à celui qui le possède. Mais dut-on, même en le possédant, ne pas prospérer, il faut encore le désirer et le chérir, parce qu'il nous élève comme homme, qu'il nous donne des satisfactions intimes et nous attire du respect ».

Martin Nadaud, ouvrier maçon devenu éducateur au terme de son périple d'études, raconte dans les *Mémoires de Léonard* : « Pour me perfectionner en français un jeune polytechnicien a bien voulu me donner des leçons ». Mais ceux qui accèdent à l'instruction et à la culture sont une minorité, la durée des journées de travail étant pour tous les sexes et tous les âges de quatorze à quinze heures dont une ou deux heures pour les repas et le repos.

Quand Louis-Philippe et la royauté bourgeoise remplace la royauté aristocratique les travailleurs crurent que leur sort serait amélioré. Il n'en fut rien. Mais parallèlement aux espoirs déçus l'idée d'éducation des adultes prend forme de plus en plus et des intellectuels de tous milieux, chrétiens et libres penseurs

prennent conscience de l'injustice qui règne dans la répartition des biens culturels.

b. Le Second Empire

Une vaste action en faveur de l'éducation pour tous se développe sous le Second Empire qui est une époque pleine de contradictions. Des sommes importantes sont mises à la disposition des travailleurs dans le but d'alimenter leurs sociétés de secours mutuel, leurs caisses de vieillesse et leurs caisses d'assurances en cas d'accident du travail. Napoléon III n'avait-il pas écrit avant son avènement au trône un petit opuscule sur *l'Extinction du paupérisme* ?

Mais c'est aussi l'époque où chaque ouvrier fut pourvu d'un "livret" qui facilite en même temps sa surveillance et un certain contrôle policier. Le Préfet Haussman fait exécuter des travaux d'envergure pour modifier la capitale avec des journées de onze à dix-sept heures !

L'Empire a néanmoins permis aux travailleurs de se grouper, d'aller à l'étranger, en Angleterre, en Allemagne... Ils peuvent constater ce qui s'y réalise. Les contacts qu'ils ont l'occasion d'établir les incitent à conquérir plus de liberté. Sont nés ainsi le droit de coalition et l'autorisation de réunions publiques... sous certaines conditions : or les rédacteurs du journal *La coopération* dans leur première réunion en 1868 ayant traité « de l'utilité d'un enseignement coopératif et de la création à Paris d'une école professionnelle coopérative » ont vu interdire leur journal et les participants à la réunion ont été reconnus coupables de non-conformisme !

La prise de conscience des travailleurs et leur organisation aboutit à la reconnaissance des Chambres syndicales en 1868 (elles existaient de fait depuis 1864). L'opposition démocratique et républicaine se renforce et la presse des ouvriers consacre de nombreux articles à l'instruction. Un ouvrier typographe, Henri Leneveux écrit dans la *Propagande de l'instruction* : « Quand nous réclamons la liberté de discussion, nous ne réclamons pas seulement pour les ouvriers le droit de publier des journaux spéciaux traitant des questions d'économie sociale ou de politique générale, nous réclamons aussi la création de cours libres où les ouvriers viennent apprendre ce que leur situation nouvelle leur fait un impérieux devoir de connaître ».

C'est dans ce terreau fécond qu'a pris naissance l'idée d'une Internationale Ouvrière et ceci tout particulièrement à la suite des rencontres entre les ouvriers français et anglais lors de l'Exposition de Londres en 1862. Les membres de l'Internationale portaient tous le souci d'une éducation permanente des adultes. Karl Marx, dans sa séance inaugurale de la 1^{re} Internationale (1864) le clame haut et fort. Au Congrès de Lausanne est posé la question de la "liberté de l'enseignement". Au Congrès de Bruxelles en 1868 l'ouvrier lithographe français, Emile Aubry, présente un projet de réorganisation de l'enseignement. Il dit : « C'est une erreur des plus funestes que de penser que la culture des lettres et des sciences, que l'étude rend malhabile, impropre aux travaux manuels ; c'est tout le contraire, il suffit de faire la juste part de l'un et de l'autre. Tantôt la plume, tantôt l'outil à la main, voilà le citoyen véritable... ».

Une dernière précision : Victor Duruy (fils d'un ouvrier de la manufacture des Gobelins), membre de l'Académie française, nommé par Napoléon III ministre de l'Instruction publique, très populaire dans les milieux des travailleurs, est souvent cité par eux, notamment quand il écrit : « Ce n'est pas que j'imagine qu'il se cache dans les 25 lettres de l'alphabet une vertu magique par laquelle soient immédiatement transformés ceux qui les possèdent, mais je reste persuadé qu'il y a pour le plus grand nombre des hommes un lien nécessaire entre l'esprit qui s'éclaire et le cœur qui se purifie... Les esclaves du vice sont ceux qu'il faut plaindre le plus ; le vice a pour complice l'ignorance et je puis dire que sur 2218 forçats que renfermait en 1865 le bagne de Toulon, 1330 ne savaient ni lire ni écrire ; 31 seulement possédaient une instruction supérieure ».

Utilisant la loi, multipliant les instructions, luttant pour des subventions et s'appuyant sur des instituteurs qui adhéraient à ses vues (il souhaitait en faire les « missionnaires de toutes les idées utiles et saines »), Duruy agit en sorte qu'il existe en France, en 1869, 33 638 cours d'adultes suivis par 793136 élèves. Son zèle gagne à ses idées des entrepreneurs comme Dollfus à Mulhouse, Koechlin à Ventigney dans le Doubs, Jules et Emile Peugeot au Pont Salomon, dans la Loire.

c. La Ligue Française de l'Enseignement

C'est dans ce courant qu'ont pris forme les idées qui ont nourri les luttes pour l'instruction primaire menées avec fougue et intelligence par Jean Macé (1815-1894) et la Ligue française de l'Enseignement fondée en 1866 à Béblenheim (les Wallons

avaient créés en 1864 en Belgique une Ligue de l'Enseignement pour « la propagation et le développement de l'éducation et de l'instruction »). C'est en effet à Béblenheim que Jean Macé s'était retiré après le coup d'Etat du 2 décembre 1851 où Napoléon III prit le pouvoir. Il fonda la Bibliothèque de Béblenheim et, avec l'appui des patrons mulhousiens Engel et Dollfus, la Société des Bibliothèques du Haut-Rhin. En 1870 après la chute de l'Empire il revient à Monthiers près de Pontoise. J'aime à rappeler qu'il eut l'idée de lancer un Grand Mouvement National du Sou contre l'ignorance. Ce fut, paraît-il un beau charivari quand la Commission du Sou arriva le 19 juin 1872, avec un grand cortège de chariots, apporter à l'Assemblée Nationale les listes d'adhésions de tous ceux qui avaient signé de leur main pour soutenir le Mouvement National contre l'ignorance.

L'action menée dans tout le pays par la Ligue de l'Enseignement en faveur d'une instruction publique, obligatoire, gratuite et laïque, trouva au Parlement l'appui de Jules Ferry. L'action législative que celui-ci mena quand il fut nommé ministre de l'Instruction Publique était soutenue sans failles par Jean Macé et les militants de la Ligue française de l'Enseignement qui devint la Ligue française pour l'Enseignement. **Cette action conjuguée a conduit aux lois dont est issue (après l'élimination en 1879 des membres du haut clergé siégeant au Conseil supérieur de l'Instruction Publique) l'école publique : gratuite (loi du 16 juin 1881) obligatoire et laïque (28 mars 1882).** Ont aussi été mises en place les Ecoles Normales chargées de former les instituteurs sous la direction de Ferdinand Buisson qui disait que

former des instituteurs c'était « former des hommes et non de grands enfants élevés exprès pour leur en confier de plus petits ».

3 - Refuser l'ignorance

a. *La fin houleuse du XIX^e siècle*

L'affaire Dreyfus et les Universités Populaires. L'affaire Dreyfus est un événement qui a profondément marqué notre histoire culturelle. Elle a révélé à la France de douloureux clivages. L'extraordinaire lame de fond de réflexions multiples suscitée par ce scandale éthique, social et politique qui révéla au grand jour la haine de la différence dont notre bonne société est habitée, a produit d'étranges effets de rencontres entre gens de milieux et de culture tout à fait différents mais qui se retrouvaient autour des mêmes valeurs : respect de la justice, vérité en matière de faits, reconnaissance d'autrui et refus du poids des préjugés... Ces gens qui se reconnaissaient ainsi adhéraient en fait, sans le savoir, à la même famille d'esprit : pas étonnant qu'ils aient été, à travers les échanges produits par leurs rencontres, le levain d'une ère souhaitant approfondir et élargir le cercle de ceux qui savent comment accéder à la connaissance afin de ne pas rester la proie de l'ignorance et de la haine aveugle qui souvent l'accompagne. De leurs multiples élaborations sont nées, entre 1898 et 1902, les Universités Populaires. En 1902 on en compte 47 à Paris, 48 en banlieue, 48 en province. Elles ont souvent leurs journaux. Parallèlement aux cours elles organisent des soirées. Le seul problème c'est de trouver des locaux qui peuvent accueillir tous ceux qui ont le courage, après une dure journée de travail, de consacrer leurs soirées aux études. Parmi les animateurs connus

citons Alain et Péguy. Mais il y en a tant d'autres, professeurs, intellectuels de tout bord, écrivains, universitaires. Ainsi : Auguste Comte qui croyait au pouvoir de la science et de la raison et qui caressait l'idée de l'avènement d'une « culture véritable, où les diverses sciences sont rigoureusement mesurées et équilibrées... où domine enfin la morale, c'est-à-dire la méditation sur le juste et l'injuste ».

Et puis il y avait Jean Jaurès... tout aussi passionné et révolté par ce que cette "affaire" révélait de la société française : la bêtise et la canaillerie du peuple et des bourgeois, le déficit éthique de bien des cadres de la nation comme de la hiérarchie des Eglises. En ce temps d'intense crise et de profonde réflexion critique autour des valeurs, Jean Jaurès entraîna bien des travailleurs dans la protestation, mais tous ne le suivirent pas. **Pour s'autoriser l'esprit critique, peut-être faut-il déjà avoir acquis certains repères et certaines références qui permettent de résister en connaissance de cause aux discours dominants et officiels et aux préjugés qu'ils véhiculent.**

Les effets positifs d'ouverture et de changement dont les crises sont l'occasion restent irréversibles. L'affaire Dreyfus, l'aventure des *Universités populaires*, portent en germe les élaborations futures de tous ceux qui n'ont cessé de lutter pour que les conditions de la conquête du savoir soient possibles pour tous.

Marc Sangnier et le Sillon. Un mouvement éducatif est né de l'ennui d'un collègue (le Collège Stanislas). Un des élèves, Marc Sangnier organise, une fois par semaine, des rencontres

entre élèves des différentes divisions qui se tiennent dans une salle basse du Collège, appelée la Crypte. Quelquefois il y a un invité extérieur. La venue d'un ouvrier de Lille qui vient parler de la question sociale sert de catalyseur. Quoique les familles s'indignent de ce que disent leurs enfants, ceux-là, dans leur enthousiasme s'engagent peu ou prou au service d'une éducation populaire. L'objectif du Sillon sera de : « Mettre en valeur la personne humaine pour la vouer au service de la Cité ». Et les jeunes bourgeois de la Crypte réussissent assez bien à créer des cercles d'étude où les assistants ne sont pas des élèves mais bien plus des interlocuteurs. « Le cercle d'étude, écrit Marc Sangnier en 1900, réalise un idéal de liberté et de fraternité... Mais nos cercles d'étude, où il n'y a ni maîtres ni élèves, où la discussion et le respect sortent du consentement intérieur de chacun, où l'amitié vive et sincère provient d'un même but entrevu par tous... l'éducation officielle pourra-t-elle jamais les copier ? » L'expérience des *Cercles d'études sociales* s'étend ; on en compte bientôt 21 à Paris.

En fait l'expérience des *Universités Populaires* et des *Cercles d'études sociales* visent les mêmes finalités au premier chef la lutte contre l'ignorance ; les uns privilégient davantage la prise de parole et les échanges d'arguments, les autres restent plus classiques par rapport à une relation maître-élève.

La logique de ses engagements conduit Marc Sangnier à militer pour la démocratie dans les usines en engageant les ouvriers catholiques à développer la coopération avec les syndicats non chrétiens. Toutefois quand il ose affirmer que Le Sillon est

un mouvement laïque travaillant au service d'une République démocratique, *l'Action française* se déchaîne. Rome et l'intégrisme font le reste... En 1910 les évêques sont mis en garde par le Vatican. Le Sillon doit ouvertement se déclarer catholique et ses membres se soumettre aux évêques. Marc Sangnier obtempère.

Plus tard, il sera un des premiers créateurs des Auberges de Jeunesse, un des fondateurs du parti de la *Jeune République*. Il ne cessera de rester fidèle à ses idéaux de jeunesse, considérant l'éducation populaire et la rencontre entre des classes sociales différentes comme un remarquable moyen de formation pour les uns et les autres. Bénigno Cacères a repris cette idée en donnant pour titre à un de ses livres *La rencontre des hommes*.

b. D'une guerre à l'autre

La grande boucherie de 1914-1918 fut, aussi, une extraordinaire "rencontre des hommes". Les événements historiques et politiques de l'après-guerre, les grands marasmes économiques et les grèves qui s'en suivirent, les déchirures sociales et les crises qui résultèrent de tant d'événements douloureux et imprévus, tout cela a fait naître un monde nouveau, très différent de celui d'avant-guerre. Les esprits s'ouvrirent à de nouvelles idées...

L'espoir étant suscité chez beaucoup de travailleurs et d'intellectuels par la Révolution prolétarienne en l'Union Soviétique, des lois sociales furent votées dans bien des pays d'Europe (en France en particulier). Inspirées en grande partie par la crainte d'une Révolution, elles ont changé le paysage politique et social ainsi que les nouvelles manières de poser les

problèmes et d'analyser les événements, référées aux discours de Marx et de Freud entre autres.

L'entre-deux guerres. L'organisation des forces des travailleurs et des entrepreneurs se poursuit dans le fil du bois de ce qui s'est amorcé au siècle précédent. La loi dite loi des huit heures (23 avril 1919) va imposer un nouveau rythme au travail industriel et inaugurer l'époque du temps libre, du temps pour le loisir. Le contexte des conditions de l'éducation populaire va s'en trouver modifié. Tous ces changements que la distance nous permet de repérer avec quelque netteté sous-tendent les conditions d'un grand bond en avant des idées relatives à l'éducation populaire. D'autant plus que sur le plan des liens sociaux, la grande "rencontre des hommes" que fut la guerre, a permis d'établir de réels liens de fraternité et de solidarité entre des êtres qui, sans la guerre n'auraient jamais lié amitié.

Dans ce sillage sont nées les *Equipes sociales* (Jean Guéhenno et Robert Garric) oeuvrant à maintenir des échanges entre les milieux sociaux, les élèves des grandes écoles et ceux qui préparent des concours, les reçus et les refusés... autour d'un idéal de savoir commun qu'ils tentaient par tous les moyens de rendre accessible.

C'est aussi de là que sont issus les *Compagnons de l'Université nouvelle*, apôtres d'une idée force : celle de l'École unique. Ils revendiquent pour chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses mérites, la possibilité d'accéder à la culture, quelle que soit son origine sociale. Leurs analyses sur la nécessité de modifier les apprentissages professionnels et d'organiser des enseignements

techniques pour ceux qui quitteront l'école unique sans poursuivre des études secondaires, aboutit en 1919 à une loi sur l'enseignement technique (*loi Astier*).

Enfin un grand essor des mouvements de jeunesse se développe, favorable à des rencontres entre jeunes de milieux différents. Ces mouvements sont toutefois moins préoccupés par l'accès au savoir que par la transmission d'une morale religieuse ou laïque avec le souci de promouvoir des êtres capables de faire face à leurs responsabilités sociales, en référence à des valeurs religieuses ou à la libre pensée.

L'Action catholique de la Jeunesse française, fondée en 1886 prend tout son essor après la guerre de 14 à travers la création de mouvements tels que la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne), la JAC (Jeunesse Agricole Chrétienne), la JEC (Jeunesse Etudiante Chrétienne).

De même le scoutisme confessionnel et laïque qui aboutit à la création d'une Fédération française des éclaireurs et des éclaireuses où deux confessions (Israélites et Unionistes) cohabitent ainsi qu'une branche laïque.

Concernant l'éducation des adultes la situation est moins brillante. L'inspecteur général Roger écrit dans son rapport en 1933 qu'on est bien obligé de reconnaître « la régression lente mais continue des cours d'adultes ». Il en analyse les causes, selon lui : faible natalité, dépopulation et exode rural, instabilité du personnel, nomination de trop jeunes gens, grand nombre des institutrices, fatigue des maîtres, distractions trop nombreuses offertes aux jeunes gens, hostilité contre l'école laïque dans l'Ouest. Il souligne qu'à l'indifférence des maîtres correspond

celle des pouvoirs publics. Et surtout que le crédit inscrit au budget de l'Etat est dérisoire (inférieur à ce qu'il était en 1875)... alors que les rétributions des cours industriels et post-scolaires sont bien plus intéressantes.

Une grande partie de l'éducation des adultes est prise en charge par les syndicats. La CGT créé en 1931 un Centre Confédéral d'éducation ouvrière, peu fréquenté avant 1936. Après cette date les cours vont connaître une affluence record car les programmes mettent à la portée des travailleurs la culture générale et l'étude des doctrines économiques, entre autres. Aux Conférences participent des leaders syndicaux importants et de nombreux intellectuels (René Bloch, André Philipp, Simone Weil, etc.), écrivains (Edouard Dolléans), universitaires (Henri Wallon), etc.

Et puis il y eut 36... 1936..., et l'avènement des congés payés le 11 juin, la semaine de 40 heures le 12 juin et toutes les lois sociales permettant d'organiser la pratique des loisirs. Tâche qui reviendra à Léo Lagrange chargé par Léon Blum du Sous-Secrétariat des Loisirs et des sports où, en 19 mois, il va réaliser une œuvre considérable.

Les congés payés ont permis la découverte du pays par les gens des villes, les voyages d'étude et de distraction, l'essor du sport et la vie en plein air.

Les Auberges de jeunesse (héritage du Sillon) ont été développées par Léo Lagrange. Leurs Clubs d'usagers qui se réunissaient souvent le soir, en semaine, hors congés, étaient des lieux d'intenses discussions, d'échanges d'idées et de grands débats. Léo Lagrange lui-même les fréquentait assidûment.

Les colonies de vacances furent aussi un des pôles de développement de l'action de son ministère ainsi que les Maisons de la Culture et les Collèges du travail.

C'est dans ce bouillonnement d'idées nouvelles et de projets audacieux qu'ont vu le jour les CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active). Et c'est dans ce contexte qu'est né le mot "stage" appliqué aux stages de formation, sens qui prévaut encore aujourd'hui.

Les années d'avant-guerre, traversées par les remous vivifiants de 1936 sont l'époque d'une réelle explosion d'activités culturelles de loisirs : l'aviation populaire, le théâtre, le cinéma, les conférences, la diffusion de connaissances par TSF... Toute cette explosion en faveur d'un "gai savoir" se déploie souvent hors les structures traditionnelles de l'instruction publique, portée par une idée force : l'espoir !

Vichy. La guerre vint casser et détruire. Elle fut aussi, à travers les grands chamboulements sociaux qu'elle produisit, l'occasion d'ouvertures et de découvertes. Du temps de Vichy l'éducation populaire est "sous le manteau" pour reprendre la belle expression de Bénigno Cacérès dans son livre sur *l'Histoire de l'Education Populaire*. Mais, sous le manteau, il se passe des choses... Comme toujours lors des périodes de crises les prises de conscience sont possibles et s'accomplissent chez ceux qui n'ont pas renoncé à poser et à se poser des questions, cherchant leurs réponses ailleurs que chez les sirènes idéologiques officielles. Les prises de conscience, les découvertes, les questions renouvelées sur le sens de tout ce gâchis ont produit la Résistance dans les coeurs et dans les esprits chez tous ceux qui ne souscrivaient

pas à la propagande culpabilisante déversée par Vichy. Dans les maquis aussi la Résistance se mit à l'œuvre... autour d'une parole qui avait proclamé que, somme toute, on n'avait « perdu qu'une bataille »...

Les chantiers de Jeunesse et *les écoles de cadres* fondés par Vichy furent des pépinières de réflexion qui conduisirent quelques-uns à se soumettre au discours pétainiste et beaucoup d'autres à rechercher le fil d'or d'une pensée résistante aux aliénations véhiculées par le discours dominant moralisant et culpabilisant. Ceux-là, à l'instar du petit groupe réuni autour de Dunoyer de Segonzac à Uriage, ont retrouvé les repères éthiques qui fondent la culture républicaine et ses valeurs de solidarité et de justice.

En 1942 la Gestapo vient voir de plus près ces résistants de la pensée qui passeront bientôt aux actes. Heureusement des informations leur étaient parvenues qui leur avaient donné envie de vider les lieux.

Certains se sont engagés dans la Résistance, d'autres dans le Vercors ont animé un groupe dont est issu après-guerre le Mouvement Peuple et Culture. Ceux-là, autour de Joffre Dumazedier, Bénigno Cacérès etc., ont poursuivi les efforts de libération de la parole sur la base de références scientifiques plus solides que les envolées de nos beaux discours idéologiques.

C'est là que sont nées les premières théories sur l'éducation populaire et la formation des adultes. C'est là qu'est née une méthode de formation originale et particulièrement adaptée aux milieux qui n'ont pas eu le privilège d'acquérir les repères symboliques qui permettent une pensée autonome et critique :

l'Entraînement Mental.

La cheville de toutes ces élaborations, c'est Joffre Dumazedier qui avait une expérience des Universités Populaires d'avant-guerre, qui était chercheur au Laboratoire d'Henri Wallon, qui présentera un peu plus tard sa thèse sur les loisirs.

J'aime à lui rendre hommage.

Un mot encore sur *Les Compagnons de France* issus d'une rencontre dans la forêt de Randan, en juillet 1940, entre des cadres des principaux mouvements de jeunesse d'avant-guerre. Constatant que neuf dixièmes des jeunes Français étaient exclus de fait de tout mouvement ils décidèrent de pallier cette faille. Le mouvement se développa dans le Sud de la France (zone libre) où beaucoup de jeunes réfugiés erraient, ayant perdu leurs familles. Les Compagnons tentèrent de les rassembler dans des camps-écoles où la didactique de l'apprentissage a été particulièrement développée. Des milliers de jeunes furent ainsi sauvés de la rue, réunis dans des centres d'apprentissage qui faisaient office de centres culturels. Les efforts de formation et d'éducation produits par cette initiative fut reconnue officiellement : à la Libération leurs centres d'apprentissage furent nationalisés.

Pour les Auberges de Jeunesse, hélas ! cette période fut la fin du rêve d'un pacifisme intégral.

N'oublions pas, enfin, les intenses efforts d'éducation permanente qui se sont déployés dans les camps de prisonniers (que ce soient les Stalags ou les Oflag) où, de cercles d'études en conférences, les échanges entre les intellectuels et les manuels qui partageaient la même vie donnèrent lieu à l'organisation de cours de tous ordres, de représentations théâtrales, de revues... Les échanges ne furent pas toujours faciles mais les prisonniers qui appartenaient à des

milieux culturels différents apprenaient à mettre leurs préjugés à l'épreuve et souvent à les dépasser. En fait ils se trouvaient dans des conditions qui favorisaient à la fois une "rencontre" et un intense travail intellectuel, une intense élaboration symbolique continue. Le plaisir subtil qui pouvait en résulter et la fraternité solidaire devant l'épreuve étaient un soutien moral indéniable pour la plupart de ces hommes en proie à des pertes et des privations nombreuses, et dont le "désir" cherchait dans les objets symboliques des occasions de satisfaction et des voies de "sens" susceptibles d'offrir un apaisement pour porter et supporter les épreuves.

4 - Et la France fut libérée

La Libération ouvre une ère nouvelle pour l'éducation populaire dans un contexte politique et social modifié par les événements de la guerre (tripartisme politique, unité syndicale, place importante du prolétariat dans la nation etc.). La Résistance avait été un temps d'intenses élaborations en vue de l'action mais aussi en vue de l'analyse des événements. Elle fut donc un temps fort sur le plan culturel. Elle avait révélé l'importance du rôle des animateurs, ces nouveaux militants de la culture populaire, premiers cadres éducatifs de l'ordre de la formation.

Nombreuses furent les innovations instituées par le Gouvernement de la République - la Sécurité Sociale - mais surtout, par rapport au problème qui nous concerne la création des Comités d'Entreprise, des délégués du personnel, de la représentativité syndicale, des conventions collectives...

Les heures accordées aux délégués d'entreprise prévoyaient un temps réservé à la culture. Des Centres d'éducation ouvrière étaient ouverts à ceux qui venaient pour essayer d'acquérir une culture générale.

Parallèlement aux institutions qui ont vu le jour dans le monde du travail et des loisirs une *Commission d'étude pour la réforme de l'enseignement* fut instituée sous la présidence de Paul Langevin, confiée à son décès à Henri Wallon, dont les conclusions malheureusement, n'ont pas été mises en œuvre.

Soulignons encore la création en août 1945 d'une *Direction de l'Education populaire* au Ministère de l'Education Nationale confiée à Jean Guéhénno. Elle devait « compléter, en matière d'éducation, l'action des divers ordres d'enseignement en favorisant, coordonnant et contrôlant l'activité des mouvements et institutions de jeunes, et, plus généralement, de toutes entreprises propres à promouvoir dans la nation la pensée, la culture et la conscience ».

En fait de nouvelles structures naissent, des textes forts et beaux reprennent l'esprit de ceux qui croyaient en la nécessité de l'Education Populaire, de ceux qui, ayant découvert la joie que la connaissance peut apporter au sujet humain réclamaient des structures qui rendent possible une large diffusion des savoirs. Des associations voient le jour et un extraordinaire renouveau culturel parcourt notre pays. Aussi bien à Paris qu'en province cette fièvre touche tous les milieux et fait fermenter l'esprit d'un nombre important de citoyens taraudés par l'idée de reconstruction et de renouveau : créateurs et usagers dans tous les domaines, artistes et artisans du cinéma, du théâtre, des arts plastiques, etc.

Quand *Peuple et Culture*, premier mouvement français de formation d'animateurs, fut créé en 1944 à Grenoble, ses fondateurs et ses membres étaient pleins d'espoir : tous pensaient que la France vivait à l'heure de l'éducation populaire.

Ce n'est qu'en février 1959 qu'il y eut un *Ministère de la Culture* créée pour André Malraux. Comme nous le savons c'est Catherine Trautmann qui occupe cette charge prestigieuse actuellement.

Mais quelque chose rongea le fruit de l'intérieur, cette contradiction interne qui déjà depuis la guerre de 14-18 venait montrer qu'en dépit de leurs convictions affichées, **les politiques sont pris dans une force inéluctable qui tend à soumettre l'éducation des adultes à la politique de l'emploi. Ce qui renforce l'idée que ce qui n'est pas directement utile ne mérite pas d'être étudié.** Un tel préjugé vient renforcer chez le "sujet" la résistance au savoir non directement utilisable et l'attrait subtil pour l'ignorance.

a. Le plan Marshall et la formation d'adultes

Tandis que l'Éducation Nationale d'une part, les associations éducatives et culturelles d'autre part, poursuivaient le fil de leurs élaborations et concevaient leurs programmes selon les modèles en vigueur (plus didactiques dans l'Éducation Nationale, plus ouverts au débat dans le monde associatif) voici que nous arrivait d'outre Atlantique un nouveau courant. Ce courant bousculait un certain nombre de nos références en matière d'enseignement et de formation d'adultes. Il nous confrontait avec des méthodes non-directives et un style étonnement libre dans la manière de

conduire les groupes. Et toutes ces découvertes nous parvenaient par le biais du monde de la production.

Les entreprises, confrontées à la reprise économique, à la reconstruction de leurs usines et à la formation de leurs salariés, se posaient les problèmes de formation de leur personnel dans des conditions différentes de celles d'avant-guerre, dans un contexte où des données nouvelles s'imposaient en matière de production et de marché.

Un nouveau mot apparut : celui de productivité. Bientôt un *Ministère du Plan et de la Productivité* fut créé. Les exigences de la productivité se révélèrent vite comme un élément de la politique de l'emploi. Certaines actions de formation se développèrent de plus en plus hors des structures de l'Éducation Nationale et hors des courants qui avaient imaginé la formation des adultes sur le modèle de la formation initiale. Les entreprises eurent des "budgets formation" et un marché de la formation s'organisa peu à peu. Une loi, en 1970, vint en normaliser les règles.

La vieille Europe qui se relevait des destructions de la guerre se remit à vivre avec "l'aide américaine" qui laissa sa marque dans tous les secteurs où nous étions en pénurie. Nous connûmes les "stocks américains" dans le domaine d'un habillement commode et inhabituel dans nos habitudes culturelles, le "corned beef" et les soupes en sachet en matière de nourriture, des machines performantes portant des étiquettes qui annonçaient leur coût, et nous découvrîmes le jazz et ses sonorités merveilleuses... et tant d'autres choses encore.

Nous découvrîmes aussi la formation permanente des adultes et surtout la formation des cadres appelés à "gérer" comme il se

doit, selon les canons du pragmatisme américain. Nous étions impressionnés d'apprendre que les responsables de service passaient les 2/3 de leur temps en réunions, que les décisions se prenaient en groupe (même si c'est le "leader" qui tranche), que plus de la moitié des adultes américains suivaient des formations qui se déroulaient en groupe, selon des méthodes participatives, voire non-directives, et où les membres de tous les échelons hiérarchiques d'une entreprise avaient droit à la parole...

Interprétant ces façons de faire à l'intérieur de nos catégories d'entendement nous étions éblouis et fascinés mais bientôt irrités et déçus dès lors que nous interrogeons leur philosophie et leurs théories.

Selon nos options idéologiques, l'analyse que nous faisons de cette extraordinaire Amérique était différente. Nous étions méfiants et réservés car nos préventions vis-à-vis de ce géant économique qui nous avait aidé à gagner la guerre étaient grandes : n'était-ce pas le pays qui avait la plus grande masse d'exclus ? Le pays qui a pris naissance sur l'exclusion massive de ses autochtones ? Ou bien nous étions dans l'enthousiasme dans la mesure où ses réalisations représentaient à nos yeux le progrès et l'avenir. Ou bien encore notre perplexité et notre curiosité nourrissaient notre esprit critique et nous avons tenté d'analyser le sens et les finalités de leurs outils si efficaces. Ainsi avons-nous été amenés à juger de la pertinence de leurs discours de référence, des présupposés qui les fondent, des outils et des modèles opératoires qui les représentent.

b. Le modèle américain

C'est ainsi que se fit ma rencontre avec le fonctionnalisme américain, la non-directivité rogérienne et le comportementalisme, et que s'élabora ma critique des modèles venus d'outre-Atlantique, du pragmatisme de leur philosophie, de la prégnance rationaliste de leurs référentiels fondés sur des présupposés théoriques où l'homme est bon par nature, où la famille est au centre du discours idéologique, et où des valeurs comme l'efficacité et le rendement sont en haut de l'échelle.

En fait les modèles du pragmatisme mettent totalement entre parenthèse le "sujet" et son héritage symbolique. Bien sûr, les outils techniques forgés dans le contexte de la culture américaine sont très séduisants et permettent de paraître compétent à peu de frais. Mais les présupposés théoriques et éthiques qui sous-tendent les discours auxquels sont référés ces outils risquent de promouvoir un monde d'une indigence symbolique grave.

Les séries télévisées qui nous viennent actuellement d'outre-Atlantique en sont une preuve. Ce sont celles qui sont réservées au "vaste peuple"... Mais comment le "vaste peuple" pourrait-il se défendre contre les effets aliénants des images qui véhiculent du sens à son insu ? Sans compter tous les autres "signes" qui distillent une "Weltanschauung" fallacieuse et pernicieuse dont les spectateurs de tous âges et de tous milieux sont la proie. La culture ne consisterait-elle pas à pouvoir prendre de la distance vis-à-vis de ces "messages" cachés et à savoir éviter leurs pièges ?

Concernant l'être humain par exemple on nous distille une psychologie affirmant qu'il est constitué d'un "moi" harmonieux dont le noyau est bon. L'idéal proposé c'est de devenir un "adulte" qui sait garder sa raison et son calme. Les comportements sont étudiés comme ceux d'un animal ayant essentiellement des "besoins" et qui ne peut que se sentir heureux dès lors que ses "besoins" sont satisfaits. Nous reconnaissons là les éléments de la théorie comportementaliste ; elle néglige toute la dimension langagière, toute la problématique des représentations ainsi que l'énigme du "désir" et par conséquent de la subjectivité.

Lors de son voyage aux Etats-Unis en 1909 Freud, évoquant les difficultés que rencontre la psychanalyse dans ce pays, les attribuait en grande partie au développement du comportementalisme. Il en parle en 1926 quand il écrit dans *Ma vie et la psychanalyse* que la psychanalyse se développe difficilement en Amérique « car elle s'y heurte au *behaviourism* qui se vante dans sa naïveté d'avoir entièrement éliminé le problème psychologique ».

La pauvreté épistémologique apparaît nettement dans la fameuse *théorie des besoins* de Maslow, référence des formations des cadres d'entreprise (qui a inondée la France dans les valises du plan Marshall) avant d'être adoptée par Virginia Anderson pour les formations des infirmiers et infirmières en matière de psychologie des malades. Elle sévit toujours dans le domaine de la formation aux soins infirmiers. Certes ce paradigme est facilement compréhensible et rationnellement satisfaisant mais il est marqué du sceau de l'idéologie plus que de celui de la recherche ou de la clinique.

c. Objectifs et finalités

Mais il est vrai qu'en 1950, quand les premières *Missions du Ministère de la Productivité* nous ramenèrent les fiches à l'usage de la formation des formateurs (TWI : Training Within Industry), nous fûmes surpris et très favorablement impressionnés de la simplicité et de l'efficacité de ces fiches. Elles résultaient des travaux de la *Commission Dooley* réunie par Roosevelt et composée d'industriels, de techniciens et de psychologues (en fait c'étaient des comportementalistes, mais à l'époque je ne faisais guère la différence entre les différents discours psy et n'accordais pas une telle importance à leur valeur d'exactitude). La Commission Dooley devait trouver une solution rapide et efficace au problème de la formation de formateurs chargés de former une population importante, particulièrement féminine, pour faire face à l'effort de guerre des USA. L'enrôlement des hommes dans l'armée rendait le problème particulièrement aigu. Avec le plan Marshall les fiches TWI se sont déversées en France. Elles résumaient en "phases" et "points-clé" les étapes à suivre pour former quelqu'un à une tâche. Ainsi y eut-il le TWI 1, le TWI 2, etc., pour former les ouvriers et les employés en vue de leurs nouvelles tâches. Il y avait même une fiche pour apprendre à conduire une réunion. En fait ces techniques étaient des "instructions" très précises avec des objectifs à court terme. Sont-elles vraiment des outils de formation ? **Ce qui nous renvoie à la question même de la formation et à la différence entre des objectifs et des finalités.** Si les objectifs peuvent être définis en termes de résultats mesurables et quantifiables, les finalités sont d'un autre ordre, elles sont qualitatives, elles sont

aussi révélatrices des enjeux implicites véhiculés par le “désir” des protagonistes.

De plus, les discours qui nous enseignent que l’essentiel ce sont les objectifs passent totalement sous silence la question des valeurs implicites qui orientent les finalités.

Or ce sont les valeurs qui requièrent nos investissements : **l’être humain investit dans des valeurs et celles-ci ne sont jamais choisies selon des critères rationnels mais parce que le sujet y investit de son “désir” et qu’il est même prêt à donner sa vie dès lors que certaines valeurs lui paraissent plus précieuses que la vie même.** C’est ce que disait Malraux.

Les discours qui enseignent à “gérer” posent l’importance des objectifs comme panacée. Les objectifs se doivent d’être précis, mesurables et quantifiables, sur le versant de performances à réaliser. On peut les définir en termes de résultats. Les moyens, méthodes et techniques sont au centre des préoccupations

Les discours qui ne mettent pas entre parenthèses les finalités posent la question des orientations générales. Ils se préoccupent plus de principes et de valeurs que d’outils. En matière de formation ils sont moins centrés sur l’acte que sur les sujets en formation et la préoccupation sera du genre : “quel type d’homme, de femme, s’agit-il de promouvoir” ? ou “l’éducation permanente des adultes, pour quoi faire” ? En fait les objectifs nous centrent sur les procédures, les finalités sur les liens : liens à autrui, liens au savoir, etc. Mais peut-on “gérer” et poser des questions sur les finalités en même temps ? Sûrement pas... ce sont des fonctions différentes.

Avec de telles questions nous ne sommes pas dans la perspective du fonctionnalisme triomphant d’outre-Atlantique, mais dans le sillage du culturalisme de la vieille Europe et de ses philosophies où le “sujet” n’est pas mis entre parenthèses, et où les finalités à long terme conditionnent le choix des outils, des moyens et des méthodes mises en œuvre, et prêtent attention à la qualité humaine des formateurs...

Nous vivons un temps étrange en matière de diffusion de la culture. D’une façon générale la pluralité des discours est très rarement évoquée et les référentiels véhiculés de façon déguisée par les médias passent entièrement sous silence la pertinence qu’ils épousent. Ce qui me paraît une tromperie épistémologique, un endoctrinement et le contraire même de l’éducation à la culture. Ajoutons qu’ils flattent l’attrait pour l’ignorance, confortent les stéréotypes et diffusent une culture de masse qui est un moderne “opium du peuple”.

Nos sociétés contemporaines sont de plus en plus menacées d’une double culture véhiculée par nos réseaux de diffusion : une pour ceux qui sont les privilégiés dont l’esprit est formé à la critique et qui disposent de repères qui leur permettent de faire le tri entre les images et les discours qui les frappent parce qu’ils disposent de repères symboliques. Et puis il y a les autres, noyés sous les images bruyantes, sans repères symboliques, destinataires de discours habités d’une idéologie et d’une morale frelatées, livrés à la pauvreté de l’esprit, à l’indigence symbolique.

2 - Les éléments du débat

1 - Des théories, des valeurs et du désir

Si je n'ai pas renoncé au rappel succinct de l'origine du concept d'éducation populaire c'est parce que je pense qu'il est important de faire apparaître comment une idée s'impose à un moment donné, dans un contexte historique et social spécifique, et comment elle prend corps parce que des êtres plus clairvoyants, plus courageux que d'autres, ont su trouver des mots pour le dire, permettant à d'autres de se reconnaître. Cela n'est pas le fruit du hasard, car les grandes idées, même si elles nous "viennent sur des ailes de colombe" (Nietzsche) n'apparaissent pas n'importe comment ni n'importe quand (Marx). Et puis les idées évoluent jusqu'au point où une rupture épistémologique en établit la valeur en tant que théories. De toute façon les théories sont plurielles.

a. « La mauvaise monnaie chasse la bonne »

Bien des discours théoriques sur l'éducation et la formation sont actuellement disponibles. La question est sortie de la préhistoire idéologique. Mais les idées à propos de ce problème restent floues, soumises au poids des idées reçues et à l'altération fatale des déviations et des glissements de sens liés à notre propre ignorance et à nos propres insuffisances. Les diffuseurs sont-ils assez rigoureux ? Les décideurs sont-ils forcément compétents ? Tout le monde peut se tromper, mais sur un sujet aussi passionnel que l'éducation et la formation il importe de se souvenir que les "sujets" qui investissent les idées sont des êtres de "désir" : ils peuvent être séduits par des idées erronées et par le discours

des "sirènes" habiles qui les présentent ou qui les diffusent. **Ce que les promoteurs de l'idée généreuse d'une éducation pour tous ne pouvaient prévoir c'est le rôle des médias et les inévitables réfractions et déformations qui résultent des moyens de diffusion de masse.**

C'est pourquoi il importe de remettre quelquefois les pendules à l'heure... et de disposer d'outils permettant d'analyser vers quelles finalités nous conduisent nos choix. Ce qui exige, certes, du travail, des investissements et une certaine vigilance. Et de se souvenir que la parole suscite aussi les fausses paroles, que la vérité produit l'erreur et la tromperie. Ce n'est de la faute à personne mais c'est un fait : les relais accentuent les malentendus et les erreurs. Ce n'est de la faute à personne mais c'est exact que nous avons des difficultés à penser juste. Une loi du champ des sciences économiques que je transpose assez volontiers dans le domaine de la pensée nous met en garde : « la mauvaise monnaie chasse la bonne »...

En effet, les idées "bonnes et justes" du point de vue théoriques et éthiques exigent des efforts pour en saisir le sens exact. Elles nécessitent un travail pour les acquérir et, comme le disait avec tant de justesse Roland Barthes : pour saisir certaines choses « il y a des allées du symboliques qu'il faut avoir parcourues »... C'est ce que certains pédagogues évoquent quand ils font allusion aux "pré-requis" indispensables pour aller plus loin dans les connaissances. Acquérir des connaissances ce n'est pas répéter les conclusions d'un maître ; cela exige des efforts et beaucoup d'étude. Or, notre temps, plus que tout autre aime que tout aille vite et sans effort, flattant ainsi notre propension à la négligence

et allant dans “le sens du poil” du souhait de chacun. Les médias sont d’extraordinaires “pousse-à-jouer”. Alors nous glissons avec facilité, sur une pente savonneuse qui entraîne les humains vers la jouissance de l’indigence symbolique laquelle nous livre, inconscients, aux maîtres qui eux, jouissent du pouvoir. **Lutter contre l’ignorance c’est lutter au premier chef contre notre propre refus de savoir, contre notre refus de perdre nos certitudes.**

Il ne faut pas croire que les grandes idées naissent dans la clarté d’un projet. Ça c’est ce que nous racontent les “managers” modernes et leurs modèles fonctionnalistes. Les grandes idées naissent dans les rêves... elles sont enrobées d’affects et nous osons à peine y croire. Les grands créateurs sont ceux qui ont su rendre le rêve porteur et ont su traduire leurs aspirations au niveau d’une réalité qui exige des outils exacts. Pour aller dans la lune il fallait des outils exacts... Icare déjà rêvait de voler mais ne savait pas ce qu’était la pesanteur... Apprendre ce qu’il en est de la pesanteur oblige à investir l’étude, à perdre bien des illusions, à aimer assez le symbolique pour payer le prix de son acquisition par du travail intellectuel. C’est à ce prix qu’on pourra réaliser le rêve... mais autrement.

Il faut bien quelquefois commémorer les grandes épopées qui nous ont sauvés de la nuit de l’esprit et qui font chanter notre identité en rappelant le lieu de nos valeurs et de nos idéaux. Car ce sont les valeurs et les idéaux qui sont les vrais ressorts de nos luttes et qui nous permettent de sortir de notre enfermement en nous-mêmes. Ils nous ouvrent au sens et sont le ciment de

notre identité culturelle et de notre identité d’être humain responsable. Ils sollicitent le “désir” et substituent à la recherche de la satisfaction immédiate des besoins matériels une ouverture vers des “objets” symboliques qui contribuent à l’enrichissement de notre l’esprit comme à l’enrichissement de l’espèce humaine. Encore faut-il ne pas se tromper... et savoir quelle est la “maison éthique” à laquelle nous appartenons et au service de quel “maître” nous travaillons.

Je ne cesse d’être touchée quand je constate qu’une des premières revendications des révolutionnaires de tous les temps est une revendication de moyens pour pouvoir étudier, pour accéder aux richesses de l’esprit, pour mieux analyser les problèmes et mieux participer à la recherche de solutions et aux prises de décisions. C’est une revendication de désaliénation.

Le rappel historique ci-dessus permet de se rendre compte qu’ils y tenaient, au savoir, et qu’ils étaient prêts à payer le prix pour l’acquérir. Aujourd’hui encore beaucoup sont prêts à payer le prix. Beaucoup aussi veulent savoir pour mieux dominer autrui. S’il y en a qui ont découvert le plaisir du savoir il y en a aussi un certain nombre qui le haïssent sans savoir pourquoi. Peut-être serait-ce là une hypothèse à retenir quand on tente d’analyser ce que signifie le peu d’investissement que certains jeunes apportent à l’école....et à l’étude. Ce que la théorie psychanalytique nous enseigne c’est que l’amour du symbolique nous vient d’un Autre, humain.

L’amour du symbolique initie un chemin qui mène... ailleurs ; quelquefois on ne le sait pas quand on s’embarque ! Les outils ne sont que des moyens, les techniques aussi... ce sont les

finalités qui comptent et celles-ci, contrairement aux objectifs dont raffolent tous les “gestionneux” de la planète, ne peuvent être définies en termes mesurables et quantifiables. L’histoire nous fournit des exemples nombreux d’êtres qui par amour pour le symbolique étaient capable de venir étudier dans les pires conditions. Bien sûr ce n’est pas par la vertu des « 25 lettres de l’alphabet » qu’ils allaient changer, comme le disait Duruy. Mais ces “lettres” peuvent permettre d’accéder au sens et au goût de la connaissance et la connaissance nous introduit à la “saveur” des choses et transforme notre rapport à autrui, notre rapport à l’environnement et aux objet du monde. N’oublions pas que le mot de *sapiens*, une des étymologies de savoir, est aussi une étymologie de saveur. Et laissons-nous porter par la métaphore, car c’est là où se profilent des finalités qui se situent bien au-delà d’objectifs et de projets pouvant être définis.

b. Les enjeux

C’est pourquoi la lutte pour une formation qui se situe du côté de la culture me paraît bien au-delà de l’initiation technologique. La maîtrise de l’outil ne suffit pas pour penser. De plus, **il importe d’être au clair sur les finalités au service desquelles se situent les outils et les techniques.** Ils ne sauraient être un but en soi, une occasion de faire joujou tout seul (ou avec ceux qui sont à notre image), fermés sur un monde séparé et clos, étranger au monde des autres.

D’où ma méfiance devant tous les discours initiatiques qui n’annoncent pas d’où ils parlent, qui ne rappellent pas les théories et les valeurs qui les sous-tendent et qui nous enrôlent

de fait sous la bannière on ne sait de qui pour aller on ne sait où. C’est pourquoi la seule définition d’objectifs me paraît un piège et un leurre...

C’est pourquoi je reste tout à fait méfiante vis-à-vis des discours issus du fonctionnalisme américain et c’est pourquoi je refuse de me taire devant l’appauvrissement de l’esprit qu’il véhicule. Notre vieux culturalisme européen reste quand même la bannière où le sujet, son “désir” et les richesses de l’esprit promettent un monde qui échappe à la rationalité mais non à la vie.

Ceci dit, comment s’y prendre pour que le maximum de sujets “aiment” le symbolique... ça c’est une autre histoire.

La connaissance du passé donne du relief aux sens des événements du présent et incite (dans la mesure où nous n’avons pas renoncé à être curieux) à un questionnement jamais achevé sur ce sens, précisément. Ainsi s’offre quelquefois l’occasion de redécouvrir une réalité qui apparaît tout à coup autre que ce que nous croyions (le sens n’est jamais épuisé) ainsi que l’occasion de renouveler nos choix d’engagements et d’assumer plus allègrement notre place dans le présent. Cela exclut que nous épousions une mentalité d’ancien combattant. Nous devons rester pleinement conscients que la bataille que nous menons est loin d’être terminée, même si l’on veut nous faire croire que ces luttes appartiennent aux vieilles lunes... **Car les batailles politiques sont et restent des batailles éthiques. Elles ont toujours pour enjeu des valeurs sans lesquelles l’humanité est menacée de déclin et de ruine.** Mais tout n’est jamais perdu : l’histoire nous apprend que ce sont souvent les minorités qui “sauvent le monde” et que c’est

autour de leurs paroles que peut se mobiliser la soif d'idéaux et le "désir" qui se nourrit de nourritures symboliques et pas seulement de pain, nourriture biologique.

2 - Education populaire ou culture ?

On parle beaucoup d'éducation populaire disions-nous. D'aucuns pensent que c'est une idée dépassée. Le concept apparaît flou pour beaucoup. Quel sens peut-on prêter à un concept né dans un contexte où nos pays européens étaient constitués de classes sociales clairement définissables, et dont les membres pouvaient facilement être identifiés au niveau des manières de table, des façons de s'habiller et de parler ? Ces manières sont les formes de surface d'appartenances culturelles qui séparent les êtres au niveau de leur esprit. Les formes de surface peuvent changer et les inégalités peuvent apparaître sous d'autres formes. Il n'en restera pas moins les nantis et les autres. Beaucoup se permettent de dire que "la lutte des classes est dépassée". Certes, de grands changements ont transformé l'image de nos sociétés. Peut-on pour autant dire que les inégalités et les différences culturelles, les façons de dire et de faire se soient normalisées et que les barrières qui nous séparent les uns des autres puissent allègrement être franchies ?

Je continue à penser que le concept d'éducation populaire reste valable car il correspond à un problème réel de toutes les époques, mais aussi qu'il n'est plus tout à fait opératoire au niveau de son vocabulaire et qu'il mérite d'être transposé et réactualisé en fonction de la réalité sociale et culturelle actuelle.

Je remplacerais volontiers le mot populaire par le mot culturel :

c'est **une éducation culturelle** qui nous est nécessaire afin que nous disposions de repères qui fondent notre identité sans nous fermer sur nous-mêmes, en nous ouvrant à l'échange avec ce qui est différent. Il nous faut une éducation permettant aux catégories d'entendement qui nous habitent et qui nous ont été transmises par nos ancêtres d'assumer une identité qui est à la fois notre spécificité et notre différence. Notre héritage n'est pas que biologique ; il est aussi symbolique c'est-à-dire qu'il est fruit de nos discours familiaux, des paroles de nos géniteurs et des fantasmes privés qui forgent nos craintes et nos délires selon la forme de notre angoisse.

Nous sommes des êtres institués dans et par le langage et traversés par des effets de paroles, structurés autour des signifiants familiers du "vert paradis de notre enfance". Ils nous séparent les uns des autres et constituent le filtre à travers lequel nous entendons et parlons le monde, mais ils nous permettent aussi d'échanger à partir de nos différences si notre narcissisme n'a pas réussi à nous murer en nous-mêmes. L'institution culturelle permet au "sujet" d'être sensible à tous les langages où l'homme parle de ce qu'il a su découvrir et créer et qu'il aime. L'émotion qui touche notre âme au contact de toutes ces richesses peut, en retour, enrichir notre esprit dont il importe que les humains prennent soin autant que de leur vie même. Car la vie de l'esprit nous sort de notre enfermement... Enfant nous naissons... assumer notre devoir d'initiation symbolique est notre devoir et notre avenir.

Le problème de l'institution culturelle permanente me paraît une nécessité impérative. Ne plus se préoccuper de réparer les

injustices de l'initiation symbolique me paraîtrait une très grave erreur. Croire que le peuple n'étant plus ce qu'il était il n'y aurait plus à se préoccuper d'éducation et de culture me semblerait un leurre parfait. Les données d'un problème peuvent changer, les faits peuvent s'habiller d'oripeaux différents, prendre des couleurs différentes et se dissimuler sous d'autres apparences. Sachons nous garder de l'aveuglement et sachons retrouver et analyser en termes actuels les vieux problèmes de l'injustice culturelle dont les innocents souffrent tout particulièrement quand ils sont livrés aux ignorants. Qui ont du pouvoir. Si en plus ils sont en proie à la folie meurtrière, malheur à tous.

a. Problèmes actuels de la culture populaire

En fait notre survol de la courte et dense histoire de l'éducation populaire nous a conduit du concept d'instruction à celui d'éducation puis de culture. Mais qu'est-ce que la culture ? Nous la définirons en nous référant à l'anthropologie structurale (Lévi-Strauss) « comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion... ». C'est dire que, pour notre part, nous y incluons les “bonnes manières”, ces manières de dire et de faire qui font lien entre les membres de l'espèce humaine. Elles constituent le minimum de règles sociales (elles peuvent changer car quand les images de rôles se modifient elles se modifient aussi) sans lesquelles aucune vie commune, aucune vie sociale n'est possible. Et sans l'adhésion de tous à ce “pacte” commun nous finissons par vivre comme des bêtes. Par rapport à un souci d'actualisation nous souhaitons souligner

quelques éléments du contexte actuel de ce problème, car lutter contre les inégalités culturelles et les dommages qu'elles véhiculent reste pour chaque citoyen un devoir de justice. N'oublions pas que l'ignorance et l'indigence symbolique sont une menace pour toute civilisation.

L'héritage. L'institution de tout enfant dans la culture de son temps et de son milieu ne relève pas seulement des politiques. C'est avant tout un héritage familial en partie inconscient qui se transmet de génération en génération et qui échappe à la claire volonté de ceux qui ont à en répondre. Certaines institutions, comme l'école, dont la création relève des politiques, peuvent médialiser les rapports entre l'enfant et sa famille et corriger quelquefois les données de l'héritage familial. En effet, hors de la famille des effets de rencontre peuvent être l'occasion de s'ouvrir à l'amour du symbolique, au goût du savoir et au “désir” de payer le prix pour acquérir en son nom des connaissances. Le “gai savoir” chanté par Nietzsche est une belle métaphore qui reflète avec justesse le “plaisir” qui sous-tend la conquête de la connaissance. Il s'oppose à la jouissance que procure l'ignorance. **Mais la jouissance de l'ignorance peut être plus forte que le risque de tenter l'exploration des “allées du symbolique”.**

Les changements. Depuis les premières revendications de “sujets” qui *aimaient* le savoir, qui payaient de leur personne pour l'acquérir et qui souhaitaient que les conditions de vie n'en rendent pas l'accès si difficile (alors que d'autres milieux étaient privilégiés et que ceux qui disposaient de ces privilèges n'étaient pas forcément en proie à l'amour du symbolique), certaines choses ont changé.

Le temps consacré au travail était de 75 heures par semaine en 1830 ; il est de 39 heures aujourd’hui.

L’organisation du travail a également modifié les rapports du travailleur à ses tâches. Les effets de l’organisation et les outils dont le développement des sciences et des techniques a permis de disposer, les effets du taylorisme et la chasse éperdue aux “temps morts” qui accentue la fatigue et les détériorations de la santé du travailleur, use celui-ci pour le grand bénéfice du rendement. Contrairement au passé, nos sociétés modernes se trouvent confrontées à un énorme problème de l’emploi. Il embolise notre vie sociale depuis une bonne décennie. Si l’absence d’emploi incite à suivre des stages de formation centrés sur l’acquisition de techniques immédiatement utilisables, ces stages n’ouvrent pas forcément la soif de savoir. Comment, en effet investir la culture si la précarité des revenus plonge dans l’angoisse du quotidien ? Les problèmes de l’emploi ont aussi subi les effets des progrès technologiques : les machines-outils et l’organisation du travail ont rendus inutiles un certain nombre d’emplois. En fait, cela Marx l’avait prévu. Ce qu’il n’avait pas prévu, et pour cause, c’est l’incidence des nombreuses *délocalisations* sur les emplois du secteur secondaire après l’exode dont fut victime en son temps le secteur primaire. Et puis le coût du travail est devenu très élevé dans nos sociétés économiquement développées du fait des charges sociales et du prix de la retraite, autant d’avancées référées aux valeurs de justice et de solidarité.

Le rapport au silence. Mais ce qui a surtout changé c’est le rapport à l’écrit, le rapport à la lecture et au silence que celle-ci requiert. Les médias de toutes sortes mettent à la disposition

du public des images, des pseudo-savoirs (quand il y a effort beaucoup de gens “zappent”), l’illusion qu’on pourrait recevoir des connaissances comme un consommateur, en étant dispensé de tout effort intellectuel. C’est peut-être là que réside le danger principal d’une éducation par les médias. En effet, croire que l’on sait parce qu’on a été spectateur, croire qu’on peut apprendre sans élaboration et sans payer le prix, n’est ce pas un des pièges de ces outils extraordinaires que sont les diffuseurs d’images ? Et si un “sujet” en use sans précautions, entre quelles mains et au service de quelles pensées va-t-il s’aliéner ? D’autant plus que le rapport à l’image et à ses effets de fascination troublent la conscience de la réalité chez beaucoup de spectateurs. Peut être que là aussi une éducation appropriée permettrait de limiter les effets d’aliénation. Mais certaines aliénations sont confortables pour le “sujet”...

b. Quelle lutte ?

Outre tous ces facteurs nouveaux qui modifient les données du problème de l’institution culturelle, le tissu social lui-même s’est modifié. Que peut-on appeler peuple de nos jours ? Concernant le problème de l’inégalité devant l’éducation et la culture, ce qui nous paraît important de maintenir c’est la permanence de la lutte contre les inégalités et l’injustice. C’est à la lutte contre toutes les injustices mais en particulier contre celle-là que notre éthique citoyenne est convoquée.

Nous savons bien qu’il ne suffit pas d’ouvrir des écoles pour que les jeunes aient envie d’apprendre. L’amour du savoir est une affaire de “désir”. Il y a dans l’investissement du “sujet” une part

subjective importante et aussi un héritage symbolique familial qui véhicule de l'amour ou de la haine pour le symbolique et qui oriente l'énergie pulsionnelle vers les objets symboliques plutôt que vers la jouissance et la violence immédiate.

Ainsi que nous l'évoquions déjà, une des caractéristique de notre temps c'est la menace de l'avènement d'une société duale. Selon la "maison éthique" que nous habitons nous accepterons cette séparation, cette rupture sociale qui maintient les uns dans l'obscurité et les autres dans la lumière (comme Berthold Brecht le fait chanter dans *l'Opéra de Quatre Sous*) ou bien nous estimons que notre devoir est de lutter contre une société clivée entre les riches et les indigents (matériellement mais surtout symboliquement). Ce clivage sépare ceux qui ont eu le privilège d'une formation initiale longue et ceux qui n'ont pas eu ce privilège, ceux qui ont eu la chance de suivre une filière conforme et ceux qui s'en sont trouvés exclus dès le départ ou bien dont l'expérience est riche mais pas conforme aux modèles dominants, ceux qui sont portés par le "désir" de leurs proches et les autres, entre les spécialistes initiés et les autres qui n'ont pas su trouver les voies de l'initiation et qui ont pris trop tard goût aux choses.

Et comment vient au "sujet" le goût pour les choses ? Comment certains, disposant de connaissances restent-ils des répétiteurs, et d'autres deviennent-ils des créateurs ? Comment réduire le fossé de l'inégalité entre ceux qui sont issus d'un terreau symbolique riche et ceux qui sont porteurs d'une indigence symbolique qui les aliène aux discours d'autrui, comment introduire, pour le salut de toute culture, des passerelles qui ne séparent pas à tout jamais les humiliés et les nantis ?

Contrairement à ceux dont l'idéologie invite à penser qu'il n'y a rien à y faire, d'autres penseront que la responsabilité de tout un chacun c'est d'oeuvrer à réparer un peu ce qui s'est trouvé gâché et dont l'innocence paie le prix.

Quelle que soit l'incertitude du futur et les modifications conjoncturelles du problème, la question théorique de l'investissement dans le savoir reste posée ainsi que la question de notre éthique et de nos engagements. Allons-nous accepter les injustices ? Allons-nous renoncer à la vertu d'indignation ? C'est ainsi que pour ma part je remets à l'ordre du jour le problème de l'instruction généralisée et de l'éducation populaire. Je l'argumente comme étant un problème d'institution culturelle qui concerne toutes les couches sociales car il y a des gens fort savants et très diplômés qui sont, hélas ! fort incultes. J'en ai même connu dans l'enseignement supérieur...

c. Enjeux de l'institution culturelle et de la formation

S'il s'agit seulement de savoir ce qu'on nous a enseigné nous risquons de rester des répétiteurs. Car les savoirs sont des discours qu'on peut répéter. Alors que les connaissances acquises, travaillées par notre alchimie intérieure, peuvent modifier notre rapport au monde. La frontière est difficile à établir entre les savoirs qui permettent de passer des examens et qui ne changent en rien la manière de penser d'un sujet et les connaissances qui vont transformer son rapport au monde et à autrui.

Le prix à payer pour acquérir des connaissances font courir au sujet le risque de se transformer, de perdre ce qu'il croyait posséder, qui n'étaient en fait que des « fausses connaissances » comme

le disait Gaston Bachelard. Mais c'est à ce prix qu'il accédera à la création et à la part solitaire de son existence. Franchir cette frontière n'est pas liée à la volonté des maîtres, mais à ce qu'ils sont. Il y en a qui, soutenus par leur propre "désir", savent ouvrir l'esprit. Nous avons tous connu, du moins je l'espère, de ces maîtres qui ont su tout à coup nous faire accéder à la découverte d'horizons nouveaux et de perspectives nouvelles qui donnaient aux objets du monde un relief, une couleur et une saveur jusque là ignorés.

Pour poser les problèmes modernes de l'acquisition de la connaissance et de l'institution culturelle dont nous sommes tous, peu ou prou des artisans, il nous faut être au clair sur les théories et les valeurs auxquelles nous référerons nos actes.

Il nous faut être au clair aussi sur notre définition du "sujet", sur notre définition du savoir, sur notre définition de la connaissance.

Il nous faut savoir quelles sont les finalités que nous poursuivons : concevons-nous l'institution culturelle comme un apprentissage, voire un dressage, ou comme une initiation symbolique ? Pour nous humains, êtres de langage, l'essentiel est véhiculé par des paroles et une façon de soutenir les paroles (il y a les énoncés et l'énonciation), or le langage est une fonction symbolique c'est-à-dire une fonction de représentation. Il n'est pas un code comme veulent nous l'enseigner les théories de la communication. Il inscrit en nous des images et des fantasmes, comme il inscrit en nous des représentations qui se soutiennent d'un lien à l'objet qu'ils représentent.

Alors quand nous parlons que faisons-nous ? Visons-nous à "communiquer des messages" (comme on ne cesse de nous le

seriner actuellement) ou tentons-nous d'oeuvrer à la promotion de sujets sensibles aux sens des mots et à la richesse des métaphores qui souvent laissent entendre ce qui n'est pas dit ? Visons-nous des fins utilitaires ou n'avons-nous pas oublié que la culture c'est ce qui permet de vivre autrement qu'une bête ? Et comment pourrait-on parler de ce qui est bon dans la vie si on oubliait, si on refoulait le fait que celle-ci n'est lumineuse que parce qu'il y a la mort qui en est la finalité ultime ?

Conclusion : Actualité du concept

Nous ne pouvons reprendre purement et simplement la chanson du passé. Il nous faut réactualiser les concepts concernés par l'acte d'éducation et/ou de formation en fonction de la réalité historique et sociale où elle s'incarne. Il nous faut aussi réajuster son vocabulaire dans la mesure où les mots ont un sens qu'il faut bien respecter et où ils correspondent à des notions et à des concepts précis ayant valeur d'exactitude dans l'ordre des sciences humaines actuelles.

Peut-être, somme toute, l'actualité du concept a-t-il trait à toute la culture et non seulement à ce qui est professionnel et utilitaire. Tout cet "inutile" qui nous confronte au vide et au silence loin du bruit des médias est fortement déconsidéré par les valeurs sociales actuelles référées au terrorisme de l'utilitaire. A quoi ça sert ? est la question *princeps*. Or ce qui ne s'enseigne dans aucune école, mais qui se transmet quelquefois par identification à des figures d'autorité, commande nos façons d'être, de dire et de faire avec ceux dont nous avons à répondre, ceux avec lesquels nous œuvrons.

Ce sont nos “manières” qui rendent la vie agréable. C’est notre culture plus que nos connaissances qui se révèle dans notre manière d’assumer nos fonctions, dans notre manière de jouer le rôle qui y correspond, d’occuper la place qui est la nôtre. C’est à travers nos rapports à d’autres humains que nous portons témoignage de notre subjectivité et des acquis dont l’enfant que nous étions a pu s’enrichir. Je dirais assez volontiers que c’est cela l’objet de l’institution culturelle autrefois et aujourd’hui.

Quel que soit notre milieu d’origine et la spécificité de nos fonctions, l’éducation culturelle c’est tout ce qui nous permet d’affirmer notre part d’humanité dans nos liens à autrui, dans nos rapports au monde.

On peut user de celui-ci comme un barbare utilitaire. On peut aussi être habité du sens d’une dette symbolique que nous devons à autrui. C’est le socle même du lien social. Nous sommes des témoins de sens car l’histoire humaine n’est pas commandée par les canons du biologique. Chacun pour sa part a sa dette symbolique dont nous ne pouvons transmettre que peu choses. L’essentiel est perdu... mais nous sommes des témoins responsables.

En fait, à l’image de ce que les événements du passé nous enseignent si nous savons les entendre, toute culture est résistance à la jouissance facile aux dépens d’autrui. Ainsi résulte-t-elle de la résistance à l’utilitaire seul, de la recherche permanente d’une éthique du lien social, de la lutte contre l’ignorance comme en avaient l’intuition tous ceux qui ont joué un rôle dans la conquête culturelle. Parler d’eux c’est leur rendre hommage... **Toute culture qui maintient du lien entre les**

humains, aussi différents soient-ils, est fruit d’une résistance aux valeurs dominantes, aux idées reçues, aux stéréotypes et aux préjugés, sous-tendus par la haine de la différence et la folie meurtrière de la volonté de toute-puissance. Elle est ouverture et recherche, affirmation de notre identité en même temps qu’attention à autrui, lequel ne saurait être “compris” comme nous le serinent idiotement les séries américaines qui se déversent sur nos écrans, mais qu’il est important d’entendre.

Interrogé par Einstein en 1932 sur les mesures qui seraient à prendre afin d’empêcher les guerres dont la barbarie révèle la face d’horreur des humains, Freud lui écrivit une lettre (texte publié sous le titre *Pourquoi la guerre*). Nous pouvons y lire que « tout ce qui promeut le développement culturel œuvre du même coup contre la guerre » et encore : « tout ce qui établit des liens affectifs entre les hommes (au sens de Mensch) ne peut que s’opposer à la guerre ». Il précise que « le droit est la force d’une communauté » et que ce qui serait nécessaire, bien que ce soit utopique de le penser c’est de « former une couche dirigeante d’hommes capables d’une pensée autonome, inaccessibles à l’intimidation et acharnés à poursuivre la vérité »... et bien sûr que « l’idéal serait une communauté d’hommes qui auraient soumis leur vie pulsionnelle à la dictature de la raison ».

Si nous n’avons pas d’idéaux qui nous servent de points d’appui pour nous tenir debout, même dans la tempête, comme un être humain responsable doit tenter de le faire, où donc finirons-nous par ramper ? La culture c’est tout ce qui permet d’en parler...

Notes :

1. *Les rappels historiques m'ont obligée à reprendre l'excellent petit livre de Bénigno Cacérés qui serait à compléter, mais dont je vous recommande vivement la lecture : Histoire de l'Education Populaire, Collection Peuple et Culture, Editions du Seuil, 1964.*
2. *En mettant en forme le présent texte j'ai pensé à ce que me disait Raymond Gruber sur le grand développement des institutions de solidarité ouvrières créés au siècle dernier dans le sillage des luttes contre l'injustice et la précarité. C'est vrai, cette question mériterait qu'on en parle plus longuement. J'ai éprouvé très fort les limitations que je me suis imposées dans mon propos, puis dans ce texte, du fait qu'il ne s'agit que d'une conférence... et comme telle elle ne peut être exhaustive n'ayant pour seule prétention que de donner envie d'aller plus loin. On ne peut jamais dire tout ni tout ce qu'on voudrait.*

A la recherche des communs, analyse de valeurs et organisation de tiers lieux

Hugo Crespin-Boucaud

Originaire des Alpes, Hugo Crespin-Boucaud a grandi entre les pics cristallins de Belledonne et les hauts plateaux calcaires de Chartreuse. Diplômé en histoire et en géographie ses intérêts académiques vont des mouvements ouvriers du XIX^e siècle aux territoires, dans leurs capacité à mettre en œuvre des solutions construites collectivement. Militant de l'action collective et persuadé de l'intérêt de l'autogestion sa rencontre avec l'éducation populaire lui a ouvert de nouvelles perspectives militantes et politiques. Ce texte est lié au document de master 1 « Aménagement et Urbanisme » de l'université Toulouse 2 Jean-Jaurès soutenu en 2019.

Cette réflexion se base sur le constat que l'objet « tiers lieux » occupe une place de plus en plus importante dans les territoires¹ et dans les politiques publiques². Mais ce phénomène, comme le sont souvent les labellisations, ne fait qu'entériner une réalité plus ancienne. En effet de nombreuses structures, notamment associatives, cherchent à optimiser des coûts, développer des liens de solidarité et à construire des aventures collectives en décidant de partager des locaux. Ces locaux peuvent avoir une forte composante de convivialité mais aussi de mutualisation des savoirs, des postes et des espaces. Ces expériences sont caractérisées par une diversité d'usages notamment marqués par une liberté et une plasticité de ces lieux. La spécificité de ces espaces n'est pas formalisée et il en existe une très grande variété, des squats aux MJC en passant par certaines mairies rurales. Ces lieux sont difficilement repérables car ils sont avant tout tournés vers leur territoire ; leur repérage nécessite donc un

véritable travail d'enquête de terrain pour trouver ceux qui ont décidé de faire autrement par l'hybridation et la mutualisation d'outils, de lieux et de moyens. Les rencontres dans ces lieux forcent à sortir de l'image véhiculée du tiers lieu qui, comme un fab lab, viserait à l'innovation sociale par la technologie et au développement territorial selon une formule transposable à tout le territoire national.

L'Etat français, et plus particulièrement le CGET (Commissariat Général à l'Egalité des Territoires) est féru de la labellisation afin de cibler la distribution de subventions pour la mise en œuvre de projets et programmes décidés nationalement. De nombreuses initiatives territoriales ont été identifiées, notamment par des travaux universitaires, avant d'être labellisées. Ce fut par exemple le cas des SPL (Systèmes Productifs Locaux) dont les caractéristiques étaient une adaptation de chaque système à son territoire notamment par une histoire longue. La labellisation ne

pouvait avoir qu'un effet d'enfermement et n'offrir une réponse que partielle aux attentes³. Cette labellisation est d'autant plus forte pour les initiatives considérées comme innovantes. Ces récents dispositifs sont indénombrables⁴ mais se basent sur un principe de rareté, c'est-à-dire sur la labellisation d'un nombre réduit de structures ou territoires pour orienter les fonds et la médiatisation. Pour entrer dans ces dispositifs, il faut pouvoir répondre à des cahiers des charges contraignants et exigeants. Le but est d'avoir une démarche élitiste visant à faire sortir du lot ceux qui seraient les plus méritants et les plus compétents de par leurs activités déjà en place et leur plan d'action.

Il est raisonnable de s'interroger sur la labellisation et ses effets sur des espaces aussi protéiformes que sont les tiers lieux. Le label ne risque-t-il pas d'invisibiliser d'autant plus ces espaces alternatifs en finissant de tarir les subventions publiques ? Ne risque-t-on pas de multiplier des espaces répondant à un cahier des charges sans liens avec le territoire⁵ ? N'allons-nous pas fermer les portes à l'innovation sociale en formalisant les échanges et modes d'organisations ?

Pour exprimer cette multiplicité des espaces, Hugues Bazin, un chercheur indépendant en sciences sociales, explore la figure du tiers-espace. Ce terme, ne valant pas labellisation (Bazin 2015), veut offrir une grille de lecture permettant de mieux comprendre ces tiers émergents. Ces espaces intermédiaires sont caractérisés par un accompagnement des mutations de la société en expérimentant de nouveaux modes de gouvernances plus horizontales et un autre rapport aux savoirs. Ce contexte doit favoriser la rencontre et l'échange permettant émergence

d'envies et d'innovations. Ces espaces se développent aussi en l'absence d'interface entre une dimension institutionnelle et des usages et ce afin de répondre à ce vide en s'auto-organisant. J'ai aussi eu l'occasion de nourrir ma réflexion par des échanges et rencontres réalisées au cours de mon stage notamment avec des membres du Réseau des CREFAD et des personnes travaillant dans l'espace inter-associatif clermontois de l'Estran. Ces discussions ont nourri des approches théoriques et une certaine prise avec le réel du quotidien professionnel dans des locaux inter-associatifs et dans des actions souvent menées de façon transversale.

Le CREFAD Auvergne est une association d'éducation populaire issue du mouvement Peuple et Culture, son objet est l'émancipation et la mise en capacité d'action des individus notamment via des accompagnements et des formations. Cet objet implique un certain regard des salariés sur l'organisation sociale et donc sur les lieux de décisions et d'échanges dont ils sont partie prenante. Ce regard amène à avoir un questionnement sur les façons d'interagir, de décider et de mettre en œuvre des projets en questionnant les finalités et les envies des individus partie prenante de l'organisation. Cela se traduit aussi par une volonté structurelle de faire à plusieurs et de créer du commun. Cette envie a petit à petit pris forme dans l'Estran, bureaux inter-associatifs occupés, entre autres, par le CREFAD. Au fil des envies et de la vie des associations présentes la mutualisation de l'espace est devenue de plus en plus importante. Ce qui au départ était un espace de bureau avec des salles de formations partagées a développé des services mutualisés comme la gestion du courrier,

de la copie, de certains équipements jusqu'à développer un poste d'accueil mutualisé. Aujourd'hui ces locaux accueillent onze associations, notamment issues de l'éducation populaire, qui souhaitent partager du commun. Cela passe par la morphologie des lieux et de leurs usages. Un espace central de verrière est principalement consacré au temps conviviaux de repas. Sa position centrale et son équipement en font un lieu modelable dont l'usage peut facilement évoluer. Cette non assignation permet de superposer des pratiques, favoriser les croisements et une meilleure appropriation de l'espace par tout un chacun. Sont aussi mutualisés des postes via un groupement d'employeur⁶ et un accueil commun pris en charge collectivement, c'est-à-dire par un poste à mi-temps dont les coûts sont mutualisés entre les différentes associations et le reste de l'accueil pris en charge par des membres des différentes associations. La gestion de l'intégralité du lieu est collective avec une volonté d'impliquer toutes les associations et ceux qui y travaillent aux décisions prises pour le lieu. Ces choix ont été faits, d'une part pour des raisons politiques d'envies de commun et de solidarité, et d'autre part par contraintes budgétaires⁷.

Aujourd'hui, ces locaux sont trop petits pour accueillir toutes les fonctions que souhaitent développer les associations membres de l'Estran. Des questions se posent aussi sur les conditions d'accueil, de travail et des questions écologiques. Pour répondre à cette double problématique, il a été décidé de réaliser des travaux d'agrandissement et de rénovation du lieu. Ces évolutions sont l'occasion de réfléchir sur le lieu, son organisation matérielle, sur le projet porté et les organisations immatérielles.

L'envie de solidarité et d'échanges des mouvements d'éducation populaire est souvent traduite par un travail en réseau avec des structures portant les mêmes envies et les mêmes principes et valeurs, voir la même histoire. C'est en ce sens qu'a été créé le Réseau des CREFAD. Ce réseau est non hiérarchique et s'organise sous forme de commissions thématiques propices à l'échange sur les pratiques mais aussi à la mise en œuvre de projet communs. Ce fut notamment le cas de la commission habitat qui a décidé de travailler sur les lieux d'implantation des CREFAD – souvent des locaux inter associatifs –. Ce travail a débouché l'année dernière sur une rencontre des tiers lieux associatifs sans but lucratif⁸. Cela nourrit des réflexions menées au sein des structures et destinées à être repartagées lors de commissions. La problématique tiers lieux est d'autant plus importante pour les associations du Réseau que plusieurs sont confrontées à des évolutions dans leurs locaux, ces agrandissements et déménagements obligent, ou permettent, de repenser le projet local et ses financements. Est aussi repensé le projet plus global de la portée qu'ont ces lieux insérés dans le Réseau et l'opportunité de pouvoir mobiliser certains fonds demandant de mutualiser les forces pour avoir un impact plus important auprès des partenaires financeurs.

Le travail réalisé ici s'inscrit dans la continuité de ces multiples réflexions nationales et locales sur les tiers lieux. Mais il s'inscrit aussi dans mon parcours étudiant. J'ai décidé de m'intéresser à ce qui fait commun, aux façons de construire des propositions alternatives à un système marchand et de consommation, de

réaliser des décisions de façon collective et mutualiser le travail, partager les savoir-faire. Ces intérêts vont aussi de pair avec mes engagements et valeurs en faveur d'un partage et de gouvernance partagée et horizontale ainsi qu'une envie de questionner les cadres de pensée et d'organisation. Cet objet d'étude et ma façon de l'aborder font sens pour moi. C'est dans cette optique que je souhaite comprendre la multiplicité de ces espaces et les différentes façons de faire. Ce travail s'inscrit avant tout dans une perspective d'analyse critique par le biais d'une méthode scientifique permettant l'analyse de la multiplicité des tenants et aboutissants de cet objet.

Ébauche d'une typologie de tiers lieux

J'ai tout d'abord compilé des ressources bibliographiques sur le sujet dans une acception très vaste permettant de comprendre l'étendue de l'utilisation du terme tiers lieux, d'en dégager des points communs, points de ressource et de désaccord. De cette lecture quatre idéaux-types semblent émerger. Aucune description n'est une réalité car les points de vue des auteurs sont toujours partiels et orientés en fonction de leur approche et terrain. Il faut voir ces quatre descriptions comme différents ingrédients qui se mêlent, s'hybrident, ce qui donne une réalité bigarrée et difficilement réinscriptible. Ces quatre points ne sont alors ni objectifs, ni absolus, ni exhaustifs.

Une approche de type coworking favorisant les innovations basées sur des incubateurs. Ce type de lieux est fortement soutenu par des dispositifs publics tels que les French Tech ou les programmes

métropolitains. Ces espaces dans des logiques de communication et de marketing sont souvent labellisés tant par des dispositifs publics que par une forme d'auto labellisation par les occupants et les créateurs du lieu. Ils visent à la production de résultats tels qu'une rentabilité et un nombre élevé de projets réalisés à l'issue d'un accompagnement. On peut aussi y intégrer certaines formes d'urbanisme temporaire et de friches culturelles réutilisant les codes de milieux alternatifs, comme les squats, tout en s'inscrivant dans une perspective entrepreneuriale⁹. Ces formes visent à se répandre et développer un modèle économique puissant (Correia 2018). Cette approche peut aussi être lue comme le désir de marchandiser la connaissance, facteur incontournable dans la production contemporaine, rendue accessible par le numérique et le libre en créant une activité visant à dégager des bénéfices économique sur un marché concurrentiel (Crosnier 2015).

L'approche par les outils numériques et la culture du libre a été moteur de transformation de l'organisation du travail, dans les premiers temps ces acteurs ont développé des hackerspace¹⁰. Les acteurs sont, pour partie, des makers (Suire 2016) qui remettent en cause les systèmes de production via la création d'outils permettant de faire soi-même¹¹. A cela s'ajoute une dimension politique lors de réflexions sur la façon de faire ensemble ce qui a débouché sur des règles encadrant les lieux (Antonioli, Bureau, et Rouxel 2015). Cette organisation a été formalisée sous la forme d'une charte des Fab Lab¹² portée par l'informaticien Neil Gershenfeld du MIT. Ce sont des espaces de production visant à favoriser l'émergence d'entrepreneurs, qui, s'ils veulent se

développer doivent sortir de la structure, mais c'est aussi un lieu de partage et de socialisation ouvert au public et à l'apprentissage (Burret 2018). La rencontre est présentée comme vecteur important dans un optique de conception collective devant déboucher sur de l'innovation. Cette dimension est aujourd'hui de plus en plus valorisée par de nombreuses organisations qui cherchent à encadrer ces lieux via des programmes et labels. Cela peut induire un écart entre la culture du libre porteur d'une résistance aux cadres (Berrebi-Hoffmann, Bureau, et Lallement 2017) et l'encadrement par des labels et des politiques publiques.

Des lieux peuvent être considérés comme alternatifs par une volonté de mettre en œuvre des alternatives notamment écologiques. De nombreux espaces ciblent aujourd'hui leur offre sur le développement durable, on trouve aujourd'hui de nombreux coworking spécialisés dans le développement durable. Dans de nombreux territoires se créent des lieux alternatifs qui ont pour objet de transformer à leur niveau des pratiques économiques et sociales (Alternatiba 2017). Un travail est souvent effectué sur l'économie circulaire et les circuits courts, sur le coût des biens¹³. La dimension écologique peut aussi se traduire par un travail de la terre via la présence récurrente de potagers en permaculture. Ces lieux ont pour buts de s'inscrire dans le territoire et créant des initiatives locales mais aussi en s'ouvrant au plus grand nombre possible.

On trouve aussi des espaces inter-associatifs, ces locaux sont nombreux et recouvrent une variété de réalités. Ce sont des lieux

où des associations sont hébergées et peuvent avoir des bureaux, salles de réunion ou d'activité, stockage, etc. Dans ces espaces peuvent aussi être accueillies d'autres formes d'organisation du travail tel que des entrepreneurs en micro-entreprises, en coopérative d'activités et d'emplois. Ces lieux existent souvent par un ancrage temporel long et un portage par certaines associations stables et repérées dans le territoire. Ce regroupement peut exister de par une histoire et une culture communes qui induisent une certaine proximité entre certaines associations mais aussi par une envie de construire du commun et proposer des façons de faire autrement, c'est en ce sens que ces associations sont souvent considérées comme militantes¹⁴. Cela permet de faire naître de la solidarité entre les structures, solidarité cimentée par des prises de décisions souvent collégiales afin d'impliquer au maximum. La solidarité peut aussi s'exprimer par la mutualisation de certaines fonctions comme de l'accueil ou de la communication. Ce fonctionnement permet aussi de réduire les coûts et charges dus à la précarité du modèle non lucratif souvent adopté par ces structures. La charte du Réseau des cafés associatifs (www.resocafeasso.fr) montre cette envie d'engagement, de solidarité et d'échanges valeurs importantes de ces espaces associatifs.

Méthodologie des entretiens

Dans un second temps j'ai réalisé des entretiens téléphoniques auprès de différents lieux. Ces sites ont été choisis en fonction de critères subjectifs, notamment à partir d'annuaires de tiers lieux¹⁵, de recherches par mots clés sur internet et par du bouche

à oreille au sein du Réseau des CREFAD. La sélection a ensuite posé sur un choix de lieux aux activités variées qui ne soient pas uniquement axés sur le travail ou sur l'accueil de publics. La volonté était d'entrer en contact avec des lieux ayant des activités variées tant dans leur finalité que dans les processus de mise en œuvre dans le cadre de projet de culture, emploi, formation, café, friperie, ...

Une fois une dizaine de lieux repérés, l'objectif a été de comprendre, via un entretien téléphonique semi directif, la façon dont fonctionnent ces espaces tant dans les activités et actions proposés que dans l'organisation des lieux. Le propos fut de questionner ce que propose un tiers lieu et les façons de créer et faire vivre un espace convivial. Dans un second temps, l'entretien portait sur le terme de tiers lieu, c'est-à-dire comprendre ce qui est véhiculé en terme de représentations et d'envies. Cette part inclut aussi un questionnement sur les types de réseaux de tiers lieux, d'interconnaissance, de ressource, d'entre aide, ... et leur intérêt.

Sur les nombreuses structures contactées seules six ont pu répondre à mes sollicitations, l'analyse réalisée se base sur ce corpus qui n'est pas représentatif de tous les tiers lieux sur un territoire spécifique ou dans un domaine. Un échantillon n'étant représentatif que de lui-même, le carottage effectué représente des structures variées mais majoritairement identifiées comme tiers lieux.

Cette analyse se base sur six entretiens réalisés au cours du mois d'avril. Ces entretiens ont presque tous été réalisés avec

des membres fondateurs de ces lieux, ce qui a permis d'inscrire la réflexion sur le tiers lieu dans des temporalités de création plus long. Les lieux initialement ciblés étaient principalement situés en milieu rural ou dans des villes petites et moyennes. Les entretiens réalisés eux sont principalement concentrés dans des villes moyennes (Angoulême, Poitiers, Bergerac, Guéret) mais aussi en périphérie de villes plus importantes (Toulouse pour Belberaud et Annecy pour Meythet). Ces structures ont plus ou moins d'ancienneté et d'assise territoriale mais aussi un rapport varié au terme de tiers lieu.

Ces entretiens ont été mené à l'aide d'une grille semi directive pour des entretiens d'environ une demie heure transcrit de façon totale.

Analyse des entretiens

Le travail sur ces transcriptions m'a permis de faire émerger six axes faisant ressortir de la proximité et de la différenciation entre les propos entendus. Ces axes permettent de comprendre et analyser le régime de valeur et le fonctionnement de ces tiers lieux et notamment l'inscription de ces lieux dans le territoire.

Ces axes sont :

- Le rapport au politique dans son acception large qui inclut la place des institutions dans le projet mais aussi le rapport aux habitants -ou citoyens- et aux associations
- Le rôle et la considération du local notamment l'implication des structures et individus du territoire dans la construction du projet de son quotidien mais aussi les représentations

portés sur les lieux d'implantation et la façon dont ils sont ancrés

- La finalité du lieu et les moyens et outils mis en œuvre, en découle une analyse de la structure et des modalités d'action
- La façon dont les lieux considèrent la convivialité et son rapport à l'ouverture du lieu
- Le rapport à l'échange notamment les questions de mixités et de mode d'accueil mais aussi la place et la considération de la rencontre
- L'analyse de points organisationnels et de valeurs tels que le rapport au réseau, à la lucrativité et au coworking

Liens aux territoires et à l'objet politique

Comme mentionné précédemment, la typologie évoquée n'est pas toujours applicable pour les lieux dans leur globalité il est en revanche possible de retrouver des tendances communes.

C'est par exemple le cas pour les lieux pouvant être qualifiés comme alternatifs. Leur portage est souvent réalisé par un groupe très réduit d'individus souhaitant agir en faveur du climat ou d'une société plus juste. Leur rapport à la politique locale est complexe car ils considèrent l'action politique institutionnelle comme sans issue et cela induit souvent une méconnaissance réciproque donc un soutien réduit de la part des collectivités à ces structures. La figure mise en avant est celle du citoyen acteur « c'est un lieu qui porté par des citoyens et qui par conséquence se détache un peu, ou en tout cas est à la marge de tout ce qui est porté par des collectivités » (La K7). La vocation de ces lieux est, souvent, d'inciter au faire et à l'agir de ces personnes en

accueillant notamment des coworker orientés développement durable ou des projets pilotés par des citoyens tels que des ressourceries. L'action est alors portée à un niveau très local, il y a un souci de travail sur le quartier et la rue « on devrait s'intéresser à son quartier enfin à sa rue, à son quartier, à sa ville, à son territoire » (La quincaillerie). Cette attention se retrouve aussi dans d'autres typologies mais qui est souvent liée à un ancrage local fort avec un lien à la collectivité.

D'autres structures, souvent plus importantes par leur assise territoriale et leur capacité économique, se pensent comme lieux de rencontres des acteurs locaux « on inclut la communauté de commune, les communes environnantes, le département, la région au niveau collectivité et puis après il y a les entreprises, on travaille avec de grosses entreprises aussi, y a les écoles, y a les citoyens, y a les professionnels » (100eme singe). Cela va souvent de pair avec un appui économique et politique plus important, cet appui peut se décliner à différentes échelles territoriales mais plus particulièrement le bloc local « c'est aussi un fort soutien politique, nous on a jamais eu de bâtons dans les roues de la part des politiques » (La Quincaillerie). De plus, cette connaissance des institutions se couple avec des individus porteurs souvent issus du monde associatif tant dans des pratiques bénévoles que dans du salariat. Cela peut induire une position charnière facilitant le dialogue entre le monde associatif, les citoyens et l'univers plus institutionnel des élus, collectivités et entreprises « on est un espèce de maillon d'une chaîne qui manque des fois entre l'associatif et plutôt l'institutionnel » (La Quincaillerie).

C'est-à-dire connecter la vie du territoire à une action et un regard politique. Cette interface peut être informelle par le biais de rencontres, cela peut se mettre en œuvre dans le cadre d'une SCIC impliquant la formation de collèges diversifiés. Cette forme coopérative doit pouvoir permettre de créer des lieux d'échanges institutionnels pour la gestion du lieu mais qui peuvent, de façon informelle, porter sur des problématiques plus larges. Ces différents cadres doivent permettre une vision transversale, de proposer un espace au service de tous où les visions peuvent s'hybrider afin de construire des propositions nouvelles. Cette position peut amener à une reconnaissance institutionnelle accordant un poids dans les institutions et d'être associé à des dynamiques tels que les PAT (Projet Alimentaire Territoire).

Quelles finalités pour les tiers lieux étudiés

Pour comprendre l'impact et l'action de ce type de lieux sur le territoire il faut questionner les finalités c'est-à-dire comprendre la visée à long terme et les envies de fonctionnement. Généralement, l'intérêt premier réside dans le rapport au public, les postures adoptées pour faire du lien avec celui-ci varient.

Il y a majoritairement une volonté d'avoir un accueil inconditionnel du public « l'accueil commun soit un accueil inconditionnel, que vous soyez startupper, migrant, SDF, bourgeois ou pauvre vous avez le même café et le même bonjour » (La Quincaillerie), « on est dans une démarche sociale de rendre accessibles les services, les usages » (CELA). Cet accès inconditionnel se fait tant par l'envie de proposer des biens et services accessibles à tous que de permettre à tout un chacun de s'investir dans la

vie du lieu. L'ouverture de la gouvernance peut se formaliser avec une volonté de représenter toutes les parties prenantes via des collèges de bénévoles, de coworkers, de salariés et de représentant des collectivités élus et techniciens. Ces dispositifs doivent permettre de s'investir au sein d'instances de décisions avec un engagement plus ou moins grand et plus ou moins contraint.

Dans un même sens, certains de ces lieux proposent aux publics de créer leurs activités selon leurs envies tout en conservant l'idée qu'elles se développent dans un contexte collectif et doivent donc être perméables aux changements et évolutions. Peuvent être proposées des activités d'initiation au numérique, aux machines d'ateliers, dont le contenu peut varier, voire peut-être déterminé, par les personnes inscrites. Ces possibilités d'appropriations de contenus permettent aux individus de se sentir plus à l'aise et donc d'investir physiquement les espaces.

Favoriser la rencontre et l'investissement par une bonne accessibilité et de la convivialité

Cet investissement peut se faire par la configuration des lieux, les actions et activités proposées. La volonté est souvent d'avoir un lieu accessible, plutôt proche d'un centre « on a un projet qui a plutôt vocation à être en centre ville » (CELA), « on est en plein centre ville » (MPP).

La question de l'accessibilité culturelle est, aussi, importante. Cette barrière est plus difficile à lever. Plusieurs structures proposent de s'affranchir de la notion de prix et de coûts par la pratique de la gratuité ou du prix libre « on propose l'entière

de nos tarifs en tarifs libres » (CELA), « il n'y a pas de tarif à l'entrée » (La Quincaillerie). Cela peut aller du café, nous y reviendrons, à la totalité des services et actions proposées à prix libre. Selon ces structures, cette mesure doit permettre de cultiver des rapports mettant sur un pied d'égalité différentes personnes fréquentant le lieu. Ce positionnement doit pouvoir permettre de favoriser échanges et temps conviviaux.

L'organisation des lieux crée aussi de la convivialité, notamment l'espace café. En ce sens, une démarche consiste à ne pas forcément délimiter les espaces, ni les nommer c'est à dire laisser une forme de vide. Ce vide doit permettre aux individus de se positionner comme ils le souhaitent dans l'espace et de pouvoir faire évoluer les usages. Cela favorise la rencontre entre différents publics par les possibilités de passer d'un lieu à un autre sans trop de difficultés.

Les lieux dédiés aux activités de travail envisagent un accueil du public plus réduit, sur des temporalités d'évènements. Pour autant la dimension de rencontre ne disparaît pas, elle se crée entre différents partenaires et différents projets. La vision peut être d'organiser des temps de rencontres afin que les personnes échangent et développent de actions communes, ou du moins de créer des passerelles entre différents partenaires.

Cette cafétéria, ou du moins l'espace café, est un espace très important pour les structures accueillant des publics « les gens se sentent bien, ils viennent se poser là, boire un café, tu peux à la fois travailler, tu peux chiner » (CELA), « on organise de

nombreuses rencontres dans la cafétéria » (MPP). Cet espace est intrinsèquement un lieu de rencontre. Comme nous l'avons évoqué, ces espaces sont très ouverts et intégrateurs, cela peut potentiellement attirer des personnes marginalisées « y en a qui viennent parce qu'ils sont un peu perdus et que venir boire un café et croiser des gens ça fait toujours du bien » (La Quincaillerie). Ces espaces de rencontres sont donc au cœur de ces tiers lieux car ce sont ces espaces qui permettent de créer du commun et d'hybrider les pratiques. Cela peut permettre l'émergence d'idées grâce à la rencontre, les différents individus véhiculant idées et projets. En cela, ces rencontres se font de façon informelles et spontanée partant de l'idée que la convivialité crée la rencontre « on crée pas toujours volontairement des temps de rencontre, ils se créent d'eux-mêmes » (La K7).

Décloisonner et mutualiser pour créer du commun

Pour d'autre la vie du lieu et son animation occupent une place centrale. Cette position implique une attention plus importante sur les valeurs du lieu et de son organisation. C'est dans ce contexte qu'est affirmée une volonté d'avoir une action transversale afin de ne pas s'enfermer dans des silos « le principe du tiers lieu c'est justement de casser ces codes et ces silos » (100eme Singe). Il y a une volonté de s'affranchir des cadres pour se donner une liberté d'action et hybrider les pratiques « on est vraiment un melting pot d'activités, d'initiatives » (La Quincaillerie), « un espace qui s'appelle hybride » (CELA), « créer un lieu de vie où on pouvait mélanger les pratiques »

(La K7). Un outil utilisé est celui de la mutualisation. Cette mutualisation n'est pas pensée dans une finalité économique visant à réduire les coûts grâce au partage d'outils ou de lieux, l'idée est de créer du commun « les assos avaient des besoins aussi, des besoins de mutualisation d'outils, [...] et faire des choses partagées » (La Quincaillerie), « la mutualisation pour moi elle a un lien avec les communs, avec le bien commun », « quand on réfléchit à la mutualisation c'est pas pour amortir les coûts, c'est pas une vision spéculative » (100eme singe). Cette idée de commun est analysée par P. Nicolas-le Strat dans *Le travail du commun*, 2016, il définit le commun comme un « fort désir politique de reprendre en main les questions qui nous intéressent collectivement ». Cette notion contient de façon intrinsèque l'émancipation et l'autonomie en laissant faire les personnes concernées. La mutualisation va de pair avec une certaine hybridation des pratiques car la gestion collective implique de l'échange sur les usages.

Cette volonté de commun, au sens politique, semble importante au yeux de tous les lieux et peut être lisible dans leurs actes. Cette envie se concrétise particulièrement dans les rapports humains est la place de la rencontre « on essaye de faire croiser les personnes » (100eme singe), « c'est l'essence du projet que de provoquer des rencontres qui se seraient jamais faites ailleurs » (La Quincaillerie). En effet, la rencontre se construit autour du faire et de l'agir des personnes et par l'autogestion des espaces. Ces visions et ces dispositifs doivent permettre la rencontre de publics n'étant normalement pas amenés à se

croiser.

Rencontrer et s'entraider

Ces lieux et leur organisation ont pour vocation de faire se rencontrer différents types de publics « un fablab qui associe différentes typologies d'atelier, d'activités qui permet à d'autres typologies de personnes de se croiser » (100eme singe). Tout d'abord des échanges peuvent avoir lieu entre les différents coworkers qui ont souvent une implication variable. C'est en cela que ces lieux peuvent se distinguer d'espaces urbains plus tournés vers le coworking qui, pour se distinguer, se spécialisent dans un domaine d'activité, par exemple les activités du développement durable. Cela a pour conséquence de réduire les possibilités de faire des rencontres auprès d'individus ayant une pratique professionnelle différente.

Sur les lieux étudiés l'envie est de faire se rencontrer des personnes n'ayant pas vocation à se rencontrer dans un contexte habituel « faire rencontrer des gens qui a priori ne se seraient pas rencontrés autrement » (CELA). C'est-à-dire que se croisent des militants associatifs, des bénévoles du lieu et des entrepreneurs afin de les faire échanger sur les pratiques et les projets voire les impliquer dans ceux-ci « les événements comme le festifastoché permet à tout le monde de discuter » (MPP), « c'est l'hybridation de tout ça qui fait la rencontre des idées des projets » (La Quincaillerie). La rencontre peut aussi se concrétiser par des dynamiques d'entraide entre bénévoles afin de partager des connaissances telles que l'informatique pour aider les plus en difficultés « on est plus sur des thématiques qui sont plus l'échange, la rencontre, l'échange de savoir faire » (La

K7), « on a des coworker, on a des gens qui ont des besoins en numérique, on a des gens qui les accompagnent, la plupart c'est des bénévoles qui galèrent donc c'est d'autres bénévoles qui vont les aider » (CELA).

Ce type de rencontre peut aussi permettre des processus de test, de mettre en œuvre à petite échelle avec moins de risques des projets et des actions. Ce peut être, par exemple, le test d'un nouveau service ou de tester directement avec des personnes âgées fréquentant le lieu un dispositif d'accessibilité afin de voir si il répond aux besoins et identifier les potentiels bugs et problèmes « un startupper qui voudrait développer une application, il peut la faire tester directement à des seniors en ateliers » (La Quincaillerie).

Tout cela peut se mettre en œuvre de façon spontanée notamment grâce à des espaces d'échanges comme peuvent l'être certaines activités et certains espaces physiques. Mais ce peut aussi être des temps et des échanges organisés « il y a une notion d'animation, de coordination où on essaye de faire croiser les personnes » (100eme singe). Plus généralement, cette envie de rencontre se traduit souvent par le croisement d'activités en les faisant au même moment ou en croisant les typologies d'atelier dans la vie du lieu.

Place et rôles des réseaux

Les structures portent toutes un intérêt aux réseaux de personnes et de lieux. Ces réseaux sont avant tout perçus comme des façons de lier des structures ayant des intérêts, des actions et des envies plus ou moins similaires.

Le premier intérêt relevé est que ce réseau met en avant un maillage territorial et donc la possibilité de rencontrer et échanger avec des lieux proches « on est plus fort si on est plusieurs et puis avec un vrai maillage territorial » (la Quincaillerie). Dans l'idée, ces réseaux devraient pouvoir être mobilisés lors de la création d'un lieu avec du partage d'expérience et du soutien dans les démarches à effectuer « on a l'avantage d'être accompagné par des structures associatives qui sont venues très souvent nous donner un coup de main » (La K7), « on a accompagné un tiers lieu qui se crée » (CELA). Par exemple en région Nouvelle Aquitaine ce fonctionnement est mis en place par la Coopérative des Tiers Lieux qui redirige les créateurs de lieux vers des structures présentes dans un territoire proche.

Ce réseau peut aussi être mobilisé lors de difficultés, dans ce cas, cela peut être beaucoup plus informel. En effet, ce soutien se matérialise par un partage de connaissance afin de comprendre si d'autres structures ont eu les mêmes difficultés et comment ils les ont surmontées « j'attends d'un réseau des partages d'expérimentation, de processus, de mises en lien » (100eme singe), « voir comment les choses se développent ailleurs [...] puis avoir des retours des expériences » (La K7). Cette relation est vue dans une forme de réciprocité propre à la culture du libre¹⁶ qui consiste en un partage d'expériences contextualisées afin de créer une base de documentation libre, ce rôle est actuellement tenu par le wiki Movilab qui tente de fédérer et de mettre en valeur les expérimentations menées par les tiers lieux.

Est aussi exprimé de façon récurrente un besoin de partage de ces connaissances de façon plus importante et massive. Cela est

d'autant plus renforcé par le fait que les plus petites structures ont un accès réduit à ces réseaux par manque de temps dû à l'absence ou au nombre très réduit de salariés. Les plus gros lieux ont, eux, une certaine lisibilité des tiers lieux et des réseaux au niveau national « on était parrain de la biennale du design » « y a pas moult réseaux mais y en a quand même » (100eme singe), « j'ai tout de suite été à la biennale du design » « j'ai été aussi à la rencontre de la coopérative des tiers lieux » (La Quincaillerie). En effet, les réseaux s'organisent régulièrement autour de rencontres dans toute la France¹⁷, pour investir ces réseaux il faut souvent, lors de ces temps, tisser des liens interpersonnels et les entretenir, ce qui n'est pas forcément à la portée de tous ces lieux. Tous s'accordent aussi à dire que ce fonctionnement en réseau doit permettre de publiciser un lieu, de le rendre visible et de le faire exister par la reconnaissance d'autrui « donner un peu de visibilité aux uns et aux autres » (La K7). Ces réseaux sont, dans les représentations, très importants pour le rayonnement de ces lieux car développer un tissu d'interconnaissance permet d'obtenir des financements mais aussi d'avoir accès à d'autres informations et de découvrir d'autres expériences.

Ces réseaux peuvent aussi se décliner à une échelle plus locale notamment départementale, ceux-ci peuvent remplir les fonctions de partage et de solidarité décrites précédemment et éviter une concurrence entre les tiers lieux. En effet dans le cadre de politiques visant à un important développement de tiers lieux¹⁸ certains tiers lieux peuvent cibler le même type de public sur des territoires proches. Le réseau peut donc, ici, servir à fixer des

règles communes tels que des prix, un partage de fonctions et actions. Cela peut aussi résider dans la possibilité de mutualiser certaines actions telles que la médiation numérique itinérante en projet dans la Creuse « on a créé ce réseau parce qu'on commençait à entendre parler de concurrence entre chaque comcom qui avait des tiers lieux nous on va faire des loyers moins cher que toi, on attirera plus de population, on aura plus de coworkers et nous on a voulu faire table rase de tout ça rapidement » (la Quincaillerie). Ici encore des politiques se créent pour développer les réseaux mais il n'existe pas de formule miracle qui fonctionne dans tous les territoires. Il faut veiller à ce que les projets se construisent avec les territoires et non pas hors sol ce qui risque d'arriver dans un contexte de politiques de création intensive de lieux et réseaux.

Le réseau peut aussi être vu comme un outil enfermant. En effet, le travail réalisé autour du mot tiers lieu a fait émerger un socle commun présenté ici mais aussi de nombreuses divergences dans les modes d'applications et des crispations autour du terme en lui-même. Construire un réseau des tiers lieux implique un certain bornage de la notion alors que l'objectif était justement de casser les silos « un réseau des tiers lieux c'est hyper complexe à faire parce que du coup t'es forcément obligé d'enfermer sur des critères et des cases » (100eme singe). Un entretien a abordé la question du réseau à partir des conflits, notamment entre associations, en soutenant que les points de vue étaient trop éloignés et que trop nombreux étaient ceux qui rejetaient le terme. Pourtant il semble émerger qu'il serait envisageable de

penser une dénomination plus vaste autour de termes tels que le commun et la rencontre qui sont au cœur des pratiques « peut-être il y a ce projet commun de tous ces espaces multiformes qui ne pourront pas être catégorisés, qu'est-ce qui fait projet commun ; c'est pas forcément de l'appellation parce que ça va crisper » (100eme singe).

Méfiances et vigilances sur les dérives des tiers lieux

Les plus grosses structures ont une connaissance plus approfondie de ce milieu ce qui leur permet d'émettre des avis sur les tendances de création de tiers lieux. Ils observent notamment la création de tiers lieux centrés sur le numérique, le coworking et ayant une dimension sociale, de rencontre réduite à la part congrue. Ils soulignent le risque que ces structures prennent une place importante dans les réseaux régionaux et deviennent les modèles du tiers lieu « faire un réseau qu'avec des espaces de coworking je trouve ça dommage » (100eme singe), « une pépinière ou un espace de coworking comme j'ai pu voir à Paris y a rien qui fait tiers dedans », « il y a pleins de tiers lieux qui sont des SARL, ils appellent ça tiers lieu mais bon justement on rejoint ces espaces de coworking » (La Quincaillerie). Tous deux ont souligné l'importance des valeurs et notamment du commun dans les tiers lieux. Ne pas développer ou utiliser ces valeurs comme prétexte réduit l'intérêt du dispositif car sont délaissés la rencontre d'acteurs variés et le décloisonnement des silos. Tous s'accordent pour dire qu'une uniformisation des tiers lieux n'est pas souhaitable et que les tiers lieux-prétextes n'ont qu'un intérêt limité. Cet avertissement est d'autant plus intéressant dans ce

contexte d'intensification de création des tiers lieux, politique se basant sur des critères qui risquent de tomber soit dans le tiers lieu répliquable soit dans le tiers lieu ayant une capacité de rencontre très limitée à un coworking « on tient pas du tout à une certaine forme de labellisation » « moi je crois pas au tiers lieu répliquable » (La Quincaillerie).

Construire sur la base du local

Comme nous l'avons évoqué, le lien au territoire semble être très important pour créer un tiers lieu et notamment l'appui sur des groupes locaux, d'être à leur écoute et les aider à porter leurs envies et leurs dynamiques. Ce rapport semble être plus simple dans des territoires situés en dehors des métropoles car la concurrence est souvent peu présente et les attentes importantes. À contrario, dans les grands pôles urbains, l'offre est très vaste tout comme la demande ce qui implique que ces lieux estiment devoir se spécialiser dans un domaine et donc recréer des silos ce qui réduit les possibilités de rencontres et d'échanges variés et neufs « l'offre surtout en pôle urbain est tellement vaste qu'ils sont obligés de se spécialiser, du coup on recrée des silos dans des trucs qui devaient décloisonner » (La Quincaillerie).

Réflexions sur l'outil

Les échanges ont aussi pu amener à avoir une réflexion sur les outils. Cela a pu porter sur le numérique, cet outil peut être vu comme un fin en soi mais il est possible de l'aborder sous d'autres angles notamment de voir ce qu'il permet. Dans une société de plus en plus numérique il peut être intéressant de

mieux savoir protéger ses données, être à l'aise pour réaliser ses démarches en ligne par exemple « c'est pas le numérique pour le numérique, c'est le numérique pour travailler et puis faire des choses ensemble et aussi le numérique comme facteur d'émancipation » (La Quincaillerie). Cette réflexion peut être menée sur les différents médiums utilisés dans ces lieux car le risque est grand de suivre une méthode avec un outil et d'en oublier les valeurs et finalités originelles. Certains souhaitent déformer les usages de mots pour pouvoir surprendre et attirer mais aussi défendre une certaine vision, c'est par exemple le cas de structures qui défendent l'idée d'un fablab qui soit sans outils numériques « on leur a dit on va faire un fablab mais sans outils numériques » (CELA).

Pour conclure

Le concept de tiers lieu est aujourd'hui mobilisé comme un concept passe-partout qui hybride et fait se superposer de nombreuses réalités et pratiques. Parti de la définition de R. Oldenburg, comme un troisième lieu entre la maison et le travail, le terme a petit à petit gagné en profondeur et en ramifications. Ces évolutions sont notamment dues à d'importants changements sociaux tels que le développement d'internet, l'affaiblissement du salariat, l'étalement urbain et la supposée perte de vitesse des espaces ruraux qui ont mis en avant des nouvelles centralités telles que le tiers lieu. Ces changements ont été accompagnés par de nombreuses recherches et réflexions par des acteurs du territoire, des universitaires et certains grands corps de l'État¹⁹. C'est dans ce contexte que se sont multipliées

les structures se revendiquant de cette appellation, mouvement incité par de nombreuses politiques publiques que nous avons évoquées.

Ce terme a été utilisé et exploré dans de nombreux domaines qui sont économiques, sociaux, numériques et ayant trait au développement territorial. Cette diversité amène à chercher une matrice commune ou des points de rupture. Le travail réalisé a permis de mettre en lumière une importante différence entre les finalités de deux types de lieux. Le premier type, considéré par certains comme tiers lieu prétexte, sont des espaces qui décloisonnent peu les pratiques en ayant des fonctions plus proche du coworking dans des contextes souvent plus urbains. Tout comme les tiers lieux dit répliquables, qui sont construits à partir d'un modèle donné. Le risque réside dans la perte de sens fasse une coquille vide qui n'arrive pas à durer sur le territoire. L'autre type de lieu a pour centralité la question du commun, au sens politique de la reprise en main de façon collective d'objets et valeurs, mais aussi la place très importante qu'occupe la rencontre notamment entre des publics différents.

Notre intérêt s'est plus porté sur ce second type de lieu qui inclut des espaces ayant des finalités et des moyens très variés. Dans cette catégorie on peut trouver tant des tiers lieux portés par des individus avec un rayonnement très local, des tiers lieux plus importants, impliqués dans des actions de développement territorial, ayant des moyens et un rayonnement plus important mais aussi d'y inclure des lieux ne se revendiquant pas tiers lieux, et refusant l'idéologie de la CAME²⁰, tels que des espaces

inter-associatifs ou les tiers-espaces repérés par Hugues Bazin. Tous ces lieux sont souvent caractérisés par une volonté de se réfléchir et d'avoir une pensée critique sur leurs actions afin d'en comprendre les implications et rester en adéquation avec ses valeurs. Ce travail réflexif est nourri par un fort rapport à l'échange. Cela peut se concrétiser tant par une implication et une prise en compte importante de l'avis des individus fréquentant le lieu ; mais aussi par une volonté de partages et d'échanges avec d'autres lieux.

Ces différents lieux ont par contre des visions diverses sur la façon d'avoir ces échanges ; si certains pensent à les organiser, les formaliser et les hiérarchiser, d'autres les veulent plus informels, laissant de plus grandes possibilités à l'hésitation et à la diversité.

Un autre point de convergence est un rapport très important au territoire. Cela se traduit par un souci du dynamisme du territoire et un investissement en conséquence. C'est en cela que certains pensent qu'il faut avant tout s'appuyer sur un collectif issu du territoire « impliquer les gens dans les démarches, les décisions, de créer une dynamique parce que les tiers lieux [...] si il y a pas de collectif dedans c'est plus compliqué » (CELA), « des territoires qui parlent de tiers lieu alors qu'à aucun moment ils ont constitué une communauté localement et que c'est bien ils vont pouvoir refaire une nouvelle salle des fêtes » (La Quincaillerie). Dans les actes cela peut se traduire par une action très locale et une défiance envers la politique traditionnelle mais aussi pour d'autres en un lien très fort avec les différentes collectivités locales afin d'articuler des actions et

permettre des financements.

Un autre aspect important est que ces lieux sont souvent caractérisés par une dimension de bricolage, c'est-à-dire de faire réaliser le travail en interne, se positionnant hors des sentiers battus avec des arrangements et modes d'actions neufs et inventifs²¹. Cela est évidemment très lié aux démarches de DIY et DIWO²² mais dans une acception large regroupant tant le travail d'atelier que la programmation information, la création de formation ou la construction d'un véritable projet de territoire. Ces différentes caractéristiques peuvent rappeler certaines approches de l'innovation sociale²³.

Exister, local ou global ?

Un point de tension, une ligne de crête, réside dans la question du rayonnement de ces lieux. Faut-il faire le choix d'affirmer des lieux alternatifs ayant pour but de développer du commun et rendre visible cette volonté et cette capacité d'organisation ; ou faut-il penser avant tout un rayonnement local d'échange et rencontre dans un territoire. Un entretien évoquait le tiers lieu comme le bar du village du début du XX^e « un tiers lieu c'est avant tout un espace où les gens se rencontrent et n'ont pas forcément vocation à se rencontrer, j'assimile ça au bar du village du début du XX^e » (CELA), c'est-à-dire un lieu villageois²⁴ de rencontre et de partage.

N'est-il pas possible d'hybrider ces deux visions et de penser une interaction entre les différentes échelles. D'une part, avoir un ancrage local fort basé sur un investissement d'une diversité de personnes et de collectifs pour prendre en main l'outil tiers

lieu. D'autre part conserver une présence à une échelle plus nationale permettant la rencontre et le partage d'expérience mais aussi de présenter d'autres façon de travailler et de créer du commun.

Le tiers lieu n'est pas une recette magique ou un espace dédié à un type d'activité mais devrait être une dynamique longue animée par des personnes, un (ou des) territoire(s), une histoire et du sens politique. Ce type de dynamique peut se traduire par la création d'un lieu et l'agrégation d'autres éléments. Il me semble qu'il ne faut pas oublier que cet espace tiers n'est qu'un outil au service de valeurs telles que le commun et la rencontre mais aussi d'un certain métissage²⁵ de nos pratiques, de nos projets et de nos territoires.

Notes :

- 1) La Coopérative Tiers-Lieux a effectué, en 2016, une étude sur les tiers-lieux de Nouvelle Aquitaine, 38% d'entre eux avaient été créés cette même année (<https://coop.tierslieux.net/services/observatoire/veille-et-benchmark/>)
- 2) *Mission coworking. Travail, territoire, numérique. Faire ensemble pour mieux vivre ensemble*, fondation Travailler Autrement, 2018
- 3) On peut aussi voir la métropole ou l'éco quartier comme label ayant abâtardi une réalité complexe
- 4) French Tech, PTCE (Pôle Territorial de Coopération Economique), entreprise innovante, IDEX (Initiative D'Excellence), pôles de compétitivité, ...
- 5) Nous pouvons citer à titre d'exemple « l'initiative 1000 cafés » du Groupe SOS soutenu par le CGET qui vise à la création de cafés en milieu rural selon un cahier des charges réalisé par le Groupe SOS et non décidé dans le territoire
- 6) <https://www.reseaucrefad.org>
- 7) www.crefadauvergne.org
- 8) *MAGE : Mutualisation Associative en Groupement d'Employeurs*

9) *C'est notamment le cas de l'emploi d'accueil qui ne couvre pas la totalité des heures d'ouverture ce qui implique un partage du temps restant par des permanences réalisés par les associations*

10) *Rencontres de Lodève « Tiers-lieux sans but lucratif : des espaces de transformation économique et sociale ? », 11 au 13 juillet 2018, rencontres transcrites dans Transrural initiatives, n° 470, sept-oct 2018*

11) *Par exemple la SARL Sinny et Ooko investit de nombreuses friches et noue des partenariats avec la SCNF ou d'Etat pour occuper des lieux en répondant à un cahier des charges comprenant la sécurité*

12) *Les hackerspace se sont développées avec l'informatique et notamment internet, à l'origine ce sont des espaces regroupant des militant de l'internet libre qui cherchent à contourner les protections et formes de propriétés afin de détourner les usages et rendre accessible certains outils ou informations*

13) *Ce peut être des outils matériels comme des imprimantes 3D, des découpeuses laser mais aussi des productions intellectuelles comme des plans, des logiciels, des écrits. Certains auteurs vont au-delà du do it yourself pour parler de cette mutualisation des outils et évoquent le do it with others (DIWO)*

14) <http://www.labfab.fr/charte-fablab/>

15) *Entretien avec le tiers lieu CÉLA de Bergerac qui pratique le prix libre sur le coworking, les prestations et les consommations*

16) *Entretien avec la Maison des Peuples et de Paix à Angoulême*

17) (Alternatiba 2017) *Cartographie et annuaire de la coopérative tiers-lieux*, <https://coop.tierslieux.net/le-reseau/carte/>

18) *Sous le terme libre est entendu le fonctionnement du type des logiciels libres et open source permettant d'avoir accès au code faisant fonctionner le logiciel et d'offrir la possibilité de le modifier en créant une nouvelle version, nous pouvons citer les fameux systèmes d'exploitation Linux, le logiciel de bureautique libre office, le gestionnaire de serveur Apache mais aussi Firefox, Framasoft, VLC ou QGIS et bien d'autre encore. Ces logiciels ont souvent pour objectif de rendre plus accessibles certains outils et de redonner du pouvoir aux individus. Cette culture imprègne les hackerspaces évoqués plus haut qui par leur pratique militante du libre l'ont transposée sur la société avec des propositions tels que la démocratie fluide mais aussi sur une volonté de relation plus égales et d'offrir le même accès aux connaissances pour tous.*

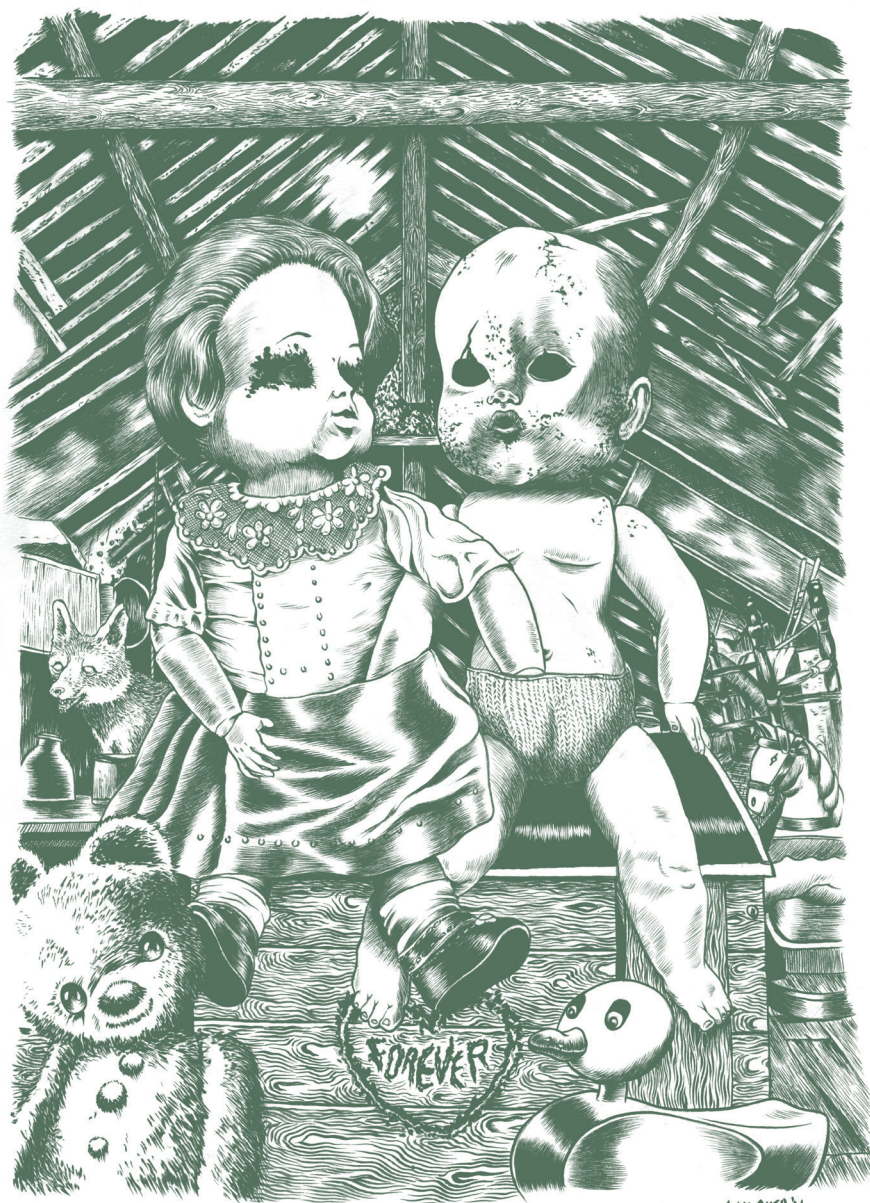
19) *Notamment les Ramdam de la coopérative des tiers lieux ou la biennale du design de Saint Étienne qui attirent de nombreux gestionnaires de tiers lieux en reviennent de façon régulière au cours de entretiens.*

- 20) Par exemple la région Nouvelle Aquitaine vise à créer 20 à 25 tiers lieux par ans entre 2019 et 2021 tiers lieux devant être situés à plus de 20 minutes de voiture l'un de l'autre.
- 21) Voir la Mission Coworking de la Fondation travailler autrement, les CGET et le ministère de la cohésion des territoires
- 22) Pineau, Jean-Yves. 2018. « Les tiers-lieux et les cafés associatifs, laboratoires des territoires ruraux ». *Nectart* N° 7(2):100-109.
- 23) Thou Mylène, Vincent Pascale, Barthe Laurence. 2018. *Comprendre, repérer et accompagner l'innovation sociale et territoriale. Guide pour renouveler son approche du développement local. Chronique sociale*
- 24) Qui peut évoquer le concept du tiers lieu villageois développé dans le village d'Arrievon en Aveyron
- 25) Laurier Turgeon, « Les mots pour dire les métissages : jeux et enjeux d'un lexique », *Revue germanique internationale*, 21 | 2004, 53-69.

Bibliographic :

- Alternatiba*. 2017. « Guide de création des lieux alternatifs ».
- Antonoli, Manola, Marie-Christine Bureau, et Sylvie Rouxel. 2015. « Tiers-lieux, communautés à l'œuvre ». *Chimères* N° 87(3):129-37.
- Bazin, Hugues. 2015. « Les figures du tiers-espace : contre-espace, tiers-paysage, tiers-lieu ». *Filigrane. Musique, esthétique, sciences, société* N° 52.
- Bazin, Hugues. 2018. « La centralité populaire des tiers-espaces ». *L'Observatoire* N° 52(2):91-93.
- Berrobi-Hoffmann, Isabelle, Marie-Christine Bureau, et Michel Lallement. 2016. « Fab lab, hackerspaces...la révolution aura-t-elle lieu ? » *Sciences Humaines* N° 286(1):27-27.
- Berrobi-Hoffmann, Isabelle, Marie-Christine Bureau, et Michel Lallement. 2017. Des Shakers aux Makers : éléments pour une critique sociale de la créativité. *ERES*.
- Besson, Raphaël. 2017. « Rôle et limites des tiers-lieux dans la fabrique des villes contemporaines ». *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement. Territory in movement Journal of geography and planning* (34).
- Besson, Raphaël. 2018. « Les tiers-lieux culturels ». *L'Observatoire* N° 52(2):17-21.
- Besson, Raphaël et Julien Brouillard. 2018. « L'innovation dans les territoires périurbains ou ruraux ? » *Nectart* N° 7(2):10-21.
- Bielmann, Loïc, Quentin Paternoster, et Baptiste Fuchs. 2018. « La Renouée, creuset d'initiatives et de lien social en milieu rural ». *L'Observatoire* N° 52(2):79-82.
- Blondiaux, Loïc. 2007. « La démocratie participative, sous conditions et malgré tout. Un plaidoyer paradoxal en faveur de l'innovation démocratique ». *Mouvements* 50(2):118-29.

- Burret, Antoine. 2013. « Démocratiser les tiers-lieux ». *Multitudes* n° 52(1):89-97.
- Burret, Antoine. 2018. « Refaire le monde en tiers-lieu ». *L'Observatoire* N° 52(2):50-52.
- Cazier, Jean-Philippe, Zorka Domic, Florent Gabarron-Garcia, Elias Jabre, Valentin Schaepeynck, et Christiane Vollaire. 2015. « Politiques de la communauté ». *Chimères* N° 87(3):7-9.
- Correia, Mickaël. 2018. « L'envers des friches culturelles ». *Revue du Crieur* N° 11(3):52-67.
- Crosnier, Hervé Le. 2015. « Affrontements politiques au sein de l'écosystème numérique ». *EcoRev* N° 43(2):61-71.
- Dubus, Pierre. 2009. « Réflexion sur les tiers-lieux ». *VST - Vie sociale et traitements* n° 103(3):18-24.
- Fabrizi, Julie. 2016. « Les espaces de coworking : ni tiers-lieux, ni incubateurs, ni Fab Labs ». *Entreprendre Innover* n° 31(4):8-16.
- Fredriksson, Sylvia et Yoann Duriaux. 2018. « Tiers lieux libres et open source : repolitisation des pratiques et mécanismes de reconnaissance au sein de configurations collectives ». *L'Observatoire* N° 52(2):56-58.
- Gwiazdzinski, Luc, 2016, « De l'hybridation territoriale à la créolisation des mondes », in Gwiazdzinski, Luc, 2016, L'hybridation des mondes, *Elya*, pp. 311-334
- Liefoghe, Christine. 2018. « Le tiers-lieu, objet transitionnel pour un monde en transformation ». *L'Observatoire* N° 52(2):9-11.
- Pasteur, Julien. 2016. « Une pensée prolétaire ». *Medium* N° 48(3):21-38.
- Pierre, Xavier et Antoine Burret. 2014. « L'apport des espaces de travail collaboratif dans le domaine de l'accompagnement des entrepreneurs : l'animation de réseaux de pairs ». *Revue de l'Entrepreneuriat* Vol. 13(1):51-73.
- Pineau, Jean-Yves. 2018. « Les tiers-lieux et les cafés associatifs, laboratoires des territoires ruraux ». *Nectart* N° 7(2):100-109.
- Réseau des Cafés Culturels Associatifs*. s. d. « Charte du réseau des Cafés Culturels Associatifs ».
- Rios, Coline, Lola Maurin, et Marc Chuzeville. 2015. « « Les Hauts Parleurs », café associatif à vocation socio-culturelle dans l'Aveyron (12) ». *Pour* N° 226(2):149-58.
- Suire, Raphaël. 2016. « La performance des lieux de cocréation de connaissances ». *Rezeaux* n° 196(2):81-109.
- Turgeon, Laurier, 2004, « Les mots pour dire les métissages : jeux et enjeux d'un lexique », *Revue germanique internationale*, 21, 53-69.



Andalousie, la douce...

*Quelques impressions, retour d'un court périple
fin février début mars 2012*

Février comme un mois de mai
Des paysages de fruits frais
Senteurs océanes et montagnes
Oranges, olives, terre de Cocagne

Des kilomètres ibériques
Encombrés, parfois désertiques
Plages bitumées au ras des vagues
Ou criques profondes et sauvages

Encore cette douce lumière
Encore ces feux vus sur la mer
Étapes, couchages improvisés
Ras des montagnes ou bien d'une baie

Des exploités, des exploités
Des matinaux aux pas couchés
Mer de plastique, plaines vallonnées
Constructions trans-cultivées

Que de vestiges entremêlés
Fiers minarets ou bien clochers
Combien d'influences multiples
Se sont croisées... et affrontées

Alors tapas y bodegas
Bocadillos y cervezas
Pleine de marchés de couleurs
Villages à la mate blancheur

Or donc Andalousie la douce
Porteuse de charme feu et fou
Soleil brûlant, bondit, étouffe
Massif glacier, sommets en flou ?

Jérémy Lefranc

Alcoolillusions

CLEPS 13/05/2019

D'un texte prosaïque...

Alcools

Je bois
Je bois et me damne, bois et me condamne
Me condamne à quoi ?

Au goût du : bois !, au bout de bois, la
gueule de bois
A l'immobilité, à la morbidité infine
Je bois par ennui, non par nécessité
Boire me conduira à m'endetter, si
j'omets de réfréner

Ce quoi ? Ce vice ? Ce supplice ? Ce
factice ?

Boire peut rendre fou. Boire peut rendre
saoul. Boire peut rendre mou
L'équilibre est fragile, une véritable
marche sur le fil
Boire me permet une sociabilité de
façade

Au moment même où j'accoste à l'escale

C'est que l'ennui tue !

A l'instar et aussi sûrement qu'une
solitude subie,
Qu'une longue journée sans prononcer
un mot

Difficile dans ces conditions,
Ne serait-ce que de lire à voix haute ?

Mais boire peut rendre doux, boire peut
rendre choux

L'émergence d'une fragilité, au prisme
du liquide coloré
La conscience claire, momentanée ?,
d'un refus provisoire de lutter
Les trognes chaudes, sourires épais
Regards brillants d'humanité

Boire m'est finalement bien dérisoire, et
m'apparaît infiniment contradictoire

D'un sentiment imaginé, d'être empêtré
dans d'invisibles rets
Prémises ou non à un désir, renouvelé
Un simple foutu moment à passer, une
expérimentation sociale inopinée
Mauvaise santé programmée, par
ingestion de liquidité

Voguant de conserve à une curiosité ré-
alimentée

... A un écrit poétique ?

Alcoolillusions divagatoires

Je bois

Je bois et me damne

Bois et me condamne

Me condamne à quoi ?

Au goût du : bois !, au bout de bois !

Contrepartie de bon aloi

La gueule de bois, morbidité

Immobilité, infime

Je bois par ennui et, léger,

Je bois non par nécessité

Boire me conduit à m'endetter

Ne pas omettre de réfréner

Ce quoi ? Ce vice ? Ce supplice ? Ce factice ?

Boire pourrait bien me rendre fou

Boire pourrait bien me rendre saoul

Boire peut encore me rendre mou

Et va savoir, peut-être jaloux

Cet équilibre est donc fragile

Véritable marche sur fil

Sociabilité de façade

Arrive, accoste, voilà l'escale

C'est que l'ennui tue !

Vécu de solitude subie,

Longue journée sans dire un mot

Des conditions difficiles

Serait-ce de lire à voix haute ?

Émerge une fragilité

Prisme, liquide coloré

Conscience claire, momentanée ?,

Refus provisoire de lutter

Mais boire peut rendre doux et boire

peut rendre choux

Les trognes chaudes, sourires épais

Regards brillants d'humanité

Font farandole dans le troquet

Sont parfois beaux à regarder

Tout de même pesant que de boire

Fort dérisoire, et m'apparaît

Infiniment contradictoire

Sommes moins dans l'bon que dans

l'mauvais

Or donc ! qu'est-ce alors que ce rituel

D'un sentiment imaginé,

D'être pris, invisibles rets

Prémises ou non à un désir

Fortuitement renouvelé

Un foutu moment à passer

Expérimentation sociale

Inopinée, santé en mal

Ingestion de liquidité

Voguant sans doute de conserve

A une curiosité

... ré-alimentée

J'apprends l'italien !

Christophe Chigot, soutenu par Bénédicte Geslin

Installé depuis mai 2018 à Milan, Christophe Chigot est impliqué dans deux associations actives dans le champ de l'analyse institutionnelle, la Méandre (lameandre.net) et AssocianalisI. Ancien permanent du Crefad-Lyon, il demeure passeur de l'entraînement mental.

Récents parutions :

Les Chroniques milanaises octobre 2018 - le zèbre.info (disponible en édition numérique en première page du site de La Méandre) ;

Bye Bye Dubaï, bonjour l'hallu ! in Je suis souterrain ;

La scène lyonnaise en nage, en rage et en images (1980 – 2020), ouvrage collectif - mai 2019 (disponible à la vente sur site lezebre.info).

Suivre un cours d'italien pour migrants en Italie est une expérience singulière pour un formateur français issu de l'éducation populaire, celle du réseau des Crefad. Singulière du fait de cette place nouvelle, un stagiaire, étranger, confronté à un contexte et un dispositif pédagogique nouveau, mais aussi et peut-être surtout, singulière du fait d'être plongé dans un contexte collectif composé d'une telle diversité culturelle et sociale. Cette expérience éclaire certains aspects de ma pratique de formateur quelquefois moins visibles parce que moins flagrants. Autrement dit, depuis cette position il m'a semblé que certaines entrées en

terme pédagogique étaient particulièrement mises en lumière et faisaient donc écho à ma propre pratique de formateur. La coanimation, la diversité de stagiaires, le niveau et la vitesse d'apprentissage, les a priori et représentations inconscientes du formateur ou encore la formation d'un groupe qui suit un cours sont apparus crûment.

Nouvellement installé à Milan, je me suis inscrit à un cours d'italien donné par des bénévoles dans un des plus importants cercles Arci' d'Italie, l'Arci Bellezza. L'Arci Bellezza a une tradition d'accueil. A l'origine c'était un cercle de personnes provenant de l'Emilia-Romagna, la rouge région voisine, celle de Bologne. Les anciens aidaient les nouveaux à trouver un logement, du travail, à comprendre comment ça se passe dans cette grande ville mais aussi, à retrouver le parfum du pays, les danses traditionnelles, les jeux...

C'est dans une forme de continuité que ce cercle propose encore aujourd'hui des services à tous les migrants, quelles que soient leurs origines, y compris françaises.

Le cours "intermédiaire", intermédiaire entre le cours débutant et le cours avancé, se tient tous les lundis et mercredis de 19h30 à 21h. Il coûte 10 euros à l'année. Il a lieu dans une petite salle en sous-sol, juste à côté de la Palestra Visconti, la salle de boxe du film Rocco et ses frères. Une petite salle où alternent des affichettes du type "come si dice.?" ou "come si scrive.?" avec une

photo du Che, une carte de l'Italie, des panneaux aux couleurs délavées traversés par des "blu", "giallo", "verde" et des armoires métalliques débordantes de vieux dossiers.

Nous étions le plus souvent une douzaine d'élèves en début d'année, jouant des coudes et des genoux pour tenir notre place. A partir d'avril, les rangs se sont clairsemés et nous nous sommes retrouvés à six ou sept, complices et contents d'être là.

Apprendre le multiple, apprendre le minoritaire

Deux paires d'enseignantes² se partagent ces deux jours, réalisant le cours à deux ou seules et en alternance selon les périodes. Ce dispositif donne lieu à des combinaisons étonnantes pour moi.

Une paire avec une professeure du Sud et une approche de l'italien différente de son collègue, Piémontais, du Nord. Lors du premier cours, ils nous ont proposé avec beaucoup d'humour une double entrée conflictuelle, deux manières d'approcher l'italien, de le prononcer, de le tordre. L'Italie est composée d'un grand nombre de dialectes encore beaucoup utilisés et l'italien est une langue commune plus ou moins parlée dans les règles de l'art selon les régions. Ce dispositif nous a restitué dès le début une approche relaxante de cette langue et de ces histoires d'accents, de doubles consonnes ou de prononciations. Pour un peu, nous nous croyons Italiens avec nos accents à nous, comme les autres !

L'autre duo est plus classique, il s'agit d'une professeure expérimentée, issue de l'éducation nationale, doublée par une jeune qui commence. Mais là encore, la tension est présente entre une pédagogie très scolaire, à l'ancienne dirais-je, et une

jeune qui tente des modalités différentes, d'installer du jeu, qui s'appuie aussi sur son étrangeté à elle, une jeune Italienne qui peine à trouver du boulot. Elle tente des ponts entre nous et elle. Elle nous ouvre des fenêtres sur des réalités d'aujourd'hui en Italie.

Une troisième combinaison se présente également. Des cours avec une seule professeure. Dans cette autre alternance, on reprend alors autrement avec l'une ce que l'on a fait avec celle d'avant. Avec un style différent, des mots, une approche. Ça peut être la même chose, ça peut partir complètement ailleurs - en discussion sur un sujet par exemple - mais cette alternance, de semaine en semaine, a des effets positifs sur nos compréhensions, le multiple nous aide, résonne avec nos diversités. Car c'est là une grande particularité de notre groupe.

Le monde dans douze mètres carrés

Dès la première minute du cours, dès qu'Ivan avec un accent roulant a dit qu'il était Russe, j'ai compris que je n'allais pas qu'apprendre l'italien, ici. J'ai compté, treize nationalités³ dans la salle, 18 ans le plus jeune, environ 65 ans la plus âgée - c'est une des professeures - un panel de catégories socioprofessionnelles, de l'Égyptien maçon à la Brésilienne maquilleuse en passant par la Géorgienne architecte, et une parité de genres ou à peu près... Notre devenir minoritaire⁴ a de beaux jours devant lui, même du côté où la menace normative du devenir majoritaire pourrait arriver, les enseignantes, nous avons là aussi une belle palette de couleurs. Vive la co-animation de formation comme échantillon des multiples possibles !

Nos différences, nous les avons découvertes, peu à peu et c'est peut-être ça finalement la chose que nous avons à vivre à l'occasion de ce cours. A travers les thématiques abordées et la comparaison de chacun de nos pays bien sûr - la cuisine, le droit du travail, le système de santé,... - mais aussi à travers l'apprentissage de la langue. Je comprends que certaines langues n'ont pas l'impératif, d'autres n'ont pas le passé composé, certaines même ne conjuguent pas les verbes. Je me représente la difficulté supplémentaire pour les personnes d'une langue non-latine et d'autant plus pour ceux qui ont un alphabet différent, pas d'alphabet...

Il y a ici un aspect de la pédagogie qui est exacerbé. Nous avons tous le même niveau d'italien au début mais nous ne pouvons pas avoir la même vitesse d'apprentissage. Du fait de nos langues d'origine en partie mais aussi il faut dire de notre rapport à l'apprentissage, à l'école, de notre fréquentation de l'italien dans notre vie quotidienne, de nos possibilités de pratique. Qui est dans un environnement où sa langue est beaucoup utilisée, qui fait un travail avec peu de discours, qui travaille en anglais, qui, comme moi, travaille encore beaucoup en français.

Toutes nos différences acquises, mais aussi celles liées à nos vies quotidiennes, obligent nos professeures à prendre en compte nos différentes vitesses d'apprentissage. Et ce n'est pas facile. Pour tous, la tentation est grande d'avancer. Quelquefois lassés, nous faisons semblant d'avoir compris ou de penser que tout le monde a compris. Il est parfois fastidieux de faire et de refaire la même chose et cela nous donne l'impression que notre rythme est celui du plus lent... qui n'est pas toujours le même.

Car le programme est chargé ! Surtout du côté du programme non-officiel ! Certes, nous sommes là pour apprendre l'italien mais nous devons pour cela (ré-)apprendre aussi la grammaire, comment fonctionne une langue, ses articulations. Nous devons (ré-)apprendre à apprendre dans une classe, avec une prof^e. Et puis nous devons découvrir la culture du pays afin de mieux comprendre l'italien. Nous devons également comprendre comment nous mouvoir dans ce groupe étrange, nous devons faire exercice d'ethnologie dans une tribu disparate.

Bref, le moment du cours est un moment (sur)chargé de formation comme doivent l'être nos formations à l'entraînement mental ou à l'animation d'ateliers d'écriture par exemple. Nous avons un contenu explicite mais chacun des stagiaires doit se coltiner une somme d'apprentissages supplémentaires.

De notre côté, très vite est apparu un nouveau point à l'ordre du jour : Le commun ! Qu'avons-nous à faire ensemble ? Notre identité de départ, c'était l'absence de commun ! Comment vivre ensemble ce moment tout au long de l'année si tout nous éloigne ? Si nous ne découvrons pas le minimum qui permette d'échanger ?

Au commun !

Notre premier commun c'est l'italien qui a très vite surpassé nos premières discussions en petits groupes entre ceux qui parlent français, ceux qui parlent anglais, ceux qui parlent espagnols et les rares qui naviguent entre ces langues. Aujourd'hui, lorsque nous sortons ensemble, nous représentons une étrangeté du fait

de notre langue commune aux accents multiples. Nous avons en partie les mêmes fautes, celles des élèves de notre niveau et en partie le même vocabulaire, celui des cours. Nous sommes par exemple très forts en corps humain, nous l'avons étudié, moins en animaux ou en plantes...

Notre commun, c'est aussi quelque chose que je nommerai mal mais qui m'a très vite surpris. Au-delà des préoccupations très humaines - manger, dormir, se déplacer,... - nous avons une culture commune, une culture imprégnée de la mondialisation, de la globalisation. Elle s'exprime à travers un mélange fait d'outils numériques comme WhatsApp ou YouTube, de culture américaine, notamment à travers des films, de politique mondiale contemporaine ou encore de footballeurs. Bizarrement, nous trouvons souvent des sujets de discussion dans lesquels nous avons des références communes. C'est la première fois que je touchais cette réalité qui était pour moi encore très théorique. Elle m'est sans doute apparue du fait de l'effacement d'une culture "nationale" qui doit sûrement reposer sur les mêmes bases, en partie véhiculées par les médias.

Un groupe qui se constitue...

Et puis notre commun, c'est peut-être tout simplement ce rendez-vous dans cette petite salle. Cette année, nous nous serons vus au moins cinquante fois pendant six mois. Ça crée forcément quelque chose.

Et effectivement, nous avons parcouru pas à pas les étapes de constitution d'un groupe. Une lenteur due à nos différences : le

pas est un peu plus long pour se rapprocher de l'autre que dans les groupes de formation que je côtoie habituellement. Mais c'est une lenteur qui nous a permis d'apprécier ces liens qui se sont tissés.

Le premier jour, c'était la série. Chacun regardait droit devant lui, c'est à dire les professeures, se demandant ce qu'il faisait là, au milieu de toutes ces étrangetés à peine compréhensibles. Nous n'étions qu'une série de personnes, les uns à côtés des autres alignés en U. Puis peu à peu, ça s'est réchauffé à la faveur de petits événements, une erreur qui fait échanger un sourire, une feuille qui tombe et que l'on ramasse, un stylo que l'on prête. Des premiers contacts ont eu lieu également entre certains qui prenaient le même chemin pour rentrer chez eux. Je me suis, par exemple, rapproché des deux Brésiliens qui n'habitent pas très loin de chez moi et du Russe qui prend la même direction pour aller chercher le métro.

Le fait que nos professeures apprennent et répètent sans cesse les prénoms de chacun a aussi été un facteur facilitateur. Nous les avons ainsi appris sans faire d'efforts, malgré leur complexité, puis réutilisés avec un effet immédiat de sympathie pour celui qui le reçoit.

De trop rares temps de travail en petits groupes proposés par les professeures nous ont également aidés. Ces alternances de temps individuels, de temps à trois ou quatre, en grand groupe, comme elles peuvent être pensées dans des réseaux d'éducation populaire sont peu développés ici. Quel dommage ! Leurs effets sont immédiats que ce soit au niveau de l'apprentissage de l'italien – expliquer ce que l'on a compris à notre collègue par

exemple – que pour rapprocher les personnes – le dispositif aide tout simplement à se parler.

Par la suite, ce sont des événements un peu plus importants, plus institutionnels pourrions-nous dire, qui nous ont fait franchir une étape : la fin de l'année civile et l'idée d'une des élèves de faire un cadeau aux enseignantes. Nous disposions déjà d'un groupe WhatsApp afin de nous prévenir des absences et des informations strictement liées au cours. Ce groupe d'échanges de messages impliquait les élèves et nos quatre professeures. Mais à cette occasion nous avons constitué un groupe parallèle composé seulement des élèves. Sa création puis son utilisation nous a subitement fait changer de dimension. Il s'est ouvert un canal de communication où nous pouvions d'une part parler "mal" entre nous, faire des erreurs sans le regard des professeures et d'autre part, commencer une complicité de groupe, se dire deux mots sur des choses vécues durant le cours, prendre des nouvelles de celui qui n'est pas venu, proposer une sortie.

... malgré l'adversité...

Tout cela s'est consolidé peu à peu : nous capitalisons nos petits acquis, nous consolidons notre œuvre de tissage. Mais cela restait fragile tant notre étrangeté nous pousse à se replier. En milieu d'année, le réseau des écoles d'italien pour migrants (Filef) qui encadre notre cours nous propose une séance cinéma, "inter-cours" si j'ose dire. La séance avait lieu un dimanche après-midi, de l'autre côté de la ville. Seuls quatre d'entre nous sont venus. Les autres travaillaient, avaient des enfants à garder,

n'ont pas bien compris le rendez-vous ou peut-être n'était-ce tout simplement pas dans leurs habitudes culturelles d'aller à l'autre bout de la ville, un dimanche, au cinéma. Et mine de rien, cela crée de la fracture entre des "cultureux-à-l'aise-dans-la-ville" et d'autres peut-être plus éloignés de ce mode de vie. Tout est susceptible de nous diviser, notre commun surfé sur nos différences et peut être déséquilibré facilement.

Par ailleurs, la séance et le film proposés étaient assez significatifs d'un autre aspect de notre cours. La réduction régulière à notre statut de "personnes à aider", soit du fait de notre statut d'élève, soit du fait de notre statut de migrant, soit... des deux. Quelque chose d'infantilisant, dû sans doute à ce contexte scolaire et à la langue, aussi : nous parlons comme des enfants.

La séance débutait par une série de discours, dans un italien rapide et donc difficile pour nous. Ils consistaient essentiellement en des remerciements de financeurs, fondateurs, fondatrices, bénévoles, élues locales. Des discours qui nous mettaient dans une position assez désagréable, nous, migrants qui apprenons l'italien grâce à toutes ces personnes et institutions. Nous sommes venus voir un film pour parfaire notre compréhension d'une langue, nous nous retrouvons otages d'un théâtre institutionnel ennuyeux.

Toutefois, beaux joueurs, nous les applaudissons un par un. Puis arrive le film. L'histoire, c'est celle d'un migrant indien qui passe à travers toutes les frontières très facilement, parle toutes les langues des pays qu'il traverse, puis à la fin, se dit que la vie dans son pays est finalement meilleure et rentre chez lui. Sympa, non ? Grazie mille.

Ce fut une des occasions où j'ai senti le plus cette coupure institutionnelle entre nous (les élèves) et le reste de la structure (professeures, bénévoles, fondateurs, fondatrices et partenaires du réseau). Nous étions réduits à un rôle, encastrés, et nous devions jouer à un jeu qui ne nous regarde pas. Visiblement, eux se faisaient plaisir, s'enorgueillissaient... nous moins !

Dans le même ordre d'idée, j'ai noté dans le cadre des cours notre propension à s'installer dans une configuration scolaire. Nous nous laissons aller au programme décidé par les professeures, elles ne nous consultent jamais sur nos désirs, besoins, idées pour avancer et nous ne les arrêtons pas dans leur élan. Il nous arrive même de tricher un peu, copier, faire semblant d'avoir fait ses devoirs. Elles nous proposent un test en milieu d'année sans nous en donner les résultats et l'utilisent entre elles pour modifier quelque peu le programme... Alors que le réel, c'est un groupe de personnes, avec autant (si ce n'est plus !) d'expérience que les professeures, qui ont (urgemment) besoin d'apprendre l'italien, ne sont pas obligés de venir et ne sont pas soumis à une évaluation autoritaire. Mais imaginer sortir de nos représentations de la classe et construire tous ensemble ce moment de formation nous est difficile.

Je me suis toujours étonné du fait que les stagiaires des formations que j'animais suivaient sans trop rouspéter toutes les consignes que je leur proposais. Peut-être que d'avoir vécu cette situation m'explique en partie cette discipline.

... et les représentations qui enferment.

Jean-Paul Sartre repérait quelque chose comme un « racisme colonial de gauche, inconscient ». En se regardant donner de meilleures notes aux élèves issus de ce qu'il désignait à l'époque comme le « tiers-monde », il se trouvait lui-même coupable d'une coupable bonne intention mielleuse et donc collante. Dans cette même interview, il nous invite à nous méfier de nous-même, à résister partout où notre humanité écrase, y compris involontairement donc, notre prochain.

La diversité présente dans notre cours d'italien est un bon terrain d'entraînement... D'ailleurs, régulièrement nous nous prenons les pieds dans le tapis, nous élèves, mais plus encore les professeures parce que moins timides et surtout amenées à interpellé chacun d'entre nous.

Quelques exemples de représentations apparues de manière plus ou moins brutales :

- Un élève est jeune, même grisonnant.
- Un jeune ne connaît pas, non seulement la matière étudiée mais aussi de manière générale la vie !
- Les filles sont studieuses.
- Un Maghrébin est un musulman. Un musulman est pratiquant et susceptible sur tout un tas de sujets, méfiance.
- Un jeune noir est sympa. Un peu paresseux, a une famille très nombreuse aux limites floues, et vient du milieu rural, "un village". Il s'y connaît en sorcellerie.

- Les Brésiliens sont sympas, aussi. Ils ne sont pas racistes et n'ont aucune difficulté à parler avec les Noirs. Ils vont à la plage.
- Les Asiatiques sont bizarres, pas trop sympas. Ils viennent prendre ce qu'ils ont à prendre puis partent sans prévenir.
- Les Français sont arrogants... Vraiment ?

Notes :

(1) ARCI est une fédération d'associations, des cercles qui s'appuient le plus souvent sur un lieu doré d'un café. Cette fédération historiquement de gauche et anti-faciste est très importante en Italie. Elle n'a d'équivalent que l'ACLI... Catholique. Une des particularités des cercles d'ARCI est que si vous avez la carte d'un cercle (environ 15 euros), vous pouvez entrer dans tous leurs autres lieux.

(2) Trois enseignantes et un enseignant : je choisis de féminiser ici cette profession.

(3) Argentine, brésilienne, égyptienne, éthiopienne, équatorienne, française, géorgienne, italienne, malienne, péruvienne, russe, thaïlandaise, et vénézuélienne.

(4) Il est ici fait appel à un concept « guattaro-deleuzien » expliqué clairement par Xavier Lucien dans *Efadine de l'automne 2018* comme ceci : « Alors, qu'est-ce que le devenir minoritaire ? C'est l'acceptation structurelle du multiple, de l'hétérogène, de l'existence indispensable de l'autre, celui qui nous dérange, parfois complique la vie, parfois nous enrichit (...). Je dois faire avec plutôt que détruire, sans quoi je ne serais que sur une tentative radicale ou désespérée de devenir majoritaire. »



. enrhumé.

Transgresser les pédagogies de la décision ?

Renaud Leconte, Anaïs Meyer, Marion Perrin

Introduction

Le texte que nous présentons ici a initialement été écrit pour une communication orale, lors du colloque « Pratiquer, (se) former (aux), (re)penser et questionner les pédagogies émancipatrices - actualités & débats », organisé par l'ESPE de Paris et l'Université Paris 8, les 8 et 9 juin 2018. Nous avons choisi de ne retoucher que très peu le texte, modifiant quelques redites et ajoutant des références bibliographiques, afin de prolonger la réflexion.

Nous – Anaïs Meyer, Renaud Leconte et Marion Perrin – travaillons pour le même organisme et c'est dans ce cadre que nous nous sommes d'abord rencontré·e·s. Travaillant en colonies de vacances depuis de nombreuses années, nous reconnaisant tous trois dans les mouvements pédagogiques des « Pédagogies de la Décision » (PDL), nous avons mené des expériences chacun·e de notre côté, croisant nos vécus, nos observations et nos points de vue, lors de stages BAFA, de séminaires de formation, ou encore, autour d'un verre. En 2018, nous avons eu envie d'encadrer ensemble un séjour de vacances pour partager un terrain, se créant une même expérience, matériau à penser et agir.

Ce texte, écrit pour le colloque, retrace les réflexions menées en amont du séjour – une colo de deux semaines avec une dizaine de jeunes de 15 à 17 ans –, au moment de la rédaction du Projet Pédagogique¹. Il est ainsi écrit à trois voix, revenant sur une conversation débutée il y a plusieurs années. Pour des raisons de disponibilités et d'organisation, l'une d'entre nous n'a pas proposé de retour d'expérience autour du conseil. Cependant, elle n'en est pas moins entièrement partie prenante du projet, tant le travail de théorisation que dans les relectures ou – et ce n'est pas des moindres – le soutien et l'accompagnement. Place au texte...

* * * *

Ce travail autour des colos nous permet de croiser nos expériences, nos convictions pédagogiques mais aussi nos cultures sociales : anti-autoritaires, féministes, anti-racistes, et mouvement queer. Nous souhaitons revenir dans un premier temps sur la spécificité éducative des colonies de vacances, puis nous présenterons deux exemples de terrain autour d'une institution – le conseil – et enfin, nous proposerons quelques axes d'analyse et d'action pour le terrain.

La pratique éducative pose inévitablement, et peut-être de manière irrémédiable, la question des rapports de pouvoir et des paradoxes de l'éducateur, pris dans la tension entre le désir d'éduquer l'autre et la liberté fondamentale de ce dernier². En pédagogie, nous sommes ainsi toujours aux prises avec notre volonté d'agir sur l'autre, d'agir pour son bien. En cela, on retrouve des mécanismes récurrents dans les différents modes de domination allant du colonialisme civilisateur au paternalisme patronal ou familial. Si l'on souhaite sortir de cette posture de dominant qui nourrit la domination, il nous faut travailler sur nous-mêmes, sur nos propres postures, regarder d'où l'on parle et quelle est l'éthique qui conduit notre action. En cela, le travail d'éducation n'est jamais achevé parce qu'il commence d'abord par nous-mêmes et est toujours politique, répercutant dans la relation éducative et l'organisation des espaces éducatifs (classe, colo...) les enjeux sociaux en matière de rapports de pouvoir et de domination, quand il ne les reproduit pas, tout simplement.

Les colos, une modalité éducative particulière

Une « colo » est un espace-temps, un moment délimité où des individu.e.s qui ne se connaissent pas, a priori, sont regroupés en un lieu : un centre, un camp, une colonie.

Bref, une colo, en France, on croit bien voir ce que c'est. La colo c'est un temps des vacances, un temps hors de l'école, de la famille ou du travail. Pourtant de nombreux enjeux y sont liés : hygiéniques, politiques, économiques, sociaux. Les vacances ne sont donc pas vacantes, les colos ne semblent pas être le vide.

Au-delà de la formation à la compétition néo-libérale ou à une

citoyenneté policée et républicaine, il nous semble nécessaire que les colos retrouvent un goût de critique social. Nous allons voir dans cette première partie, une brève histoire des colos, de leurs intentions pédagogiques et des enjeux idéologiques qui s'y sont affrontés.

Les premières initiatives d'envergure pour organiser le départ d'enfants loin de leur famille naissent alors que la France s'industrialise à grande vitesse. Il faut sortir les enfants des villes polluées où menace la tuberculose pour leur offrir une cure de grand air destinée à leur redonner la santé. Ce sont ainsi des préoccupations hygiénistes, que l'on qualifierait aujourd'hui de santé publique qui motivent les premiers départs. Le placement se fait souvent dans des fermes où quelques enfants partagent le quotidien et parfois le travail d'une famille. À peu près à la même période se développe un autre type de placement collectif de mineurs ; ce sont les colonies agricoles pénitentiaires, qui visent par l'isolement géographique dans la campagne et le rachat des fautes par le travail à non seulement redresser les corps mais aussi les âmes. Faut-il revenir sur le terme colonie lui-même³ ?

Dans les années 1920, pour revenir aux colos, un « tournant pédagogique⁴ » va infléchir ce mouvement vers un hébergement collectif et ainsi faire entrer pleinement les colonies de vacances dans le système éducatif. L'introduction de méthodes pédagogiques propres aux colonies de vacances inspirées de l'Education Nouvelle donne au jeu une place éducative centrale et justifie l'hébergement collectif, qui garde encore aujourd'hui les faveurs des organisateurs.

On pourrait situer un « âge d'or » des colos des années 1930 aux années 1960. Un modèle pédagogique hégémonique va s'y développer, que J. Houssaye appelle le « modèle colonial⁵ ».

À l'intérieur de ce modèle, les conflits entre laïques et confessionnels vont également structurer le paysage socio-éducatif. Les organisateurs font des colos des lieux de transmission de valeurs morales et politiques. La question de la sexualité auparavant évacuée par la prévalence du corps malade sur le corps sexué, vient également diviser les éducateurs, sans recouvrir les clivages politiques.

Les mouvements progressistes ou communistes vont mettre en place une mixité de genre, même si cela ne doit pas dire indifférenciation des genres, et l'emploi du temps des filles et des garçons est strictement divisé et organisé selon les rôles sociaux et les comportements que l'on attend d'eux : les encadrants se méfient, ainsi, de ce qu'ils nomment le « flirt bourgeois⁶ ».

D'une manière générale, dans ce moment politique des colos, les enfants se confondent dans un grand corps collectif où l'individualité et l'expression des besoins personnels n'ont pas encore leur place.

Aujourd'hui, ces tensions traversent toujours les colonies de vacances (appelées Accueil Collectif de Mineurs, ACM depuis 2007), entre les différentes conceptions de l'enfant – naturellement bon ou à redresser –, dans les pratiques pédagogiques et le degré d'interventionnisme des adultes, ou encore entre la valorisation d'une mixité – qu'elle soit conservatrice ou émancipatrice – et la protection contre une sexualité toujours invasive.

Depuis les années 1970, l'animation a pris un tour résolument éducatif, fortement inspiré et travaillé par les théories sur le développement de l'enfant (voir, notamment, les travaux de Piaget), et qui met au centre de l'action éducative la réponse à ses besoins individuels (ce qui est souvent nommé « théorie des besoins »). Dans les colos, cela se traduit notamment par une valorisation importante de la pédagogie par objectifs, qui se traduit et se décline dans les Projets Educatifs (niveau institutionnel), les Projets Pédagogiques (écrits par la direction du centre) et ses déclinaisons opérationnelles sur le terrain (récurrentes dans les « Projets d'Animation »). Cette orientation pédagogique est même une prescription du ministère, notamment lors de la rédaction du bilan de formation pour la direction, le BAFD. In fine, cette pédagogie est centrée sur l'adulte, les activités qu'il propose, ses visions de l'enfance, ses projections et sa finalité éducative.

Il semble que depuis les dernières décennies, les colos se dirigent vers un quatrième temps, dans la confrontation entre, d'un côté, un secteur marchand émergent dans lequel la colonie est une prestation de loisirs et, de l'autre côté, un attachement à l'éducation populaire, qui privilégie la vie quotidienne et collective, partant de tentatives pédagogiques centrées sur la décision, la socialisation et parfois la critique sociale.

Sous le terme de socialisation, nous trouvons trois grands courants :

- L'acculturation, héritée des travaux de Durkheim pour qui la socialisation désigne le mécanisme d'imposition explicite

ou implicite de la culture légitime. Il s'agit alors d'apprendre un vocabulaire comportemental cohérent avec la société telle qu'elle est.

- La personnalisation, qui part de l'enfant qu'il faut laisser se développer selon sa propre personnalité et son caractère. Cette approche a pour risque d'évacuer la dimension sociale de la construction de l'identité et de l'individu.
- Un troisième mouvement tend en quelque sorte à faire la synthèse entre ces deux processus : une phase d'individualisation doit succéder à la socialisation de l'enfant. Autonome, ce dernier peut ainsi intégrer la vie sociale tout en gardant un recul critique qui lui permette d'être « non-conforme aux idées établies et de se produire lui-même⁷ ».

De la décision en colo

Nous venons de le voir, les colonies de vacances sont mues par plusieurs traditions. Dans les colos qui cherchent à sortir d'une vision marchande centrée sur la consommation d'activité, on trouve différents types de courants – pédagogie de la liberté, du projet, de la décision, éducation à l'environnement... Les Pédagogies de la Décision (PDL) sont issues du travail réalisé par Jean Houssaye dans les années 2000. Chacun de ces courants répond à des conceptions différentes de la socialisation, les PDL s'inscrivent de manière privilégiée dans l'individualisation.

Pédagogies de la Décision

C'est dans ces dernières que nous naviguons, à partir de deux grands principes posés par Houssaye : la socialisation comme

spécificité éducative des colos, et la nécessité de travailler sur les modalités d'organisation du groupe en colo. Nous reprenons ainsi les propositions faites par Houssaye de penser des instances de décision et de régulation ainsi que le postulat de départ que « chacun participe à la décision de ce qui le concerne, enfants comme adultes ».

S'il existe par ailleurs un mouvement qui tend à formaliser les pédagogies de la décision, pour notre part, nous nous inspirons plutôt directement des courants de psychothérapie et de pédagogie institutionnelles, d'où nous tirons notamment trois points importants pour notre pratique :

- La nécessité de médiations et de circulation du pouvoir⁸
- La ritualisation qui permet d'avoir une fonction contenante, d'appivoiser l'angoisse pour celles et ceux qui vivent le séjour
- L'ancrage dans la Cité, c'est-à-dire l'inscription dans le champ politique⁹

Ce que l'on veut, c'est pouvoir faire des croisements entre nos convictions politiques, nos pratiques hors-colo – autogestion et auto-organisation, militantisme féministe et anti-autoritaire –, nos différentes expériences de vie... avec un ancrage pédagogique et pratique sur le terrain. Il s'agit de « gagner en cohérence » en quelque sorte.

Le « conseil », retours d'expériences

Nous vous proposons maintenant de vous présenter deux retours d'expérience autour d'une institution – le conseil, l'assemblée – que nous avons expérimentés en colo sous différentes formes.

Chacun·e à notre manière nous nous sommes emparé·e·s de cette proposition, que l'on retrouve sous des formes diverses chez Korczack¹⁰, Freinet, Oury, Lapassade, etc. Les modalités de mise en place de ce conseil, son degré d'institutionnalisation dans le centre et les « missions » qui lui sont confiées nous ont amené·e·s à le questionner de manière différente, faisant bouger les enjeux qui le traverse, floutant les limites de son fonctionnement et complexifiant un peu plus notre réflexion sur ce que nous souhaitons proposer en centre de vacances. Pour autant, nous gardons une définition de base de ce conseil – lieu collectif de circulation de la parole (et de fait, du pouvoir), espace d'organisation, de régulation, d'agencement entre les différents protagonistes du centre (jeunes et adultes), rituel qui cadre autrement les journées du séjour que ne le fait le traditionnel découpage en tranche horaires (temps d'activité, temps libre, temps de repas, temps des douches, etc).

Le conseil, la centralisation et le pouvoir

Ces dernières années, j'ai participé en tant que directeur à des ACM avec, la plupart du temps, une majorité d'animateur·ice·s avec qui j'avais déjà travaillé. Lors des séjours nous tentons de déconstruire au sein de l'équipe les hiérarchies instituées, afin de tenter de fonctionner en collectif, de tendre vers une horizontalité.

Ce travail, nous permet de critiquer les enjeux de pouvoir au sein du collectif majeur (adultes) et à partir de là de critiquer les enjeux de pouvoir envers les mineur·e·s (les jeunes).

Les colonies de vacances ressemblent parfois à l'univers carcéral¹¹ : architecture panoptique, découpage du temps en

heures fixes, temps obligatoires dans les chambres, heures de douches, nourriture standardisée, encadrement rapproché, sanction... Les mineur·e·s n'ont d'ailleurs pas toujours décidé d'être là, et je me souviens de séjour avec des jeunes de milieu populaire où les deux tiers ne voulaient pas partir.

Ce qui nous remet immédiatement dans une posture de surveillant·e, de maton·ne, qu'on le veuille ou non, avec bienveillance ou... À partir de là, il reste à visibiliser et déconstruire ces positions de pouvoir et d'autorité qui peuvent passer par une main de fer, l'activité ou encore la séduction.

Les temps de préparation en équipe en amont des séjours sont pensés en plusieurs parties : fonctionnement du collectif, répartition des tâches et fonctions liées à la direction, discussion autour de nos postures et d'une posture commune, mise en place d'espaces de décisions, de régulation, d'expression. Les discussions sur la question des postures d'accompagnement, semblent parfois pour des animateur·ice·s dont c'est la première expérience dans ce genre d'approche, très théoriques, et cela peut être source d'angoisse : pas de journée type, pas d'activité auxquelles se raccrocher. Juste un point départ, une analyse réflexive.

Pour ma part, en dehors des colos, je parlais de la critique anti-autoritaire, d'un anarchisme de praxis, très critique vis-à-vis de l'organisation formelle, prônant l'action directe individuelle. Puis, la rencontre avec le féminisme radical, la critique anti-âgiste m'ont obligé, quelque part, à questionner une informalité qui invisibiliserait les rapports de dominations et de pouvoirs,

mais aussi à travailler sur ma construction en tant qu'homme blanc, enfant de la fonction publique, cis, hétéro et qui plus est directeur : un agent de la domination.

Cela se retrouve dans les évolutions des intentions pédagogiques et de leur mise en pratique sur les séjours auxquels j'ai participé. La critique du conseil, institution souvent centrale et qui peut être très formalisée dans les pédagogies de la décision, m'a amené à toujours tenter de le contourner, de ne pas trop le formaliser, le ritualiser, de privilégier l'initiative individuelle et affinitaire.

Avec le collectif pédagogique, nous avons donc travaillé à des ateliers de début de séjours, alternant entre temps en petits groupes et retours en grand groupe.

Souvent, nous proposons trois ateliers :

- Un sur ses propres habitudes et comment on les transpose ici et maintenant dans la colo (vie quotidienne)
- Un sur le consentement, le conflit, l'expression des émotions (le *care*²⁹, ou vivre ensemble)
- Un sur ce que j'ai envie de faire, sur ce que je sais faire, ce que je veux partager (l'activité, le désir)

Des assemblées poursuivent ces ateliers. Elles sont censées pouvoir être convoqués par n'importe quel individu mineur comme majeur, n'importe quand. Dans les faits, il reste à l'initiative des animateur·ice·s la plupart du temps, ou des mineur·e·s lorsque celles et ceux-ci ont une certaine forme d'autorité, de charisme. Ce que j'appelle assemblée n'a donc

pas réellement – par manque d'investissement symbolique – de forme, de temps, d'espace déterminé, ritualisé. Cela peut-être un moment où l'on coordonne les propositions, cela peut-être un moment de discussion autour du conflit, cela peut être un point-météo, un échange d'information...

Lorsqu'un groupe semble bien fonctionner, c'est-à-dire lorsqu'une forme d'illusion groupale perdure, que les liens tissés semblent forts et indivisibles, la non-ritualisation d'un conseil ne pose pas de problème, par contre sur des groupes plus divisés, un conseil ritualisé pourrait permettre de faire le lien entre les individus, les groupes et le collectif.

Il y a un paradoxe entre imposer un conseil ritualisé qui serait une institution permettant aux mineurs de s'emparer du pouvoir de décision de manière symbolique et réelle en prenant en charge la charge liée à l'institution, et une volonté de ne pas l'imposer, d'en critiquer sa centralité (comme institution proposée par les majeurs qui gardent leur légitimité, leur pouvoir à travers cette institution même). Au final, l'institution ne peut être critiquée ou destituée car elle reste une incarnation des animateur·ice·s.

Un conseil pour prendre soin ou prendre soin du conseil ?

Pour préparer la colo qui me servirait de stage pratique de BAFD (Brevet d'Aptitude aux Fonction de Direction), en élève appliquée, j'avais réfléchi à un Projet Pédagogique décliné en objectifs divers accompagnés de critères d'évaluation pour chacun d'entre eux. Entre temps, en formation générale du même BAFD, Jean Houssaye fit une intervention sur la socialisation en

centre de vacances. Je suis alors repartie chez moi, ai déchiré mon projet pédagogique, et en ai rédigé un autre qui me fit me sentir beaucoup plus légère. Il me semblait en effet que les propositions de Houssaye résonnaient avec bien plus d'harmonie avec mes engagements politiques et mes conceptions éthiques.

Le conseil comme institution centrale du séjour, les différents métiers ainsi que l'abolition des tranches horaires ont ainsi été aux prémices de ma pratique en tant que directrice. Mais ils ne résolvaient pas, pensais-je, les questions que je me posais sur les rapports sociaux de sexe à l'intérieur des séjours, l'omniprésence du sexisme et de la division sexuelle du travail et une certaine « culture professionnelle » fondée sur une convivialité misogyne et homophobe. C'est notamment dans la perspective de m'emparer de ces problématiques que j'ai menés mes travaux de recherche³.

Cependant, force était de constater que sur le terrain, quelque chose bougeait. En effet, ce fonctionnement qui brouillait la répartition habituelle du temps, du pouvoir et qui faisait circuler l'autorité des statuts était également un lieu d'empouvoirement (d'augmentation de la conscience en sa propre capacité d'agir sur le monde) pour certain·e·s jeunes, en même temps qu'il déstabilisait les membres de l'équipe.

Ces institutions sur le centre ont alors acquis à mes yeux une importance dépassant le cadre strictement pédagogique : elles permettaient de travailler autre chose, autrement, dans le faire plutôt que dans l'injonction. C'est peut-être pour cela qu'après plusieurs années d'essais et de réajustements, j'en suis venue à

un conseil très ritualisé et formalisé, ainsi que présenté comme le seul temps obligatoire de la colo. Il a lieu une fois par jour et tout le monde y participe, jeunes comme adultes. Si cette solution n'est pas entièrement satisfaisante, elle me semble néanmoins nécessaire pour pouvoir faire émerger le sentiment d'être concerné·e par ce qui se passe dans la colo, mais aussi pour passer outre des membres de l'équipe qui n'adhéreraient pas au projet et auraient du mal (ou pas envie) de lâcher le pouvoir.

Si je reprends la colo de 2014 qui rassemblait une quarantaine d'adolescent·e·s dont 36 garçons autour d'une thématique « passion sport'co », il est intéressant de voir comment le conseil a été tour à tour investi par les jeunes, contesté, défendu et est passé de peu à côté de sa destitution avant d'être revendiqué par certains comme nécessaire.

Parallèlement à cette institution de décision et de régulation des conflits, une autre institution a vu le jour, à l'initiative de quelques jeunes qui avaient envie de faire à manger et d'organiser « un dîner presque parfait ». Cette proposition a été fortement investie par l'ensemble des jeunes, qui petit à petit ont transformé le désir de compétition en désir de faire plaisir. Il s'agissait alors de se faire plaisir en se mettant dans un projet concret, de s'autoriser à ne pas manger avec les autres des repas industriels, de choisir son menu, de le réaliser et de s'amuser à préparer l'environnement : la salle, le service, etc. Petit à petit cette institution s'est donc transformée en moment privilégié d'attention à soi, à autrui et au milieu, bref, nous étions là avec du care institutionnalisé.

Nous avons ainsi vécu un double glissement institutionnel pendant ce séjour : nous sommes passé·e·s d'une colo où, au-delà du conseil, ce sont surtout les matchs de foot qui faisaient institution à une colo où c'est le care, le souci de soi et d'autrui qui remplit ce rôle. Et le conseil, qui était au départ l'unique instance de décision a perdu sa centralité au profit du restaurant, qui est devenu l'institution principale de la colo.

Le conseil, pistes d'analyse

Organisation et pouvoir

Nous avons constaté que si, pour le moment, c'est dans le courant des pédagogies de la décision que nous trouvons le plus de cohérence et d'espace pour agir, nous partageons des questionnements et des insatisfactions, notamment concernant le rôle et la place du conseil, qui est à la fois une institution de décision et de régulation. Quoiqu'il reste un moment important, nous nous demandons notamment s'il ne fait pas, du coup, primer la décision sur l'organisation, ou l'autorité sur le pouvoir, au sens d'agir.

Concentrer tout le pouvoir de décision dans cette institution nous paraît contre-productif, justement du fait de cette concentration même, qui ne permet pas au pouvoir de circuler, de se fragmenter mais aussi de s'expérimenter, dès lors que l'on prend le terme « pouvoir » dans son acception de capacité¹⁴.

La question de l'organisation concrète joue alors comme un balancier qui permet d'être dans le geste, dans l'action et qui amène également le reste du groupe à travailler à la question

de la délégation et de la confiance : tout n'est pas – et n'a pas à être – décidé par tous·tes. Il ne s'agit pas que certains ou certaines exécutent ce qui a été décidé (parfois par d'autres) en conseil, mais que tout le monde puisse se retrouver en situation de responsabilité et d'expérimenter pour déployer sa propre puissance d'agir (par exemple, en pouvant prendre une initiative spontanée).

Ainsi, dans nos différents centres, nous avons eu des commissions qui acceptaient, et à qui étaient reconnues, une autorité d'action sur tel ou tel sujet – menus, trajets, budget etc. – et nous souhaitons cette année aller encore un peu plus loin et travailler avec les jeunes en « journée de prépa¹⁵ » justement sur ces commissions : que chaque commission puisse aussi dire ce qu'elle accepte et n'accepte pas de faire, quel est exactement son champ d'action. Ceci permettra deux choses, nous l'espérons :

- De décentraliser le pouvoir et la décision : les commissions permettent d'assumer les responsabilités de la charge mentale, sans forcément en assurer l'exécution.
- De déverticaliser un peu plus encore le fonctionnement : ce ne sont plus seulement des majeurs qui décident des commissions dans lesquelles des mineurs s'intègrent, mais ces derniers élaborent les outils de leur vie commune pendant quinze jours.

Rapports de domination

Par ailleurs, une autre limite que nous avons perçue sur le terrain, mais également dans les différents travaux qui s'intéressent aux pédagogies de la décision, c'est que si ces dernières postulent un pouvoir de décision remis entre les mains des personnes

concernées, qu'en est-il des rapports de pouvoir qui structurent la vie sociale et qui se retrouvent inévitablement en colo ?

En effet, un conseil, des commissions ou des instances de régulation des conflits n'empêchent absolument pas la reconduction des rapports de domination et la force des normes. Les filles seront toujours plus enclines à s'occuper des repas tandis que les garçons occuperont les différents postes du conseil et accapareront la parole. Les modalités des PDLN ne sont ainsi pas suffisantes en elles-mêmes, d'où la nécessité pour nous de les transgresser, et de toujours les remettre sur le métier de l'analyse politique et critique. C'est notamment l'objet d'un travail autour de l'articulation entre pédagogie, care et genre, que nous poursuivons depuis 2014. Il semblait à l'époque que si nous voulions avoir une pratique qui ne reproduise pas les rapports de domination liées au sexe, à la race, à la classe ou à l'âge, aucun des trois termes – PDLN, care et genre – n'était suffisant. Il fallait bien leur articulation, dans la pensée comme sur le terrain pour que quelque chose puisse se produire dans la colo, qu'un déplacement des normes et des pratiques puisse s'opérer¹⁶.

Là où nous en sommes dans notre réflexion, il nous semble également qu'il faille introduire la dimension réflexive et critique dans la colo elle-même, non pas seulement pour nous en tant qu'équipe mais pour l'ensemble des participantes et participants. Ainsi, les PDLN, telles qu'elles sont aujourd'hui, se centrent sur un premier niveau d'intervention : la décision. Mais se dresse alors le risque d'une « pensée magique » autour des PDLN, voire un risque d'essentialisation : elles seraient émancipatrices et démocratiques par nature, en elles-mêmes.

Prendre soin

Par ailleurs, le care est également un concept qui peut facilement faire l'objet d'une essentialisation ou d'une sorte de « pensée vertueuse » : il suffirait de le décréter pour que le care soit. Certes, mais pour qui ? à quel prix ?

Le care est un concept, que l'on peut traduire par « souci des autres », « l'attention portée aux autres ». Il en existe une double définition, contradictoire :

1. « le care est invariablement une dyade de soin, formée par un plus puissant qui offre des soins et un plus faible qui en bénéficie »¹⁷.
2. « le care est une « activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre « monde » de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage complexe qui soutient la vie »¹⁸.

Cette deuxième définition a pour intérêt de remettre la question des corps, de la sensibilité, de la vulnérabilité au cœur de ce qui fait société, et de constater la complexité du tissu relationnel qui entoure le soin donné d'une part aux individus, mais aussi à l'environnement, au « milieu », pour reprendre le terme de Deligny¹⁹. C'est cette définition qui nous intéresse, en ce qu'elle ouvre de possibles non-hiérarchiques pour penser le commun.

Cependant, deux parts d'ombres – entre autres – entourent le care, dont il faut s'emparer pour les mettre au travail :

- L'essentialisation dont nous avons déjà parlé et son corollaire, les privilèges : certains, du fait de leur statut et de leur position dans la société reçoivent plus de care qu'ils n'en donnent, d'autres peuvent ne pas du tout se sentir concernés par cette question, tout comme l'on peut également profiter d'un statut de care-giver pour assoir sa domination sur un « plus faible », comme c'est souvent le cas en éducation.
- Par ailleurs, existe ce que Elsa Dorlin a appelé le « care négatif » ou « dirty care » et où « il n'est plus question ici de « se soucier des autres » pour faire quelque chose qui les aide, les soigne, les réconforte, les rassure, les sécurise, mais bien de se soucier des autres pour anticiper ce qu'ils veulent, vont ou peuvent faire de nous – quelque chose qui potentiellement nous dévalorise, nous fatigue, nous insulte [etc] »²⁰. Le souci des autres advient alors par la violence et génère une « inquiétude radicale » chez le sujet (typiquement les enfants, mais aussi les personnes racisées).

On le voit donc, pas plus que la question du genre ou de la pédagogie, le care n'échappe aux rapports de domination *en lui-même*.

Critiquer les PDDL

Si l'articulation PDDL/care/genre pouvait déjà faire bouger les lignes, l'apport de la pédagogie critique ouvre la perspective d'une plus grande prise de conscience pour tous·tes et d'un *empowerment* plus grand²¹. En effet, l'opération de

« conscientisation » dont parle Paolo Freire permet d'ouvrir des possibles et d'alimenter les capacités d'agir des dominé·e·s, ici : les jeunes par rapport aux adultes, mais aussi entre eux : les personnes non-conformes de genre, racisées ou ciblées par du validisme.

C'est pourquoi, nous cherchons à trouver des espaces/temps et des supports pour revenir sur ce qui se joue au sein du groupe, pour analyser collectivement les enjeux de pouvoir qui pourront s'y jouer.

Il nous faut ainsi passer du « *dirty care* » à une éthique du care axé sur la capacité d'agir, la réciprocité et l'institutionnalisation du soin. L'institution est alors entendue comme, d'une part, la création de modalités qui dépersonnalisent une fonction ou une activité en même temps qu'elles permettent son incarnation par différentes personnes, et qui structure les relations sociales à l'intérieur du groupe. Et d'autre part, un travail de « conscientisation » et de réflexivité sur la vie du groupe qui permette d'assumer les conflits qui l'habitent, d'élaborer ensemble une analyse critique et d'inventer les normes du groupe ainsi que ses modes de régulation.

Conclusion

Ainsi, on pourrait dire qu'il en va de la décision, de l'organisation et du care comme de l'autonomie chez Paolo Freire : nécessairement politique, ce n'est qu'en organisant, en décidant et en travaillant à l'attention à autrui que l'on apprend à décider, organiser et se soucier des autres²².

En introduction, nous avons parlé des paradoxes de l'éducation, voici que nous butons sur un nouveau paradoxe, qui serait celui de la colo : en effet, quel temps dédier à ce travail conscientisation ? peut-on risquer de casser l'harmonie du groupe ou doit-on préserver l'illusion groupale ? il s'agit d'un temps de loisirs et de vacances tout de même... nous, en tant qu'adultes, avons-nous le droit de provoquer des risques d'inimitié entre les jeunes ? qui nous en donne le droit ? Autant de questions et de discussions pour la suite !

Notes :

1. *Texte institutionnel qui pose les intentions pédagogiques et précise le fonctionnement du séjour à venir.*
2. Kübler, Thierry. Philippe Meirieu, à contre-voix. *Documentaire. Mosaïque Production, 2009.*
3. *Collectif L'Escapade, Milo l'incorrigible. Parcours carcéral d'un jeune insoumis à la Belle Époque. Niet Éditions, 2016.*
4. *Downs, Laura Lee. Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours. Perrin. Paris, 2009*
5. *Houssaye, Jean, éd. Colos et centres de loisirs : recherches. Matrice. Vigneux, s. d.*
6. *Revenin, Régis. Une histoire des garçons et des filles. Amour, genre et sexualité dans la France d'après-guerre. Vendémiaire. Paris, 2015.*
7. *Houssaye, Jean. C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances. Matrices. Vigneux, 2005.*
8. *Lapassade, Georges. L'autogestion pédagogique. Gauthier-Villars. Biarritz, 1971.*
9. *Minart, Jean-Luc. Lieux de Vie et d'Accueil : réhabiliter l'utopie. Toulouse: Erès, 2013. p.18-19*
10. *Korczak, Janusz. Comment aimer un enfant suivi de Le droit de l'enfant au respect. Paris: Robert Laffont, 1979.*
11. *Houssaye, Jean, éd. Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques. Matrice. Vigneux Sur Seine, 2010.*
12. *Molinier, Pascale, Sandra Laugier, et Patricia Paperman. Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité. Payot. Paris, 2009.*
13. *Perrin, Marion. « La colo, une école de l'hétérosexualité ? Négociation des normes sexuelles et de genre en colonie de vacances ». Initio 1, no 5, Genre, éducation et travail (2015). http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/volume_1_numero_5/Perrin_INITIO_no_5_automne_2015.pdf.*
14. *Starhawk. Rêver l'obscur. Femmes, magie et politique. Paris: Kambourakis, 2015.*
15. *Souvent la veille du début du séjour, la « journée de prépa » regroupe l'équipe sans les jeunes afin qu'elle puisse organiser l'accueil de ces derniers, notamment en se mettant d'accord sur le fonctionnement de la colo.*
16. *Perrin, Marion. « Du care dans les vestiaires ! Genre, pédagogie de la décision et éthique du care en centre de vacances ». Agora débats/jeunesses, no 72 (2016): 91-106.*
17. *Tronto, Joan C. « Care démocratique et démocraties du care ». In Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité, Payot. Paris, 2009, p.36*
18. *Ibid. p.37*
19. *Deligny, Fernand. Graine de crapule suivi de « Les vagabonds efficaces ». Dunod. Paris, 2004.*
20. *Dorlin, E. Se défendre. Une philosophie de la violence. Paris: La Découverte, 2017.*
21. *hooks, b. De la marge au centre. Théorie féministe. Paris: Kambourakis, 2017. p.183-185*
22. *Freire, Paolo. Pédagogie de l'autonomie. Erès. Toulouse, 2017.*



A partir de *Composer avec les moutons*,

Lorsque les brebis apprennent à leurs bergers à leur apprendre

(Vinciane Despret et Michel Meuret, collection *Hors les drailles*, Cardère éditeur, 2016)

Renaud Leconte

Renaud Leconte est actuellement étudiant au séminaire itinérant acteurs et entrepreneurs sociaux proposé par le Réseau des CREFAD. C'est dans ce cadre que ce texte a été écrit. Par ailleurs, Renaud participe à des colonies de vacances depuis de nombreuses années. Il est co-administrateur de l'association organisatrice de colo. Les 400 Coups.

« *Bancs, bandes, troupeaux, populations ne sont pas des formes sociales inférieures, ce sont des affects et des puissances, des involutions, qui prennent tout animal dans un devenir non moins puissant que celui de l'homme avec l'animal.* » Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille Plateaux*, Paris, les Éditions de Minuit, p.293- cité dans *Composer avec les moutons* p.85

J'ai trouvé ce livre chez une amie éleveuse, bergère et tondeuse dont j'ai été l'aide-berger pendant un mois et demi l'été dernier. Je l'avais rapidement lu et quelque chose m'a sauté aux yeux. Quelques mois plus tard, je l'ai emprunté à la Maison du Berger dans la vallée de Champoléon pour le regarder de plus près. L'été dernier quand je n'accompagnais pas de brebis, j'accompagnais

des mineur·e·s bien humain·e·s : j'étais animateur en colonies de vacances. J'ai été frappé par des points de proximités entre la composition formées par bergère·e·s et moutons et celle formées par animateur·ice·s et les mineur·e·s. La question de la relation éducative, de l'apprentissage croisé, de la confiance, du conditionnement... Des liens se tissaient dans ma tête. Il m'était impossible de les laisser de côté.

De la garde, à la garderie à l'animation : je saute le pas de ce détour un peu osé du côté de l'éthologie¹. Il ne s'agit pas d'un anthropomorphisme, d'un zoomorphisme et de comparer les enfants aux moutons même s'il semblerait que l'anthropomorphisme puisse permettre une transformation sensible du rapport à l'animal, plus que l'anthropocentrisme qui laisserait chacun·e à sa place. Il s'agit de comprendre ce qui se joue dans la relation mutuelle qui permet la composition d'un monde possible entre d'un côté des gardien·ne·s et de l'autre des gardé·e·s qui n'ont pas la même perception du monde qui les entoure.

Les aut·eur·ice·s

Vinciane Despret est philosophe. Elle est maître de conférence à l'Université de Liège. Elle s'intéresse notamment à l'éthologie et

à la psychologie et aux pratiques du savoir et plus particulièrement celles qui s'intéressent aux animaux. Pour le dire autrement, une partie de ses travaux portent sur celles et ceux qui étudient les animaux comme dans *Être bête*, écrit avec Jocelyne Porcher (Actes Sud, 2007) ou encore *Penser comme un rat* (Sciences en questions, Versailles, Quae, 2009). Ses recherches portent aussi sur des objets variés : les émotions avec *Ces émotions qui nous fabriquent : ethnopsychologie de l'authenticité* (Les empêcheurs de penser en rond, 1999), le rapport des vivant·e·s aux morts dans *Au bonheur des morts* (La Découverte / Les Empêcheurs de penser en rond, 2015).

Michel Meuret est écologue et directeur de recherche à l'INRA, où il étudie le comportement alimentaire des animaux conduits sur pâturages naturels ainsi que les savoirs et pratiques des éleveuses, des éleveurs, des bergères et des bergers. Il enseigne à l'université et en école de berger·ère·s. Il est décrit dans *Composer avec les moutons* comme « un spécialiste de l'Inra, très critique à l'égard des régimes exclusifs croquettes et foin. » (p. 113)

Cet ouvrage est réalisé suite à une série d'entretiens avec une dizaine de bergères et bergers. Les auteur·ice·s expliqueront au cours de l'ouvrage, qu'« un des motifs de la volonté d'écrire ce livre, [est] le fait de ne pas être « entendu » pour les bergers, de se savoir mal accueillis dans ce qu'ils peuvent proposer, [ce qui] engendre une réticence marquée au partage des savoirs. » (p.60)

De quoi ça parle ?

Ce livre parle d'apprentissage et de transformation, de composition d'un monde commun entre humains animaux et

milieu, de la reconstruction de liens sensibles et signifiant dans un monde abîmé.

En partant du constat de perte de transmission de l'usage des collines, liée à la modernisation – c'est-à-dire l'uniformisation de l'agriculture par les normes et la concurrence libérale – les auteur·ice·s à partir d'entretiens réalisés avec des berger·ère·s, se posent la question de comprendre comment les berger·ère·s et les brebis (ré-)apprennent-elles à habiter ensemble et faire revivre ces pâtures en déprises.

Vincianne Despret et Michel Meuret vont marcher dans les parcours de vie sinueux des berger·ère·s interrogé·e·s, questionner l'apprentissage de savoir-faire rendu possible par l'intérêt des bergèr·e·s porté sur les brebis ; faire un détour par une critique du conditionnement behavioriste² – qui amène à percevoir les animaux comme des machines – cheminer par la question de l'autorité des berger·ère·s et de l'intelligence collective du troupeau, pour arriver à proposer un changement de perspective, de point de vue sur ce qui se passe dans les parcours pastoraux. Leur proposition tient à montrer comment le co-apprentissage entre moutons, berger·ère·s, leurs chiens, et milieu, provoque une transformation, une « involution » au sens de Deleuze et Guattari : « c'est cela l'involution, devenir en accord avec un autre être, ou une autre multiplicité qui fait être, non sur le mode de la copie, mais sur celui de la modification de ce qui constitue la différence entre les deux êtres ainsi accordés. » (p. 104)

Cette possibilité de s'accorder en une « alliance contre nature » (p. 105), une composition interspécifique qu'est le troupeau

semble pour les berger·ère·s interrogé·e·s, comme pour les auteur·ice·s ouvrir une perspective autant esthétique que politique « un ethos des manières d’habiter un monde en train d’être détruit » (p. 28), une manière de recréer « des mélanges et de la diversité. »(p. 123)

Il s’agirait de retrouver « un rapport cosmo-écologique qui crée de la beauté - beauté des sites, dans leur diversité retrouvée, beauté des brebis, beauté des rapports. tout un art de reconstruire l’étoffe bien endommagée des continuités sensorielles. C’est cela, *composer avec les moutons*.

Tout un art, comme le proposait l’anthropologue Anna Tsing, de vivre sur une planète abîmée. » (p. 125)

Comment les enfants apprennent à leurs animateur·ice·s à leur apprendre

Si dans l’agriculture le conditionnement par la standardisation et la rationalisation des pratiques d’élevages influera sur les humain·e·s comme sur les moutons, on pourrait faire un constat similaire dans de nombreux domaines d’activités comme l’animation. Domaines d’activités pour ne pas dire « secteurs » qui reviendrait à considérer les activités humaines d’un point de vue purement économique.

La méthodologie de projet, issue de l’industrie, formate les écrits pédagogiques et par là, la pensée de ce que doit être un séjour de vacances. Ce cadre de conception éducative entraîne une cascade d’écrits hiérarchisés, de l’organisation qui propose les séjours jusqu’à l’équipe d’animation, en passant par la direction, la coordination : toute une chaîne de production et de contrôle.

Tout est pensé en termes d’objectifs à atteindre sur des cibles, partant d’objectifs généraux du projet pédagogique vers les objectifs opérationnels concrets, mesurables, observables³.

Dans de nombreuses formations d’animation, cette méthode est la référence, et la faculté de développer des projets sous cette méthode seraient même le principal critère de validation des stagiaires⁴.

« Ces brebis ne sont toutefois pas à strictement parler comme des enfants innocents, plutôt comme des enfants mal élevés à qui il faut apprendre ». Ces brebis qui n’ont plus eu « aucune occasion d’explorer, de chercher, d’être libres de choisir : « Nous on veut des choses pour elles... mais on ne leur demande pas ce qu’elles veulent, elles. Ce dont elles ont besoin, on ne leur pose jamais la question. » (p. 123)

La méthodologie de projet, alimentée par des théories définissant les besoins de l’enfant, peut donner à peu près le même résultat que pour ces moutons, elle conditionne les individus à une certaine place, à une certaine vision du monde et de l’apprentissage. Une méthode qui n’apprend pas aux enfants à « explorer », « chercher », « être libre de choisir », à se demander ce qu’ils et elles veulent ou ont besoin, en les laissant faire. Les méthodes éducatives modernes, les théories psychologiques ou zootechniques influent donc bien autant sur les adultes que sur les enfants, en leur proposant un cadre scientifique et technique objectif qui définit ce qu’est un enfant et donc ce que doit faire un·e adulte.

Poser la question de la pédagogie, c'est s'obliger de sortir de ces méthodes qui nous empêchent de penser parce qu'elles semblent incontournables. Pour les berger-ère-s comme pour les animateur-ice-s, l'apprentissage soulève de nombreuses questions.

Apprentissage(s)

« L'apprentissage a d'abord consisté en un désapprentissage » (p. 59). Désapprendre les rations industrielles pour celles et ceux qui ont fait un BPREA⁵, désapprendre les habitudes du « On a toujours fait ça ! » pour tenter de se sentir légitime à proposer, pour être entendu et surtout pour apprendre qui « consiste [...] à se mettre soi-même à l'épreuve des généralités qui circulent dans le milieu. » (p. 62). Il semblerait bien que l'entrée en pédagogie se situe là, comme le devenir berger-ère-s, lorsque l'on se met « soi-même à l'épreuve des généralités » que l'on apprend en formation ou sur le terrain.

Comprendre pour ces berger-ère-s ne signifie pas simplement être capable de voir ce que font les brebis, mais plutôt comment on tente de comprendre quelqu'un, de « rapporter sa conduite à ses motifs, à son *éthos*, aux expériences qui ont forgés ses manières d'être » (p. 40), de comprendre « la mémoire du troupeau », son vécu, la manière dont les brebis ont été élevées. Il s'agit aussi de confiance, de « cette confiance dans les capacités des animaux de s'organiser entre eux et de s'apprendre des choses » (p.41) Comprendre pour les animateurs, animatrices ne doit pas signifier seulement d'être capable de voir, ce qui pourrait

signifier : surveiller les enfants ; mais bien de faire confiance aux enfants, leurs manières d'être en groupe et seul-e, leurs vécus individuels et leurs rapports au collectif. Il ne s'agit plus de voir pour surveiller mais d'observer pour apprendre des mineur-e-s. Mais comment deviens ton animateur, animatrice ? Qu'est-ce qui nous fait passer de l'autre côté ?

Un des bergers corrige l'enquêteur lorsqu'il lui est demandé comment il a appris, en lui rétorquant qu'il n'a pas appris, comme à l'école, mais que la question serait plutôt comment il y est venu. « Être venu » qui est différent de « être devenu » qui marque un accomplissement. Être venu comme moment du début, de la rencontre. Le comment reste obscur car cela est le « propre de ces apprentissages qui se déploient sous le signe du devenir. » (p. 32). Le devenir berger serait une métamorphose au sens de la sociologue Marcelle Stroobants dans son article « Transduction. L'apprentissage comme métamorphose⁶ » :

Stroobants remarque que nombre d'apprentissages, ceux qui relèvent de ce qu'on appelle traditionnellement les savoir-faire, sont des transformations si puissantes qu'elles effacent le souvenir de l'état antérieur - le cas de la lecture est à cet égard exemplaire : nous ne pouvons, une fois l'apprentissage stabilisé, retrouver un rapport à l'écrit qui ne soit pas celui de la lecture. ».

Il s'agirait d'une « métamorphose amnésique » qui modifie non seulement les rapports à ce que l'on maîtrise mais au monde lui-même qui devient autre. Dans l'animation, il y a aussi ce

début, cette première fois. Cette première expérience de terrain qui nous transforme, qui nous confronte, qui est bien au-delà de tous ce que l'on a pu apprendre en formation. Et ce sentiment de première fois qui se répète lorsque l'on cherche à renouveler sa pratique, lorsque l'on aborde la pédagogie comme un rapport critique au monde, lorsque l'on part de la médiocrité :

Si les difficultés sont légion, c'est bien parce que l'action frise plus souvent la médiocrité que le sublime. L'échec est une réalité quotidienne en pédagogie. Mais comment pourrait-il en être autrement ? [...] Car, avant toute chose, un enfant est un être humain. Et un être humain n'est pas un ange. « Un bon principe : laissons l'enfant commettre tranquillement ses péchés ». Si sa volonté ne se mesure pas avec ses passions et ne succombe pas souvent, comment prendra-t-il conscience des enjeux moraux et comment pourra-t-il accroître sa résistance morale ? S'il est protégé en permanence et si un adulte est là pour prendre la décision à sa place, comment trouvera-t-il par lui-même le droit chemin ? L'honnêteté se conquiert, elle n'est pas un don mais un combat. Qui n'a pas volé ou triché enfant ne peut se poser la question morale. L'imperfection fait donc partie de l'éducation⁷.

L'éducateur a, bien entendu, des reproches à faire aux enfants. Mais n'oublions pas non plus : tout enfant a des griefs justifiés contre ses éducateurs. Un mot désagréable, une remarque acerbe, une absence d'écoute, un manque d'attention, une relation superficielle... qui peut prétendre ne pas être tombé dans l'un de ces manques ? Qui peut prétendre que ces comportements ne sont pas néfastes ? La médiocrité est le lot quotidien de l'éducation.

Et puis, il y a ces savoir-faire, qu'on ne sait pas nommer, ce travail de la posture, de l'écoute, qu'on apprend au contact des mineur·e·s, des animatrices et des animateurs. Ce savoir-faire de l'accompagnement, lorsque l'on décide que les enfants doivent avoir du pouvoir de faire, de décider, de râler, d'aimer, de piétiner nos beaux projets de papier. Comment est-ce que l'on apprend ça ? Ce n'est pas réductible à une technique, à un outil, cela serait plutôt du côté de la posture, de la compréhension des situations, de l'analyse de ses pratiques, de l'éthique. Pour ma part, ce qui se passe dans les colos n'est pas en dehors du reste de la vie. Il y a une interaction entre ce que les colos transforment chez moi, ce que je transforme dans mes pratiques, comment ma pensée évolue, comment les autres expériences me transforment. Je suis venu à l'animation, parce que les colonies de vacances m'apportaient, enfant et adolescent, quelque chose de collectif, des découvertes, un espace d'apprentissages qui n'est pas l'école, un espace où je me sentais plus libre que dans ma famille malgré les contraintes de la vie en collectivité, un espace de rencontre avec mes pairs. L'animation, j'y suis venu, j'en suis parti et j'y suis revenu. Des aller-retours sinueux entre désillusion, déception et possibilité de devenir animateur. Et c'est lorsque je me suis rendu compte qu'être animateur, ce n'était pas forcément faire comme les autres, que d'autres voies, d'autres manières pouvaient exister, que je le suis devenu, en assumant ce qui m'a fait y venir.

Autorité et pouvoir

Les auteur·ice·s font un rapprochement avec « les stratégies du pouvoir se définissant à partir de l'art de guider le troupeau » et

avec les travaux de Foucault sur le pouvoir. Le « comment », il s'exerce et ce qui fait que cela « marche » n'est pas « tellement le consentement des brebis [...], le pouvoir est un ensemble d'actions sur des actions possibles, une « conduite des conduites », « il suscite, induit, détourne, facilite ou rend plus difficile, il élargit ou limite ». (p. 49). « Mener les brebis à être libres dans une contrainte qui s'efface et qui n'est plus là que pour des réajustements [...] voilà qui ressemble bien à une stratégie de pouvoirs comme conduite des conduites. » (p. 51). Il semblerait que l'approche des pédagogies de la décision soit assez proche de cette conduite de troupeau des berger·ère·s. Tenter d'amener à être libre, prendre pour stratégie de pouvoir l'effacement de la contrainte formelle, pré-établies. Non pas par une forme de contrôle hiérarchique, mais par une composition qui dit que chacun·e doit pouvoir décider de ce qui le concerne. Pour reprendre Jean-Michel Bocquet :

Décider de ce qui nous concerne plutôt que choisir ce que je veux faire. Il s'agit de passer de l'enfant acteur (c'est-à-dire mis en scène par les animateurs) à l'enfant auteur ou producteur (c'est à dire qui peut décider). Dans les pédagogies de la décision tout peut être décidé collectivement (sauf la loi), mais les enfants ne peuvent décider de tout. Ils ont la possibilité de renvoyer aux adultes le fait que cette décision doit être prise par les adultes et ont la possibilité de décider sur un sujet parce qu'ils sont concernés par ce sujet. Par exemple sur un séjour, les enfants ont demandé aux adultes d'organiser le rangement et ont décidé des règles d'utilisation du matériel pédagogique⁸.

Selon les auteur·ice·s, il s'agirait ici en fait plus que de pouvoir, de ce que Donna Haraway désigne par autorité. Une autorité qui se gagne « pour chacun des partenaires qui, d'une certaine manière s'autorisent mutuellement dans ce qu'ils accomplissent ensemble ». (p. 52) Il s'agit de rapports de forces dans une relation qui n'est ni égalitaire, ni spontanée :

Complexité paradoxale de ce qu'on appelle rapport de forces : il s'agit justement de ne pas forcer, mais de mener à faire. Il s'agit d'autorité, comme ce qui autorise, d'agencements de puissances, non de pouvoir.

Parler d'une autorité qui autorise les êtres en présence à faire des choses ensemble qu'ils n'auraient pu faire sans leur mise en rapport, permet de penser la question de la liberté à l'inverse de ce que la question du pouvoir le propose : ce n'est pas tant le fait de laisser libre qui conditionne, de manière stratégique, ce qui ne relèverait que d'un exercice unilatéral du pouvoir du berger sur son troupeau, mais c'est bien parce qu'ils ont réussi à s'accorder et à se reconnaître autorisés que les brebis peuvent être libres, et le berger tout autant, qui peut sortir de la contrainte de sans cesse contraindre. (p. 53)

On retrouve ici tout ce qui est au cœur du paradoxe de l'éducation : la question de l'autorité et de la transmission du côté de l'éducat·eur·ice et de l'autre la liberté de l'éduqué·e afin qu'il puisse faire son expérience et devenir lui-même. Il faut aussi qu'il y ait accord, tenter de dépasser la dissonance du pouvoir, pour nous permettre mutuellement de s'autoriser à ce que nos places, nos rôles évoluent. Il s'agit ici encore d'involution : s'autoriser

mutuellement « à faire des choses ensemble qu'ils n'auraient pu faire sans leur mise en rapport ». La différence entre les êtres est modifiée par la tentative d'accord. La question du concernement, « de ce qui me concerne », trouve peut-être sa place ici, dans l'accord entre les adultes et les enfants, sur le fait de décider où est-ce que l'on est auteur, autrice et où est-ce que l'on est acteur, actrice. Pouvoir se sentir concerné·e demande qu'une confiance soit accordée, depuis la place d'autorité, pour pouvoir s'autoriser.

De la même manière que pour la composition des berger·ère·s avec les brebis, la question de l'éducation, en tout cas de l'apprentissage, se joue à double sens. L'apprentissage se fonderait entre les berger·ère·s et moutons par la construction d'une confiance, « sur l'élaboration d'un rapport d'autorité, asymétrique [...] Mais surtout réciproque ». Les berger·ère·s reconnaîtraient une autorité légitime aux brebis en apprenant à partir d'elles, tout comme ils et elles attendent qu'elles reconnaissent la leur « lorsqu'il impose sa mène, lorsqu'il établit des limites, lorsqu'il définit son rôle dans les termes [...] d'une éducation. » (p. 53)

La deuxième hypothèse parle de l'intérêt des berger·ère·s qui leur fait apprendre vite. « Vite » qui ne mesure pas le temps, nous précises les auteur·ice·s, mais une aisance, une disponibilité, le fait de se sentir familier. L'évènement d'apprendre « parle alors de devenir, de *s'apprendre dans ce qu'on devient*, d'apprendre ce dont on est capable, avec les moutons. » (p. 87). Apprendre

renvoie à « des manières d'être, des puissances », dirait Deleuze, qui se créent.

L'apprentissage ici est donc bien loin d'une « action-réaction » behavioriste. Il passe par une interprétation des signes, dans cette relation interspécifique, qui est rendu possible par le chevauchement de deux Umwelt : j'agis dans le monde de l'autre et l'autre agit dans mon monde. [...] On compose par l'agir. Et le fait de créer un accord commun entre des agir tisse un monde commun, dans lequel les partenaires apprennent à se répondre ». (p. 89).

Les berger·ère·s apprennent par l'intérêt qu'ils et elles portent aux brebis. Cet intérêt se manifeste aussi par une attention portée à la relation qui se manifeste par des jeux et par des paroles adressées aux ovins. « *S'apprendre dans ce qu'on devient* », l'intérêt pour les enfants ne serait pas une sorte d'amour pour les enfants, mais un intérêt pour ce que la relation à leur côté nous permet de devenir, de modifier chez les animateurs, animatrices, et au-delà ce que cela modifie dans nos êtres, dans nos *Umwelt* élargis par la possibilité de percevoir dans la relation à l'autre, les signes que l'on est pas ou plus capable de percevoir ou d'interpréter.

Le troupeau, un groupe ?

« Créer un troupeau, c'est agir sur les relations, défaire certaines cohésions pour en permettre d'autres, collectives cette fois, c'est cela la politique du troupeau, la composition. » (p.109).

Cela pourrait nous renvoyer à cette volonté en colo de faire groupe. Cette volonté d'être toutes et tous bien ensemble. Ceci est souvent un désir des animateurs, animatrices, mais aussi souvent porté par certain·e·s jeunes. Il y a l'image du groupe, de la bonne colo avec un bon groupe : une socialisation à plein régime. Mais le groupe qui se fait croire qu'il va bien est une illusion, qui cache bien mal sa volonté de contrôle sur les individus, d'effacements des contradictions, d'invisibilisation des dominations, de normalisation forcée. Pour les encadrant·e·s, un groupe uni, c'est plus simple à contrôler, il y a une certaine auto-régulation. En général, dans mon expérience cela ne dure pas. Les non-dits deviennent intenable, les rôles doivent circuler, certaines places sont difficiles à vivre.

Il semble qu'ici la composition, le troupeau, soit autre chose que « faire groupe ». La composition serait ce groupe qui n'est pas unique, qui intègre en son sein des cohésions multiples, des puissances diverses, qui permettent une involution. L'illusion du groupe uni, la volonté de le maintenir coûte que coûte, ne pourrait être que le désir de refuser la composition, de refuser « la modification de ce qui constitue la différence entre les deux êtres ainsi accordés. »

Créer une colo

Créer un troupeau, c'est créer une double manière d'être mis autrement en rapport : une manière d'être mis en rapport les uns par rapport aux autres, [...] d'une part, et de l'autre, une manière différente d'être mis en rapport avec la façon d'habiter. Une manière d'habiter le temps, [...] en créant des temporalités

communes et régulières. Tous insistent sur ce point. Composer, c'est composer un temps commun, à force d'habitudes régulières, de moments, de rythmes, de séquences qui se succèdent. Mais surtout, une manière d'habiter les lieux et de composer avec eux. Nous disons ici encore composer, car habiter c'est à la fois se faire transformer et transformer les lieux. (p. 111)

On retrouve ici la question du temps, de la période qui délimite le séjour. De comment ce temps nous permet une mise « en rapport les uns par rapport aux autres », des formes de socialisations ; et une manière différente d'habiter. On n'habite pas une colo comme on habite l'école, comme on habite nos habitudes. Il y a quelque chose de cette temporalité courte qui peut avoir tendance à amplifier le vécu, à le rendre plus dense sans être forcément plus rapide. La question de comment ce temps est aménagé est le fondement des projets de colonies de vacances : la fameuse « journée type » où l'on définit les horaires, les moments séparés les uns des autres, découpés en temps d'activités, en temps calmes, en temps de vie quotidienne (douches, repas, coucher...). Ceci amène souvent à des séjours à cent à l'heure pensés uniquement par l'équipe pédagogique. Et puis, il y a les autres manières de penser le temps, tenter de réunir les activités et la vie quotidienne, par des espaces, des moments, des rituels, des institutions où l'on peut discuter de tout cela. Le rituel n'est plus un temps imposé, où l'on ne discute pas de ce que l'on y fait, mais justement le temps commun où l'on discute de ce que l'on fait, de comment on se sent, de ce que l'on a envie, de ce qui nous ennue pour que les différents rapports aux temps puissent entrer en composition.

Au-delà du temps, lorsque justement on le prend, que l'on s'en accorde, la possibilité d'un rapport au milieu peut entrer dans la danse. Encore faut-il que l'espace proposé ne soit pas complètement policé, format caserne ou modèle colonial, encore que même ces espaces peuvent abriter du rêve et du sensible, si leur conception, leur architecture peut-être subvertie par une utilisation non-conforme des espaces.

Le rapport au milieu ne peut se limiter à l'approche naturaliste, à une « découverte du milieu » comme un temps d'activité séparé, où l'on apprend le nom de telle plante ou tel insecte. Composer avec le milieu, c'est tenter de le transformer, et de se transformer avec, qu'il soit humain ou naturel, en plein air ou en dur. Cette transformation ne se passe pas forcément par une appropriation décorative de l'espace, mais par décider, errer, inventer notre monde dans ces espaces. Et pour cela il faut du temps, des paroles et des jeux.

Un séjour de vacances pourrait donc bien être un espace permettant une forme d'involution, où les majeur·e·s, les mineur·e·s et le milieu s'accordent en se modifiant. La question de l'apprentissage sort du chemin du scolaire, du formel, pour se situer dans la composition entre les êtres.

Encore faut-il le permettre, et là est notre responsabilité de pédagogue. S'autoriser à sortir des prescriptions, à effriter les séparations, composer pour apprendre et pour ne pas se figer... Tout un art de vivre dans un monde social abîmé.

Notes :

1. Laure Adler, *Hors Champs : entre chien et loup*, avec Vinciane Despret, émission du 29 février 2016, France Culture. V. Despret : « *Je me suis passionnée très rapidement pour l'éthologie. [...] Les scientifiques qui étudient les animaux, j'ai trouvé qu'ils étaient prodigieusement inventifs, passionnant, que c'étaient des traducteurs hors-pairs, qu'ils avaient une imagination absolument incroyable. Beaucoup plus que les psychologues. J'ai trouvé que les psychologues finalement, du fait qu'ils avaient affaire à du déjà connu et du présupposé commun, ne devaient pas faire autant de travail et autant d'efforts de traduction et d'imagination. Raconter des histoires, ça les éthologues le font bien.* »
2. « behavio(u)risme, (behaviorisme, behaviourisme), subst. Masc. PHILOS. Doctrine qui assigne à la psychologie l'étude du comportement des individus à l'exclusion de l'introspection » <https://www.cnrtl.fr>, consulté le 25 juillet 2019
3. « Chaque étape doit être considérée comme un objectif avec : une cible à atteindre. Une mesure quantitative ou qualitative que vous avez fixée vous-même, qui indique que l'objectif est atteint. Une échéance de réalisation. » *Ministère de la Jeunesse des Sports et de la Vie Associative, Guide méthodologique de la conduite de projet*, 2016
4. Ronan David, Baptiste Besse-Patin. *Pour une critique radicale des impensés de l'animation : Critique des discours et pratiques éducatives dominantes dans les accueils collectifs de mineurs. Vers l'Éducation Nouvelle*, CEMEA, 2013, pp.44-61. hal-01059362
5. BPREA: brevet professionnel de responsable d'exploitation agricole
6. Stroobants M., in Didier Debaise et Isabelle Stengers, *Gestes spéculatifs*, Éditions du réel, 2015, cité dans *Composer avec les moutons* p. 32
7. Houssaye J., Janus Korczak, *L'amour des droits de l'enfant*, Hachette Éducation, 2000, p. 39
8. Jean-Michel Bocquet, *Qu'est-ce que la pédagogie de la décision ?* https://www.meirieu.com/ECHANGES/BOCQUET_PEDAGOGIE_DE_LA_DECISION.pdf

Service National Universel - au service de qui ?

CREFAD Auvergne

Ce texte a été écrit à plus de 20 mains par les permanents et les bénévoles du CREFAD Auvergne. Lors d'un séminaire annuel, nous avons souhaité travailler sur des sujets qui nous paraissent essentiels et écrire notre point de vue. Pour en savoir plus sur le CREFAD Auvergne et sur nos activités : www.crefadauvergne.org

A nos collègues de l'éducation populaire...

Dans le contexte où de nombreuses associations d'éducation populaire ont choisi de se joindre à la mise en place du Service National Universel (SNU), le CREFAD Auvergne souhaite ici exhorter au contraire le monde associatif, et tout particulièrement le monde de l'éducation populaire dont nous faisons partie, à affirmer clairement sa plus complète opposition au cadre proposé pour ce nouveau dispositif. Nous ne nous expliquons pas la posture de la plupart des associations de jeunesse et d'éducation populaire qui tentent à la fois de répondre à l'appel du marché et de la mise en concurrence de nos structures, comme elles sont encouragées à le faire depuis 30 ans, et de défendre des valeurs chères à leurs projets. Ces deux objectifs sont contradictoires et les valeurs de l'éducation populaire y seront bradées au profit de l'homogénéisation et de la perte d'autonomie. Nous appelons à des moyens qui renforceraient ces associations à travers leur cohésion, leur coopération et leur solidarité plutôt que leur affaiblissement par la mise en concurrence. Le SNU s'inscrit contre notre éthique, celle de l'éducation populaire et va à l'encontre les actions que nous menons.

Sa prétendue nécessité part du constat d'un manque d'engagement et de cohésion de la jeunesse française. La solution proposée est plus qu'inspirée du service militaire ; elle en reprend largement les méthodes et les codes. Or, autant le constat de départ est contestable, autant la solution proposée est absolument contradictoire avec nos principes.

Déjà, cette promesse de campagne d'Emmanuel Macron fut dévoilée non pas parmi des ambitions sociales mais bien comme élément de son programme de défense. La suite, on l'a vu cet été dans les 13 départements ayant servi de tests au lancement du dispositif, a été largement calquée sur l'organisation militaire. Sa mise en œuvre stricte et descendante, supervisée par des « chefs de compagnie », inclut un programme martial comme le port de l'uniforme, la levée de drapeau aux aurores et au garde-à-vous, de longues marches ainsi que des sanctions imaginées pour les personnes qui souhaiteraient déroger au dispositif, telles que l'interdiction de passer le Bac ou le permis de conduire. Que le SNU s'inscrive dans une militarisation de la société, les volontaires de cette année l'ont bien pressenti puisque parmi les raisons évoquées de cet engagement la préparation d'un

parcours professionnel militaire ou policier est la première. Ce cadre, destiné à être obligatoire, renvoie à des codes nationaux universalisants qui sont censés faire norme et définir ce que doit être un bon citoyen. Nous sommes loin de l'ambition de « rompre nettement avec les méthodes scolaires » souhaité dans le manifeste de Peuple et Culture.

Devons-nous rappeler que l'éducation populaire cherche à développer la capacité d'agir de l'individu et ce en continu, tout au long de son existence ? Elle reconnaît pour cela le pouvoir de chacun à agir sur soi. Le travail de pédagogie et d'andragogie qu'elle implique passe par l'accompagnement ; pas par la coercition. Tout comme la culture, « elle n'est pas à distribuer. Il faut la vivre ensemble pour la créer »¹.

Sous prétexte de faire se rencontrer une jeunesse qui s'engagerait peu, les jeunes se voient imposer la responsabilité de réparation d'une société fragilisée. Mais pour quoi s'engagerait-elle ? Au nom de quoi lui imposerait-on qu'elle s'engage ? Et qu'entend-on seulement par s'engager ? Si on pouvait autrefois prétendre que le service militaire servait à tout le moins de tremplin social et professionnel, le SNU est un engagement demandé aux jeunes sans contrepartie. Au-delà de quelques ateliers qui font pâle figure en regard des expériences d'engagement au temps long du service civique, il n'y a rien. Le SNU est un impôt en temps et en violence prélevé sur la vie des individus, sans bénéfice, mais avec l'assurance, construite sur des mythes, que l'individu ainsi violenté et contraint appartiendra ensuite à une grande famille. Nous parlons de violence, car c'est bien de cela dont il s'agit : une violence

par l'obligation sans égard aux préférences, une violence sur le corps des « recrues » et surtout la réactivation du mythe pédagogique que c'est de la contrainte et l'obéissance que provient l'apprentissage.

Or faire société ne se fait pas par l'obligation d'engagement. Faire société ne peut pas reposer uniquement sur les épaules de la jeunesse. Faire société est incompatible avec des principes de violence et de la soumission. Faire société n'est pas faire Nation. Faire société n'est pas uniformiser un peuple. C'est au contraire lui permettre de travailler ses communs, de trouver du sens au vivre ensemble et de travailler les objectifs de chacun dans le respect de l'autre. On entend par commun des valeurs, des interdépendances, des désirs, des projets qui sont propres à un groupe et qui ne peuvent être universalisés. Ces communs sont source de liberté. L'envie d'être utile, le désir d'agir sont des forces quand elles sont basées sur le volontariat et quand la liberté est laissée à chacun.

C'est cette liberté qui est mise à mal quand le cadre est rigide, strict et obligatoire, quand l'engagement est décrété par d'autres que par soi-même. La liberté d'engagement nécessite que le cadre soit défini selon les objectifs de l'engagé. Il ne peut se décliner de la même manière pour tous et en tous lieux. L'éducation populaire est sensible au milieu d'où est issu et où évoluera l'individu porteur de projet.

Il est une contradiction flagrante dans le fait de contraindre et d'uniformiser dans un monde qui n'a de cesse de rappeler l'importance de l'innovation et de l'originalité. L'action qui pose la Nation comme étalon de l'appartenance oublie trop

rapidement que les réseaux de soutien ne sont plus ni limités par les frontières, ni permanents. Ils se déploient au contraire sur tout le globe, dans une construction et une reconstruction incessante au fil des expériences et des échanges. Plus encore : l'humanité, ou la partie de l'humanité qui lutte pour faire de la paix une réalité possible s'est échinée à montrer à quel point les frontières érigées en principe sont des handicaps plus que instruments d'émancipation. L'éducation populaire ne pose pas de frontière à la mobilité géographique puisqu'elle mise justement sur la capacité de l'individu à se projeter, à évoluer, à explorer, pourquoi limiterait-elle l'engagement et la cohésion à l'arbitraire historique d'un hexagone ?

Et qu'on ne croit pas que l'on se réfère uniquement aux frontières spatiales. Les frontières générationnelles ont tout autant cette saveur surannée et amère. C'est aussi une façon pratique, en peignant le portrait du jeune comme désengagé, d'implicitement et par contraste prétendre que les générations qui l'ont précédé seraient plus méritoires. Que l'atteinte de l'âge adulte doit passer par une épreuve de force contre soi-même afin d'y imprimer le sceau d'approbation de la noblesse de l'âge, celle qui, en somme, s'est résignée à répéter les refrains d'autrefois est non seulement une fausseté mais s'inscrit directement contre le principe de l'éducation populaire qui veut qu'il n'y ait pas d'âge pour l'apprentissage, pas de période spécifique à la construction du soi.

L'objectif de mixité entre diverses catégories de jeunes pour louable qu'il paraisse ne peut pas être assuré dans un cadre aussi réduit dans le temps et avec aussi peu de moyens. Par

ailleurs, de quelle mixité parle-t-on ? Comment se croisent aujourd'hui les personnes les plus aisées et celles en quête du revenu minimum ? Peut-on conforter cette pensée magique qui voudrait que 15 jours ensemble avec un uniforme efface les injustices et les préjugés ? On peut facilement imaginer au contraire que cela ne les renforce tout comme se reforme les groupes sociaux au sein de l'appareil militaire. Parions aussi que l'obligation de participation au SNU ne sera pas plus universelle que la rencontre ne sera systématique. Elle ne manquera d'être détournée et contournée par ceux qui en ont le capital social, technique ou financier pour s'assurer que leurs enfants fassent leur service plutôt dans un département du Sud ou ceux qui sauront carrément dénicher une exemption pour cause d'entrée aux universités étrangères.

L'origine du SNU, les étroits rapports entre l'appareil d'Etat, le rectorat mais aussi l'armée dans sa conception, ses méthodes descendantes d'enseignement nous disent beaucoup des représentations sous-jacentes de la Nation et du « bon » citoyen, de l'ordre républicain et des valeurs de la République. Cela révèle également une conception de l'éducation où les maîtres sont des sachants et les étudiants des ignorants. En prenant la direction qu'il prend, le SNU ne formera pas des adultes engagés mais produira des mascottes républicaines infantilisées.

—

Si le SNU est la réponse envisagée à un mieux vivre ensemble, c'est une erreur d'analyse et un manque d'imagination. On aura compris que nous nous opposons au SNU comme dispositif

universel de cohésion sociale, d'accès et de formation à la citoyenneté. Son dessein déclaré et la rapidité avec laquelle certaines associations y ont adhéré nous rendent d'autant plus perplexes que des dispositifs existent qui ne demandent rien de mieux que la possibilité d'atteindre leur plein potentiel et qui sont beaucoup plus proches de l'éducation populaire (service civique d'initiative, programmes de mobilité, soutien aux associations, chantiers internationaux de bénévoles). Face à l'encadrement recherché nous proposons un accompagnement qui fasse de la personne autre chose qu'un engagé en service auprès de la Nation. Nous appelons à des actions d'éducation populaire qui portent sur le temps long, qui soient ascendantes et ouvertes sur le monde.

Le sentiment d'appartenance à une communauté ne peut pas être forcé de manière autoritaire par des rites militaristes. Il se nourrit au contraire par des actions qui prennent en compte l'individu au sein du collectif, qui respectent la personne et l'encouragent à agir pour une société plus juste. L'engagement des jeunes ne peut être décrété de façon unilatérale et péremptoire. Il doit être l'aboutissement du cheminement des personnes. Il doit être expérimenté, vécu, voulu par chacun. Pour cela, nous demandons, au lieu de la concentration et de l'uniformisation, la multiplication des dispositifs en place qui autorisent les jeunes à tenter des expériences dans un cadre collectif, à laisser mûrir leurs envies grâce au temps long. Il s'agit, en déployant par exemple le dispositif de service civique, de donner le temps à chacun pour du cheminement personnel et de la réflexion sur sa propre expérience, ses propres choix.

Ce que les principes actuels du SNU laissent croire c'est qu'à la citoyenneté correspondrait un devoir de soumission alors qu'elle est davantage droit de participation à un projet collectif. Elle ne se construit pas dans la verticalité mais se déploie dans l'horizontalité. L'éducation populaire l'a jusqu'ici bien compris. Si l'Etat demande à la jeunesse de s'engager au nom de la construction de leur citoyenneté, il convient que celle-ci participe à la définition même de son engagement. Afin d'être à la hauteur, l'Etat doit s'assurer que les moyens soient suffisants pour accompagner les jeunes dans la diversité et la continuité de leurs parcours, des moyens pour qu'ils puissent expérimenter, se tester, apprendre, puis valoriser les parcours et les compétences. Si un mécanisme cherchant l'engagement des personnes se réclame de l'éducation populaire, c'est aux individus eux-mêmes d'explicitier le quand, comment et pourquoi de cet engagement. Cela inclut une indemnisation suffisante afin de permettre l'engagement des jeunes.

Si la proposition de SNU répond à un besoin d'une société résiliente (la résilience face au terrorisme est un des objectifs énoncés dans la préfiguration du SNU dans le Puy de Dôme), il est important de définir le sens de cette résilience. Le bien commun ne peut se nourrir seulement de cette résilience si cette dernière est comprise uniquement comme mécanisme de repli contre une menace terroriste qui nous semble davantage un symptôme de causes plus profondes qu'une priorité. « Nous voulons des hommes qui aient des "pouvoirs" autant que des "connaissances" », énonçait le Manifeste de Peuple et Culture. Parmi ces pouvoirs celui de remettre en cause les fins d'une

société inégalitaire et affrontant une crise écologique globale nous semble criant d'urgence. Les inégalités socio-environnementales exigent des démarches de solidarité, de partage et d'ouverture sur le monde. Nous proposons que les espaces de rencontres et de découvertes soient bien plus grands que ceux qui permettent simplement d'honorer sur deux semaines le drapeau et son hymne, nous exigeons qu'ils dépassent la Nation.

Nos retours d'expérience d'accompagnement de jeunes adultes nous le montrent : les jeunes ont des envies, ils ont des projets, ils ont soif de découverte. Le cadre que nous pouvons leur offrir doit leur permettre d'être acteurs de leur propre chemin et pas seulement des bénéficiaires d'un dispositif qui serait pensé pour eux et sans eux. Notre expérience nous a montré que des temps collectifs répétés et au long cours peuvent être articulés au sein même des dispositifs d'engagement. Ils sont l'occasion d'expérimenter et questionner le vivre ensemble et d'aborder des questions choisies par les jeunes eux-mêmes et qui font sens. L'objectif est alors l'émancipation personnelle et l'ouverture à d'autres possibilités et non l'universalité et donc l'uniformisation d'une bonne manière d'appartenir à la Nation.

Ne nous faisons pas les complices d'un dispositif qui n'a pas pour finalité l'émancipation des personnes. Ne nous faisons pas croire que nos quelques apparitions lors de la mise en place du dispositif seront des occasions pour les jeunes « de voir autre chose ». N'ayons pas peur du chantage aux subventions. Ne faisons pas le jeu de la mise en concurrence entre structures. Au contraire, refusons en bloc et solidairement de participer au SNU et élaborons ensemble des propositions à faire aux et surtout avec les jeunes, à partir de leurs projets, de leurs envies et de leurs rêves. A la volonté d'encadrement forcé saupoudré d'interstices d'éducation populaire qui abdique ses valeurs, répondons par des propositions de cadres d'épanouissement. Ne recyclons pas les méthodes militaristes du passé, mais construisons les conditions d'une paix qui corresponde aux aspirations d'aujourd'hui.

Notes :

1. *Manifeste de Peuple et Culture*

Publications éditions du Réseau

Crefad Documents

9, rue sous les Augustins - 63000 Clermont-Ferrand

Mon corps est un champ de bataille (au masculin) - collectif - 10€

La liberté est ovale - Christophe Chigot - Marc Uhry - 10€

Une danse à lire - Thierry Lafont - livre pour enfants et parents - 15€

Les pédagogies de l'accompagnement - collectif - 15€

La création d'activités inventives dans les espaces ruraux - M-A Lenain - 15€

Les ignorances affectives - Jérémie Lefranc - 15€

Ce que le monde associatif nous apprend des leader - collectif - 15€

Questionner des pratiques sociales et éducatives - Damien Gouëry - 17€

Créer et animer un café associatif - collectif - 15€

Les jeunes et les associations - Colas Grollemund - Rémi LeFloch - *épuisé*

Handicap, image numérique et interculturel - Colas Grollemund - *épuisé*

Pédagogie de l'accompagnement et entrepreneuriat social - collectif - *épuisé*

Créer et animer un café culturel - collectif - *épuisé*

Du rural et de l'agricole - collectif - *épuisé*

Guide des statuts - collectif - 2011 - *épuisé*

Les espaces tests agricoles - RENETA/CELAVAR Auvergne - *épuisé*

Renseignements, commandes et paiement sécurisé sur le site :

<https://www.reseaucrefad.org/publications>

le site

entrainementmental.org

*Tous les stages, dates, lieux,
conditions, prix, formateurs, ...*

murmures

lettre semestrielle

pour les actions agricoles et rurales
du Massif-Central

*Renseignements et commandes
sur le site :*

<https://www.reseaucrefad.org/>



Efadine est en construction et le sera probablement en permanence à chaque numéro car nous sommes bousculés par le quotidien et le manque de moyens.

La baisse de la reconnaissance associative et des soutiens en conséquence de la part de l'État et des collectivités territoriales met à mal les fonctions de réflexion, de recul, de partage, tout ce qui est estimé comme improductif dans un regard du tout économique et dans la dimension du court terme, met à mal les fonctions de réseaux, d'organisation collective, de partage, d'enrichissement social et culturel mutuel. Dès qu'il nous est possible nous reprenons du temps pour nous, du temps de mutualisation, de pensée, d'écriture qui nécessite la rencontre, la lecture, la curiosité, le débat et la publication d'*Efadine*.

N'hésitez pas à nous transmettre vos remarques et suggestions par courriel, courrier, sur le blog : elles sont toujours bienvenues.

Les Cafés Culturels Associatifs constituent de manière volontaire le Réseau des Cafés Culturels Associatifs ayant pour buts l'application de la charte ; la création de solidarité entre les cafés ; le soutien aux projets nouveaux de cafés ; des actions communes et le développement de la reconnaissance des cafés culturels par les partenaires.

Il permet de plus des échanges et des complicités sur les thématiques des cafés : l'écrit, le jeu, la culture, etc ...

Créé en 1998 par des cafés-lecture, il s'est élargi à l'ensemble des cafés culturels associatifs en 2009, rejoint ensuite par des cantines et épiceries solidaires associatives.

Concrètement le Réseau a mis en place différents outils, seul ou avec des partenaires :

- L'accompagnement des cafés associatifs pour leur pérennité ;
- L'accompagnement des projets de création de cafés associatifs ;
- Un soutien à l'emploi ;
- Le groupement d'employeurs (MAGE) pour mutualiser tout ce qui relève du traitement du social, de la communication, de la gestion ou réaliser des embauches à plusieurs structures ;
- L'agrément Service civique ;
- Les fonds solidaires ;
- La revue Efadine ;
- Les formations ;
- Le document mensuel d'informations de toutes natures par voix numérique (INFO) ;
- Le répertoire des cafés ;
- Le site resocafeasso.fr avec ses informations, ses ressources en ligne ;
- Le livre « Créer et animer un café associatif »

Il fonctionne avec trois rencontres annuelles plénières, des coordinations régionales qui se mettent progressivement en place, des commissions de travail.

Il travaille par ailleurs sur le modèle économique des cafés associatifs, sur le modèle social des cafés associatifs, la gouvernance, le lien aux territoires.

Siège social et administratif:

9, rue Sous les Augustins - 63000 Clermont-Ferrand
resocafeassociatif@gmail.com



Efadine

Bulletin de commande et d'abonnement

Abonnement pour 4 numéros au prix de 30€
avec frais d'envoi à domicile : 35€

Nom.....

Prénom.....

Adresse.....

Nombre abonnements : x € =

Commande du n° 1 : nombre d'exemplaires : épuisé

Commande du n° 2 : nombre d'exemplaires : x 7,50 € =

Commande du n° 3 : nombre d'exemplaires : x 7,50 € =

Commande du n° 4 : nombre d'exemplaires : x 7,50 € =

Commande du n° 5 : nombre d'exemplaires : x 7,50 € =

Commande du n° 6 : nombre d'exemplaires : x 7,50 € =

Commande du n° 7 : nombre d'exemplaires : x 7,50 € =

Commande du n° 8 : nombre d'exemplaires : x 7,50 € =

Commande du n° 9 : nombre d'exemplaires : x 8,00 € =

Commande du n° 10 : nombre d'exemplaires : x 8,00 € =

Commande du n° 11 : nombre d'exemplaires : x 8,00 € =

Total commande : €

Préciser si besoin d'une facture : OUI NON

À retourner à :

Réseau des Crefad - Revue Efadine

9 rue sous les Augustins

63000 Clermont-Ferrand

christianresocrefad@gmail.com

Ou possibilité d'achat en ligne

sur notre site :

www.reseaucrefad.org



DAV GUEDIN

Le Réseau des CREFAD est la coordination nationale des associations se reconnaissant dans des valeurs communes et issues d'une histoire liée à l'Union Peuple et Culture. Ses valeurs prennent source dans le Manifeste de Peuple et Culture, l'éducation populaire, la laïcité, la lutte contre les inégalités, habitudes, intolérances, la référence à l'entraînement mental, en prenant en compte les évolutions du monde et des techniques et le fait économique de nos associations inscrites dans l'économie solidaire.

Les associations membres du Réseau des CREFAD interviennent en particulier dans l'accompagnement de porteurs de projets pour créer leur activité et leur revenu, le développement local et le développement rural, l'accès de tous à la culture et en particulier le rapport à l'écrit, la formation permanente, la formation des bénévoles et responsables associatifs, l'accompagnement des associations dans leur fonctionnement, leur projet et leurs activités, les outils et méthodes pour l'autonomie de chacun dans la pensée et l'action, des études, diagnostics et expérimentations.

Les associations coordonnées dans le Réseau des CREFAD reconnaissent la nécessité, pour agir au quotidien, de ne pas être isolées et pouvoir échanger informations, pratiques, analyses, se doter d'outils communs de travail dans une dynamique d'économies de moyens et de partage, une solidarité mutuelle, des actions conçues et réalisées ensemble pour bénéficier de soutiens et de reconnaissance et créer une plus grande efficacité d'action. Cette nécessité de coordination s'inscrit entre les membres du CREFAD et plus largement dans une mobilisation pour l'inter associatif tant des structures de co-gestion, des structures de coordination thématiques comme le CRAJEP, et le CELAVAR, des structures de coordination générale comme le Mouvement Associatif et les CRESS, des structures de coordination sur des territoires locaux, dans des collectifs ponctuels, par des outils de gestion et de promotion de la vie associative et de l'économie solidaire. Ces fonctions d'appartenance, de promotion de nos valeurs, d'organisation, d'échanges s'adressent selon les besoins aux structures membres, mais aussi aux individus selon leurs différents statuts d'investissement dans nos associations : adhérents, bénévoles, militants, administrateurs, salariés, usagers.

Le Réseau des CREFAD se dote d'outils de fonctionnement mutualisés au profit des associations membres : fonds de soutien, groupement d'employeurs, site, revue Efadine, collection crefad-documents, séminaire « acteurs sociaux », etc.

Les associations du Réseau des CREFAD créent ou soutiennent des initiatives et structures sur leurs territoires à l'exemple des cafés culturels associatifs (café-lecture, librairie-café, café-jeux par exemple), coopérative d'activités, Boutique d'Initiatives, etc. et permet la coordination des associations membres pour obtenir et gérer des dossiers communs au bénéfice de chacun.

Présentation de Dav Guedin	1
Si l'ennui était mortel, l'école serait un cimetière - Nyi	2
Lisières urbaines : territoires de pauvres – <i>Colas Grollemund</i>	5
La littérature, une nécessité démocratique – <i>Christian Lamy</i>	13
Vous avez dit éducation populaire ? – <i>Charlotte Herfray</i>	16
A la recherche des communs, analyse de valeurs et organisation de tiers-lieux – <i>Hugo Crespin-Boucaud</i>	43
Andalousie, la douce... – <i>Jérémie Lefranc</i>	61
Alcoolillusions – <i>CLEPS</i>	62
J'apprends l'italien – <i>Christophe Chigot</i>	64
Transgresser les pédagogies de la décision ? – <i>Renaud Leconte, Anaïs Meyer, Marion Perrin</i>	71
Lorsque les brebis apprennent à leur berger à apprendre – <i>Renaud Leconte</i>	83
Service National Universel - au service de qui ? – <i>CREFAD Auvergne</i>	92