

LIASSE 2 – L'école, 1

Un constat : les lieux d'enseignement se carcéralisent, les contraintes sur les enfants et les adultes qui y travaillent sont de plus en plus fortes, les objectifs de l'enseignement sont maintenant clairement définis comme l'amélioration de l'employabilité des élèves, les moyens proposés aux établissements scolaires diminuent chaque année, même dans les textes il n'y a plus d'égalité scolaire, en un mot, comme l'a clairement énoncé Sarkozy dans sa *Lettre aux Educateurs* (voir p.6), l'enfant n'est plus au centre de l'école. Le centre de l'école est réservé aux savoirs et surtout au savoir être, c'est à dire à la discipline, à l'employabilité vérifiée par la validation des compétences, à l'autorité du maître enfin restaurée, et au contrôle de tous qui permet de faire tenir ce dispositif puisqu'on ne compte plus vraiment sur le désir et le plaisir d'apprendre.

Face à cette situation : mis à part quelques sauveteurs charivari de lycéens (très semblables en bien des points à la grève anglaise des écoliers voir pp.8-17) et les grèves catégorielles des enseignants, trop peu de pratiques et d'énoncés critiques ou subversifs circulent (on peut citer la mobilisation des enseignants du premier degré contre le fichage des enfants dans Base Élève). Tout le monde craque dans l'école mais l'institution tient bon et s'apprête à subir une nouvelle rénovation parce qu'elle n'est plus attaquée ni de l'intérieur, ni de l'extérieur.

Du coup, tout est possible : sont prévus en vrac le retour de la morale en primaire, l'augmentation du nombre d'enfant par animateur, la mise au pas de tous ceux qui refusaient encore de fichier les enfants, donc l'établissement d'un fichier complet et fonctionnel, le recrutement des enseignants par les chefs d'établissements, leur notation en fonction de la réussite de leurs élèves, le livret Personnel de Compétence qui accompagne les enfants « de la maternelle à leur insertion dans le marché de l'emploi ».

Pourtant on sait tous qu'il a existé des outils pour analyser, critiquer, transformer ou détruire l'école. On sait aussi que c'est tout ce que ces outils ont permis de critiquer et de transformer dans l'école qui est en train de reprendre sa forme initiale, comme un ressort assez puissant pour se retendre malgré la torsion.

La proposition serait, pour rouvrir les espaces et rencontres et de réflexion qui manquent, de retrouver ces outils et de les remettre en fonctionnement face à la situation actuelle. Repartir des situations concrètes vécues par chacun, enseignants, parents, enfants, assistants d'éducation, animateurs, AVS, etc... dans le bout de l'école qu'il fréquente et faire de ce groupe un lieu d'analyse de ce qui se passe dans l'école, trouver les énoncés et les pratiques adaptés à ce qui y circule ou au contraire n'y circule pas.

Cette liasse d'extraits de textes est une proposition minimale et non exhaustive pour ouvrir la question, et pour se mettre en position de répondre, peut-être, 55 ans plus tard, à l'appel de Fernand Oury reproduit en page 2.

ARCHIVES GETAWAY - GROUPE ÉCOLE

Chronique de l'école-caserne, Fernand Oury et Jacques Pain, Editions Maspéro, 1972, p.26.

Cet appel a été diffusé en 1958, 11 kilo de textes y ont répondu, une sélection de ces textes est publiée dans *Chronique de l'école-caserne*

L'école-caserne existe

Victime ou complice, les deux le plus souvent, vous avez dû interdire : à l'école, la hantise de l'accident et les impératifs du gardiennage passent avant les soucis d'éducation.

Vous êtes convaincus que la discipline autoritaire et la multiplication des interdits conditionnent les enfants à l'obéissance passive et préparent des adultes serviles dont le seul moyen de défense sera la " jacquerie ".

L'instituteur qui fonctionne sur ordres et circulaires, sanctionné par des notes de mérite, doit constamment solliciter l'autorisation d'appliquer les Instructions officielles : peut-il être une référence adulte pour les enfants ?

Vous savez que L'ÉCOLE-CASERNE DETRUIRA L'ÉCOLE PUBLIQUE, que " le scandale, c'est qu'il n'y ait pas de scandale ".

Vos lamentations ne changeront pas la situation mais vos témoignages peuvent la faire évoluer.

Parents, lycéens, instituteurs, inspecteurs, prisonniers de structures bureaucratiques qui ridiculisent vos efforts, ne tolérez pas plus longtemps la " conspiration du silence autour de l'école-caserne. "

Adressez vos témoignages à Fernand Oury, 78, Champs Philippe, 92- La Garenne.

Il s'agit de recueillir des faits précis indiscutables datés et signés qui démontrent la nocivité de l'école concentrationnaire (mots d'enfants, cas de détérioration, règlements absurdes, punitions étonnantes, etc.).

Mais pas de critiques personnelles risquant de compromettre des " lampistes " : c'est l'institution qui est en cause. Sauf avis contraire de votre part, vos textes non identifiables seront publiés sans mention d'origine dans le LIVRE GRIS DE L'ÉCOLE-CASERNE.

N.B. : le format 21 x 27 recto seulement facilite notre travail, merci.

Chronique de l'école-caserne, Fernand Oury et Jacques Pain, Editions Maspéro, 1972, p.17-19.

OUBLIER ?

PAR FERNAND OURY*

• HARO ?

À ignorer soigneusement

• RÉCRÉATIONS (DU VERBE RE-CRÉER) ET MOUVEMENTS

Une école primaire bien ordinaire. 400 garçons. Sifflet : le hurlement cesse. Sifflet : la cohue devient troupeau. « Alignez-vous ! Tendez les bras ! Fixe ! Avancez ! Halte ! Allez ! Attendez ! » On manœuvre. Reprises en main, les classes, mains au dos, piétinent dans les couloirs...

Qu'y a-t-il là d'extraordinaire ?

Quatre fois par jour, on monte en classe : dix minutes ; quatre fois par jour, on descend : cinq minutes. Au total, une heure par jour — le sixième du temps scolaire —, on apprend à attendre, à obéir, à s'aligner. Ça peut servir.

Sur six années de scolarité, une de manœuvres : socialisation, apprentissage nécessaire, contraintes indispensables à toute vie en société, éducation du citoyen...

A voir les résultats, on parlerait plutôt de gaspillage, de temps morts et de temps mortels⁴.

Peut-être faut-il avoir vu les yeux étonnés des petits qu'on adapte à la grande école pour s'intéresser à la question ?

Peut-être faut-il avoir gaspillé des années à soigner des estropiés scolaires pour oser en parler ?

• RÉÉDUQUONS

— Un gosse de 7 ans, un bavard, avec son « colbec » (sparadrap sur la bouche)...

— Telle classe, conditionnée, met les mains sur la tête sitôt qu'un silence s'établit...

— Un garçon de 9 ans, au pilori dans la cour, son cahier taché d'encre scolaire⁵ épinglé dans le dos, est en proie aux bons élèves...

Rassurez-vous : l'école a coûté des centaines de millions, tout est prévu : l'orthophoniste, le professeur de gymnastique corrective et même le psychologue.

Il est facile de moraliser : ce sont les maîtres qui sont à rééduquer ! Rééduquons !

L'ordre règne, l'école fonctionne. Mais à quel prix ! Comme fleurs sans eau, les collègues sèchent sur pied, puis craquent l'un après l'autre⁶...

À bout de nerfs, une jeune femme pleure interminablement...

On l'emmène... Là-haut, les fins d'études⁷ hurlent et menacent de défenestrer « Pie XII », le suppléant, philosophe de vocation.

Un étudiant, effaré, parle de camp de concentration et démissionne sans hésiter.

Un autre, raté de l'Enseignement supérieur, se fait chahuter par des gamins et disparaît définitivement⁸.

• CE QUE CHACUN SAIT...

L'école-caserne, la grande fabrique d'inadaptés, l'école de l'anticivisme... Tout le monde est au courant ; personne n'en parle. D'ailleurs pourquoi poser des questions auxquelles personne n'a l'intention de répondre ?

• ... N'A PAS ÉTÉ DIT

Ni à l'école, ni ailleurs : donc l'école-caserne n'existe pas. Les faits signalés dans ce livre sont nés de l'imagination fertile et enfiévrée de quelques « petits fonctionnaires aigris » et toute ressemblance avec des faits réels et actuels ne peut être l'effet que de coïncidences fortuites.

Rien n'existe en Pédagogie que Platon, Erasme, Socrate et Comenius, rien que L'Emile et l'Enfant de Genève...

Rien n'existe au regard de la Science : ni les enfants, ni les instits, ni leur souffrance, ni leur dire. Ni ce livre, ni ses lecteurs.

Du reste, des solutions existent, parfaitement réalistes. Il suffit de :

Construire, ramasser. Electroniser. Entasser (ça finira bien par se tasser). « Construire les villes à la campagne », « sélectionner des instituteurs aux nerfs solides »...

Qui pourrait changer l'École ?

* Fernand Oury est né à Paris-XIV^e. Son père était polisseur chez Renault, puis chez Hispano. Depuis 1939, il a enseigné dans des écoles primaires de banlieue. (N.D.L.R.)

4. Solutions proposées : supprimer les escaliers et les couloirs, augmenter le nombre des récréations, les supprimer, etc.

5. Sur les catalogues de fournitures, la qualité « scolaire » est la dernière. L'encre scolaire ne sèche pas vite !

6. « Si on en voit tant qui craquent, des instits, et c'est sûrement une des professions où il y a le plus de casse côté psychiatrie, eh bien c'est avant tout parce qu'on les rend fous, pour moi ça fait aucun doute. [...] Faut voir aussi ceux qui craquent pas [...] Y'en a combien des instituteurs qui arrivent à la retraite complètement vidés [...] et ils disent : " J'ai aimé mon métier [...] je me suis donné aux gosses, mais maintenant, c'est fini j'en ai ras le bol, je n'ai plus qu'une hâte, c'est de foutre le camp [...] ". Complètement écorchés, déçus, amers d'avoir cru à ce qu'ils faisaient et de s'apercevoir que pour l'Éducation nationale ils n'avaient jamais été que des rouages. » Dr R. GENTIS, *Guérir la vie*, Maspéro, 1971, p. 84.

7. Le mauvais quart de la population scolaire, devenu les « transition-pratique », la honte de « nos » collègues...

8. Il s'est pendu.

Pourquoi les industriels souhaitent-ils voir les enfants suivre l'école au moins le soir ? C'est que le soir ont lieu les réunions des ouvriers, les préparations des révoltes et des grèves, dont il s'agit de détourner les enfants par l'obligation de fréquenter un autre lieu.

L'école fait partie de cet ensemble d'institutions mises en place au début du XIX^e siècle notamment par le patronat de l'Est de la France, le plus avancé, pour se produire un prolétariat à la fois pacifique et en bonne santé. L'école est le pendant du côté des enfants du jardin ouvrier et du pavillon qu'il enferme. Villermé, militant de l'école pour les enfants est aussi le militant de la cité ouvrière, témoin ce texte de 1850 :

« Le maire de la ville de Mulhouse a fait bâtir, pour 36 ménages de ses ateliers de construction des logements où chacun a deux chambres, une petite cuisine, un grenier et une cave pour la moitié du loyer qu'ils paieraient ailleurs. En outre, sans augmentation du prix à chaque logement est attaché un jardin pour y cultiver des légumes nécessaires au ménage et surtout pour habituer l'ouvrier à y passer le temps qu'il passerait au cabaret. Mais pour jouir de ces avantages, il faut entretenir par ses propres mains son jardin, envoyer ses enfants à l'école, s'abstenir de contracter une dette quelconque et chaque semaine faire un dépôt à la caisse d'épargne et payer 15 centimes à la caisse des malades de l'établissement. Cette dernière condition donne droit lorsqu'un est malade à trente sous par jour, aux visites du médecin et à la fourniture de remèdes. »

L'école obligatoire pour les futurs travailleurs.

A cette époque le mouvement ouvrier revendique le non-travail des enfants, plus encore que leur scolarisation. Les motifs de cette revendication ne sont pas seulement humanitaires. Il s'agit d'empêcher que les nouvelles machines qui nécessitent moins de qualification ne privent d'ouvrage les adultes qui demandent des salaires plus élevés que les enfants. Mais si le patronat accepte de mettre les enfants au chômage plutôt que les adultes, c'est précisément qu'il dispose à travers l'école d'une machine à accroître la valeur de la force de travail, et d'une machine qui a été conçue dans des conditions telles expérimentation sur les enfants des indigents aux siècles précédents qu'elle s'applique mieux aux enfants qu'aux adultes.

C'est pour les enfants qui travaillent en usine que l'école est d'abord obligatoire. Une première loi votée en 1841 reste inappliquée. Elle ne vise que les ateliers de plus de 20 personnes, aucune sanction n'est prévue contre les patrons qui feraient travailler des enfants non scolarisés au moins deux heures par jour. En fait cette loi a été adoptée à l'initiative de certaines entreprises dynamiques qui rappiquaient déjà avant la lettre et souhaitent mettre au même diapason leurs concurrentes pour ne pas se voir abandonnées par une main-d'œuvre infantine dont elles ont bien sûr réduit le salaire en même temps que le temps de travail.

Il faut voir plus loin : surexploiter la main-d'œuvre infantine n'est pas tellement avantageux car on met les individus hors d'usage en un laps de temps très court : c'est tout le sens du « Tableau physique et moral sur la condition des ouvriers du textile de Villermé (1842) ». De plus utiliser une main-d'œuvre trop jeune, non formée à des habitudes de régularité aussi bien du point de vue de l'emploi du temps que des gestes du corps, non disciplinée, c'est se condamner à une relative stagnation technologique. Les machines nouvelles exigent un minimum de discipline, plus que de savoir faire, et souvent la capacité de lire un minimum d'instructions. Le début de contrôle de rendement du travail demande que les travailleurs sachent écrire et compter pour rendre compte du travail effectué.

« les voies de l'innovation », *Recherches*, n° 23, Juin 1976, L'enseignement, 1. l'école primaire, p. 175.

Or s'il y a bien devenir de la surveillance, de l'infantilisation, de la ségrégation, c'est que ces trois termes forment les trois vecteurs constitutifs de l'institution école ; le développement de l'école passe par le développement de la surveillance, de l'infantilisation, de la ségrégation. Les innovations faites par certains instituteurs, même si elles sont apparues au sein de l'école, ne développaient pas l'école, mais autre chose qu'il s'agit d'arriver à déterminer. Et dès lors qu'une innovation est recommandée à toutes les écoles, c'est qu'elle a pu être réinscrite dans ces trois termes de la surveillance-gardiennage, de l'infantilisation, de la ségrégation. Même la technique du texte libre de Freinet peut parfaitement servir de pareils objectifs : n'est-ce pas idéal pour tenir occupés des enfants que de leur imposer de rédiger quelques lignes, puis de les imprimer ? Sans ouverture permanente vers d'autres horizons, ou écoute particulièrement attentive de la parole des enfants sur leur expérience extrascolaire, leur permet-on d'écrire des textes non infantilisants ? La technique du texte libre a-t-elle le même sens dans un monde dominé par la télévision que celui qu'elle avait dans un monde qui l'ignorait ?

La lutte contre l'enfermement scolaire est censée aussi être menée par les architectes et les programmistes des nouvelles écoles. Il est d'abord intéressant de noter que les nouvelles « Instructions relatives à la construction des écoles élémentaires » ne contiennent plus aucune instruction précise sur l'organisation de l'espace interne à l'école, mais un ensemble d'idées générales sur l'influence de l'architecture sur la pédagogie, qui ne peuvent réellement guider un architecte que s'il trouve en face de lui les interlocuteurs pédagogiques nécessaires, ou des programmistes qui jouent le rôle d'intermédiaires. La construction d'écoles primaires n'est plus qu'une activité marginale de l'Éducation nationale : les quartiers anciens en sont pourvus, dans les quartiers nouveaux, la programmation de l'école est abandonnée aux spécialistes, non enseignants. Sauf exception les enseignants se trouveront toujours parachutés dans un cadre imposé, et contraints à adopter le credo producteur de ce cadre.

Développement économique. Développement culturel et scolarisation se conditionnent mutuellement.

Dans tous les pays en voie de développement la scolarisation intensive est une nécessité urgente et souvent la tentation est forte d'importer des systèmes scolaires qui dans des pays plus évolués ont fait la preuve de leur efficacité.

Certes, tout type d'école correspond à une époque, à une société, à des besoins donnés mais en général, poussés par des nécessités d'instruction dans les pays en voie de développement on croit possible et souhaitable d'utiliser à quelques modifications près, l'apport des pays avancés. La motivation sociale est souvent si forte que pour un certain temps toute forme d'école se révèle, *grosso modo*, satisfaisante, masque les problèmes et dispense d'une analyse plus précise.

Les difficultés qui apparaissent dans certaines écoles urbaines du Venezuela nous avaient déjà incité à nous demander si la forme d'école qui convenait à un pays avancé en 1900 convenait aussi à un pays en voie de développement en 1960. (Le système scolaire de notre pays d'origine a été calqué presque dans sa totalité sur le modèle français de la fin du XIXe siècle sauf des modifications introduites par l'influence des Etats-Unis telles que la co-éducation).

Certes, de nombreux travaux ont modifié l'aspect théorique du problème. L'image que les adultes, et notamment les pédagogues se font de l'enfant ont évolué, les méthodes pédagogiques ont progressé ; mais si l'on juge par les constatations scolaires, par ce qui se passe effectivement quotidiennement dans la plupart des écoles populaires, il ne semble pas que ces recherches aient eu une influence décisive sur la praxis.

Or, en fin de compte, qu'est-ce qui importe sinon cette praxis ? Ce qui se passe réellement n'a-t-il pas autant d'importance que les intentions des pédagogues ? « Ils plient au ras du sol des palais sans cervelle ». Pourquoi ?

Est-il urgent de couvrir un pays d'Écoles Casernes et d'instituer un sous-secrétariat d'Etat à l'Enfance inadaptée ? Inadaptée à quoi ?

Il y a longtemps qu'une question bien simple n'a pas été posée : une école primaire, pour quoi faire ?

Intruire ? Apprendre à lire ?

Eduquer, élever, aider à grandir ?

Guérir, adapter, adapter à quoi ?

Garder les enfants ? Passer le temps ?

S'embêter ? Par obligation ?

On ne le sait plus très bien quand on vit longtemps dans l'École Nourrice, l'École Extincteur, l'École Caserne. Quand on participe à l'effort complexe des éducateurs, on le voit peut-être encore moins.

L'école est pavée de bonnes intentions. Et les pavés tombent de haut.

Sous forme de circulaires, de directives ou d'intentions officielles ils rebondissent allègrement sur les parapluies pédagogiques disposés en série et viennent écraser le malheureux qui n'a pas su se garer à temps.

« Théoricienne » vais-je passer ma vie dans ce royaume des intentions ?

Suis-je condamnée à donner des conseils, à lancer des pavés ?

Le plus simple, pour savoir ce qui se passe est peut-être d'aller voir.

Peut-être aussi de choisir des classes où il se passe des choses.

Mais est-il bien utile de se déranger ?

Le spectateur peut-il espérer autre chose qu'un spectacle ?

Et l'observateur ne sera-t-il pas d'abord l'observé ?

Peut-être vaut-il mieux continuer à disserter sur la pédagogie du petit Emile devant un auditoire judicieusement choisi.

Car le vocabulaire pédagogique semble souvent une branche des Langues mortes. On préfère souvent parler d'histoire de la pédagogie. Ou bien on définit la pédagogie comme :

« L'ensemble des méthodes utilisées en Education, comme une « théorie-pratique, comme un art ». Nous lisons que « La Pédagogie a pour objet d'élaborer une structure de l'Education, à la fois théorique et pratique, comme la doctrine de la moralité dont elle est le prolongement et qui n'est exclusivement, ni science, ni technique, ni philosophie, ni art, mais tout cela ensemble et ordonné selon des articulations logiques ».

On salue au passage quelques grands pédagogues et on émet les vœux de rigueur. Il semble bien que dans ce domaine on ne sache pas grand'chose et qu'on masque ce vide par des discours, qu'il soit difficile de trouver des réponses aux questions qui, chaque jour, se posent aux praticiens.

Je suis allée dans quelques classes. On ne pénètre pas à cheval dans une classe. Il me fallait d'abord me faire oublier et accepter.

J'ai travaillé avec les enfants, mis au point des textes, imprimé des feuilles, collé des étoiles de Noël. J'ai joué avec eux, participé à leur vie, pris la parole au Conseil de Coopérative (j'ai même parfois rêvé d'eux).

Et nous avons pu parler ensemble.

Mais avec les maîtres ne risquons-nous pas de bavarder interminablement ?

Nous avons un intérêt commun : Qu'est-ce qui dans la classe fait évoluer les enfants et favorise les apprentissages ?

Sur quoi pouvons-nous agir ? »

On a parfois l'impression de psychothérapies sauvages. Extrêmement efficaces. Et qui pourraient être fort dangereuses.

– N'est-il pas urgent de chercher à comprendre ce qui se passe ?

– Qui parle à qui ?

– Le Maître ? Un représentant de l'ordre établi ?

– Un substitut parental ? Un chef de gang ?

– Un adulte en culottes courtes ?

– Un pédagogue patenté ?

– Et les enfants pour le maître, que sont-ils ?

– Mieux vaut peut-être n'en pas parler.

A qui s'adresse le maître ? Peut-il le savoir ? Nous avons vérifié que certains types de milieux favorisent les évolutions positives.

– Ça éduque – ça guérit. (A ce niveau, il est peut-être artificiel de faire la distinction).

— Sous-produit intéressant : ça favorise étonnamment les apprentissages du lire, écrire, compter. (Qui sont les formes de relation et d'échanges).

Pourquoi ne pas étudier ensemble.

« Les possibilités éducatives et thérapeutiques de la classe primaire coopérative » ?

Si nos compétences en ce domaine étaient complémentaires, notre intérêt était commun. Nous pouvions ensemble, nous instruire.

Encore fallait-il que des perspectives proches et un objet de travail commun permettant à nos intentions de se concrétiser : nous donnons ci-dessous des échantillons de notre travail collectif.

Le Groupe d'Éducation Thérapeutique a centré son action sur l'élaboration de monographies d'enfants — nous racontons ici, l'histoire de Daniel, — monographies commentées d'un point de vue psychologique.

Commentaire qui suppose l'utilisation de certaines notions théoriques, d'hypothèses que nous avons dû préciser.

Nous espérons avoir commencé là un travail théorique qui, bien qu'embryonnaire s'apparente à celui des médecins qui s'efforcent d'utiliser en milieu psychiatrique institutionnel les notions proposées par Freud.

Peut-on parler de Transfert par exemple, en milieu scolaire coopératif institutionnalisé ?

Avant toute chose, il nous semble indispensable de préciser, sous peine d'incompréhension absolue, que les évolutions d'enfants relatées, que les notions théoriques proposées s'inscrivent dans un contexte que nous pourrions appeler anti-scolaire.

Pouvons-nous appeler « anti-classe », une classe où les enfants ne sont pas classés mais forment des groupes, où les élèves n'ont pas seulement le droit de parler mais parient, ont la parole, font la loi et obéissent à cette loi ?

Il serait assez absurde de vouloir transplanter des notions psychanalytiques dans le milieu scolaire habituel : dans la classe dite normale qui parle ? qui écoute ?

Peut-on imaginer une psychanalyse où le thérapeute parlerait sans écouter le patient ? Est il plus aisé d'imaginer une classe où le maître écoute les élèves ?

Dans un premier temps les souvenirs scolaires de chacun peuvent faire écran et interdire toute compréhension c'est pourquoi nous précisons que les classes dont nous parlons sont caractérisées par un changement radical des techniques pédagogiques.

Les activités proposées sont scolaires : elles apprennent à lire et à écrire. Le journal scolaire imprimé et la correspondance interscolaire ont 40 ans d'existence et le nom de Freinet n'est pas inconnu...

Ces activités motivent et nécessitent une organisation précise de la classe. Favorisant l'expression personnelle, imposant la coopération elles peuvent discipliner l'action, structurer le groupe autour d'un objet commun.

Elles peuvent aussi favoriser les échanges de tous ordres, libérer des énergies énormes, inconnues, forces individuelles ou collectives conscientes ou non, qui non contrôlées mènent au chaos, aux conflits, à l'impasse : le maître a joué à l'apprenti sorcier.

C'est alors que les problèmes se posent.

C'est alors que le psycho-pédagogue commence à disserter sur le climat, l'ambiance nécessaires, qu'on invoque l'esprit de la classe — esprit est-tu là ? — ou les difficultés dues au niveau socio-économique des élèves. C'est alors qu'on parle du bon maître (qui réussit) et de l'incapable (qui ne réussit pas). On énumère les qualités du bon maître et on passe à la rubrique des vœux.

Autres activités, situations nouvelles, types de relations différents. Il s'agit de canaliser, d'ordonner, de contrôler les énergies ainsi libérées. Nous organisons, nous précisons les lieux, les moments, les rôles, les statuts, les modes d'expression et d'échange, les groupements, les lois : nous institutionnalisons, qui nous ? Mais qui d'autre que le groupe (qui inclut le maître) peut ainsi créer des institutions aussi variées et variables que les besoins du groupe ?

Nous n'allons pas parler aujourd'hui du Conseil de Coopérative.

Une question importante demeure : comment une institution, si adéquate soit-elle, peut-elle agir sur le psychisme — voire le somatique — d'un écolier ? L'imprimerie et le conseil peuvent guérir une énurésie. Pourquoi ? Nous ignorons s'il est séant pour un pédagogue de se poser de telles questions...

Nous croyons cependant nécessaire d'y répondre même si pour le moment nous ne pouvons que formuler des hypothèses.

C'est ce que nous voulons faire en appliquant dans notre groupe de travail les mêmes principes que dans nos classes. En ce sens le Groupe d'Éducation Thérapeutique peut être considéré comme un essai d'application à des adultes de ce que nous aurions tendance à nommer Pédagogie Institutionnelle.

— Un **objet** accepté par tous — la monographie d'enfant — établit une médiation entre les participants, évite les effets de fascination, de suggestion, les face à face meurtriers.

— Un **objectif commun** (la compréhension de notre travail) et des **perspectives proches** (le Livre : « Vers une Pédagogie Institutionnelle » à paraître chez Maspero).

— Un **travail coopératif** qui permet aux participants de se situer eux-mêmes parmi les autres.

Les monographies sont discutées en commun et les critiques sont parfois aussi significatives que les apports.

— Le groupe de travail devient alors un **lieu de parole** où chacun, s'apportant lui-même avec « son enfant » absent-présent imaginaire, à la fois masque et moyen d'expression, peut s'exprimer sans crainte et être remis en question.

Nous publierons dans *Recherches* quelques échantillons du travail de ce groupe.

Longtemps l'éducation a négligé la personnalité de l'enfant. Il fallait que chacun entrât dans un moule unique, que tous apprennent la même chose, en même temps, de la même manière. Le savoir était placé au-dessus de tout. Cette éducation avait sa grandeur. Exigeante et rigoureuse, elle tirait vers le haut, elle amenait à se dépasser malgré soi.

L'exigence et la rigueur de cette éducation en faisaient un puissant facteur de promotion sociale. Beaucoup d'enfants néanmoins en souffraient et se trouvaient exclus de ses bienfaits. Ce n'était pas parce qu'ils manquaient de talent, ni parce qu'ils étaient incapables d'apprendre et de comprendre mais parce que leur sensibilité, leur intelligence, leur caractère se trouvaient mal à l'aise dans le cadre unique que l'on voulait imposer à tous.

Par une sorte de réaction, depuis quelques décennies, c'est la personnalité de l'enfant qui a été mise au centre de l'éducation au lieu du savoir.

Accorder plus d'importance à ce que l'enfant a de particulier, à ce par quoi se manifeste son individualité, à son caractère, à sa psychologie, était nécessaire, salutaire. Il était important que tous soient mis en mesure de tirer le meilleur parti d'eux-mêmes, de développer leurs points forts, de corriger leurs faiblesses. Mais à trop valoriser la spontanéité, à trop avoir peur de contraindre la personnalité, à ne plus voir l'éducation qu'à travers le prisme de la psychologie, on est tombé dans un excès contraire. On ne s'est plus assez appliqué à transmettre. Jadis il y avait sans doute dans l'éducation trop de culture et pas assez de nature. Désormais il y a peut-être trop de nature et plus assez de culture. Jadis on valorisait trop la transmission du savoir et des valeurs. Désormais, au contraire, on ne la valorise plus assez.

L'autorité des maîtres s'en est trouvée ébranlée. Celle des parents et des institutions aussi.

La culture commune qui se transmettait de génération en génération tout en s'enrichissant de l'apport de chacune d'entre elles s'est effritée au point qu'il est plus difficile de se parler et de se comprendre.

L'échec scolaire a atteint des niveaux qui ne sont pas acceptables.

[...]

Parce que nous aimons et respectons nos enfants, nous avons le devoir de leur apprendre à être exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes. Nous avons le devoir de leur apprendre que tout ne se vaut pas, que toute civilisation repose sur une hiérarchie des valeurs, que l'élève n'est pas l'égal du maître. Nous avons le devoir de leur apprendre que nul ne peut vivre sans contrainte et qu'il ne peut y avoir de liberté sans règle. Quels éducateurs serions-nous si nous n'apprenions pas à nos enfants à faire la différence entre ce qui est bien et ce qui est mal, entre ce qui est autorisé et ce qui est interdit ? Quels éducateurs serions-nous si nous n'étions pas capables de sanctionner nos enfants quand ils commettent une faute ? L'enfant s'affirme en disant non. On ne lui rend pas service en lui disant toujours oui. Le sentiment de l'impunité est une catastrophe pour l'enfant qui teste sans cesse les limites que lui impose le monde des adultes. On n'éduque pas un enfant en lui laissant croire que tout lui est permis, qu'il n'a que des droits et aucun devoir. On ne l'éduque pas en lui laissant croire que la vie n'est qu'un jeu ou que la mise en ligne de toutes les connaissances du monde le dispense d'apprendre. Les technologies de l'information doivent être au cœur de la réflexion sur l'éducation du XXI^e siècle. Mais il ne faut pas perdre de vue que la relation humaine entre l'éducateur et l'enfant reste essentielle et que l'éducation doit aussi inculquer à l'enfant le goût de l'effort, lui faire découvrir comme une récompense la joie de comprendre après le long travail de la pensée.

Récompenser le mérite, sanctionner la faute, cultiver l'admiration de ce qui est bien, de ce qui est juste, de ce qui est beau, de ce qui est grand, de ce qui est vrai, de ce qui est profond, et la détestation de ce qui est mal, de ce qui est injuste, de ce qui est laid, de ce qui est petit, de ce qui est mensonger, de ce qui est superficiel, de ce qui est médiocre, voilà comment l'éducateur rend service à l'enfant dont il a la charge et comment il lui exprime le mieux l'amour et le respect qu'il lui porte.

Le respect, justement, ce devrait être le fondement de toute éducation. Respect du professeur vis-à-vis de l'élève, des parents vis-à-vis de l'enfant, respect de l'élève pour le professeur, de l'enfant pour ses parents, respect des autres et respect de soi-même, voilà ce que l'éducation doit produire. S'il n'y a plus assez de respect dans notre société c'est d'abord, j'en suis convaincu, un problème d'éducation.

Je souhaite que nous reconstruisions une éducation du respect, une école du respect. Je souhaite que nos enfants apprennent la politesse, l'ouverture d'esprit, la tolérance, qui sont des formes du respect.

Je souhaite que les élèves se découvrent lorsqu'ils sont à l'école et qu'ils se lèvent lorsque le professeur entre dans la classe, parce que c'est une marque de respect.

ARCHIVES GETAWAY - GROUPE ÉCOLE

Vers une pédagogie institutionnelle, Aïda Vasquez, Fernand Oury, éditions Maspéro, 1977, extrait de la préface de Françoise Dolto, pp 11-12.

Revenons à l'enfant qui pénètre à l'école.

Outre le cadre architectural plus ou moins clair et vaste, bourdonnant aux heures fixées de présence obligatoire (quels que soient ses rythmes biologiques d'activité et de repos, de besoins naturels, et quelles que soient les variations de temps et de saisons), il y trouve des grandes personnes importantes. De l'une d'entre elles plus spécialement, le maître ou la maîtresse, respecté ou craint mais jamais indifférent, ses parents dès lors qu'ils le lui ont confié, attendent beaucoup, quels que soient leurs motivations et leur niveau culturel.

Pour l'enfant, qui est donc cet adulte important, portant un titre d'autorité, qui l'appelle par son nom alors que lui-même ignore la plupart du temps, le nom et le statut social de cet adulte ? C'est « Le » maître, « La » maîtresse. Il ne peut que le juger par rapport aux dires entendus des personnes de son entourage, lesquelles, elles-mêmes, lui en ont parlé d'après les fantômes résiduels de leur propre enfance scolaire.

Qui sont ces « camarades » inconnus ? Il ne peut les considérer que d'après ceux de leur taille et de leur apparence déjà connus de lui et particulièrement ses frères et sœurs, cousins et, proches, s'il a eu l'occasion d'en fréquenter.

Qu'est-ce que ce « groupe ». cette masse d'enfants de la classe, bruissants, gestants et conglomérés dont aucun n'est pour lui connu ?

Il ne peut considérer la classe à priori, que selon les fantômes ou les expériences réelles déjà éprouvées au contact des groupes rencontrés, le groupe familial, les ensembles institutionnalisés déjà entrevus : patronage, colonie de vacances, salles d'hôpital.

La porte de la classe se ferme. Toute fuite est impossible. Si l'école est très libérale et que la mise en rang manque, que chacun, la porte fermée, n'est pas tenu à une certaine attitude gourmée, ordonnancée par « la maîtresse », il juge ce groupe comme ceux auxquels il a été mêlé dans la rue ou en vacances, toujours marqué du lieder agressif qu'aucune loi paternelle ne tempère. Il y a la maîtresse et il y a la jungle des enfants, il est là, pris... et les paroles entendues reviennent « *tu verras à l'école, ce ne sera pas drôle... il faudra obéir !* »

Quelle est la motivation de cet enfant à être présent à l'école ? Qui a le désir de l'y voir ? Pour quelle raison y est-il ? Dans quel but ?

Quel que soit son âge réel, son « moi », je veux dire son « moi-je » peut être ou n'être pas éclos, cela dépend de son passé familial, c'est-à-dire de beaucoup de facteurs émotionnels et sociaux.

Pourquoi mère, père, ou grand frère l'ont-ils conduit là ? pour se débarrasser de lui ? parce qu'il faut bien aller à l'école ? Ses parents lui ont-ils dit qu'il s'y plairait, apprendrait tout ce qu'eux savent de l'avoir appris à l'école ? ou bien est-ce parce qu'il faut avoir un maître ou une maîtresse comme eux ont un employeur. Il entend ses parents parler de leur patron, de leur chef opprimant et des exigences, de leur « travail » au nom duquel ils sont fatigués et de mauvaise humeur. Mais il sait aussi qu'ils ramènent de l'argent le samedi. Les papas et les mamans qui travaillent, tout enfant le sait, gagnent de l'argent.

Si, chez cet enfant le « moi-je » est éclos, « *moi-je vais à l'école* », « *moi-je suis dans telle classe* », il se sait promotionné.

[...]

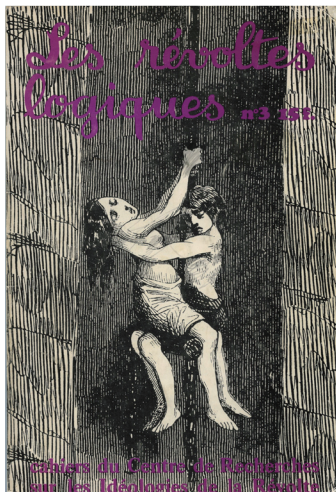
« Quelques problèmes de groupe en pratiques psychiatriques et pédagogiques », Jean Oury in *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?*, Partisans, éditions Maspéro, 1976, p. 79.

Je ne vous décrirai pas ici cette « chose » si complexe que l'on nomme depuis plus de dix ans « thérapeutique institutionnelle ». Avec quelques psychiatres, nous nous y consacrons entièrement. Les quelques points que j'ai cités : imprimerie, club, ateliers, suffiront, je l'espère, à tenir dépliée devant vous la toile tramée de nos tâches quotidiennes.

C'est dans cet état d'esprit que j'avais proposé, il y a quelques années, le terme de « pédagogie institutionnelle », à ce courant de transformation du travail à l'intérieur des classes, pensant que ce n'est pas hasard si ces grandes architectures – hôpital et école – posent simultanément des problèmes analogues. Sorte de sursaut d'une société éclatée, sortant à peine de l'enfer concentrationnaire. (Rappelons à ce propos que les transformations dans les hôpitaux ont été en grande partie impulsées par des infirmiers ou des médecins qui avaient vécu dans les camps de concentration, nazis ou autres.)

Parlons donc de l'école. Je vais vous livrer ici quelques réflexions très personnelles, souvent passionnées. Mais le sujet est tellement brûlant qu'on est obligé parfois de ne monter sur ses grands chevaux pour ne pas flamber comme fêtu de paille dans le feu dévorant des incohérences et de l'absurdité.

[...]



la grève des écoliers*

«La grève a commencé à l'école catholique de Sainte Marie quand 13 des garçons plus âgés ont abandonné les plus jeunes dans la cour de récréation. Une fois qu'on sut qu'ils étaient en grève, la nouvelle se répandit tout autour de l'école et avant le début des classes de l'après-midi, elle avait atteint plusieurs écoles de l'est de Hull. Aussitôt il y eut des attroupements d'enfants devant les écoles burlant : «debors !» ou bien «jaunes !» aux élèves qui retournaient en classe».
(Hull Daily News 13 sept. 1911).

Quelques jours après la rentrée de septembre 1911, les élèves des écoles municipales britanniques se mettaient en grève. De Dundee à Southampton en passant par Liverpool et Dublin, plus de 62 villes étaient touchées, particulièrement dans les secteurs industriels, les régions déshéritées et opprimées. Mouvement national qui dura quinze jours et prit une ampleur considérable ; selon les comptes rendus de presse, ce sont *«des centaines d'enfants qui défilèrent dans les rues»*, ailleurs, comme à Dundee ou Hull, *«des milliers d'enfants défiant les autorités scolaires»*.

Dans son ensemble et malgré quelques articles à la une, la presse a tendance à minimiser les faits, en les présentant comme une parodie des grèves d'adultes et de l'agitation sociale de l'été 1911 (1).

«L'épidémie de grève qui sévit actuellement a touché la jeune génération et afin d'être à la mode, les écoliers ont décidé de poser l'outil. La chose commença à l'école Bigyn lorsque les écoliers par solidarité pour leurs condisciples qui avaient été punis, décidèrent d'abandonner la classe et de défiler dans les rues en criant et en chantant» (Llanely Mercury, 9 septembre).

«Autrefois, les enfants s'inspiraient des récits d'aventures et des épisodes les plus romanesques de l'histoire rapportée dans leurs manuels. La presse illustrée et le cinéma les ont d'avantage mis en contact avec les événements quotidiens. La conduite de la grève révèle une grande familiarité avec les méthodes em-

(*) Cet article s'inspire de la brochure écrite par un docker de Hull, Dave Marson, sur les grèves d'enfants de l'automne 1911 en Grande-Bretagne (Children's Strikes in 1911, History Workshop Pamphlets, n° 9). Dave Marson a effectué sa recherche dans le cadre du Ruskin College à Oxford, institution originale qui permet une collaboration entre intellectuels et travailleurs manuels. Nous remercions le Ruskin College d'avoir autorisé cette transposition.

(1) L'«été chaud» de 1911 reste une date marquante de l'histoire sociale britannique. De juin à août dans les ports et les principales villes industrielles, un formidable mouvement de grèves témoigna de la volonté des travailleurs d'obtenir des salaires plus élevés et de meilleures conditions. Des ports comme Hull et Liverpool se trouvèrent entièrement immobilisés. Il fallut pour venir à bout de ce mouvement faire intervenir l'armée qui, à Llanely, tira sur la foule et fit deux morts. Une certaine panique s'empara du pouvoir devant la menace d'une grève générale. Un témoin rapporte les propos d'un conseiller municipal de Hull jadis témoin de la Commune de Paris qui déclarait n'y avoir rien vu de semblable aux manifestations de Hull et à ces défilés de *«femmes aux cheveux défaits et à moitié nues»* se ruant dans la rue pour se livrer à la destruction et au saccage.

ployées par les cheminots et les dockers durant la grève” (Birmingham Daily Mail, 14 septembre).

Le scénario de la grève était partout plus ou moins semblable : A Dundee : *“De véritables scènes de charivari eurent lieu hier à l’occasion d’une grève d’écoliers. Il n’y avait pas moins de 8 écoles concernées et on a calculé que vers l’après-midi plusieurs milliers de garçons se sont mutinés. L’agitation commença à l’école de Cowgate où il y eut un débrayage dans la matinée et où l’on vit les chefs du mouvement brutaliser ceux qui refusaient de les suivre... Vers 11 heures, l’agitation semblait avoir pris fin. Mais la nouvelle de la grève s’était largement répandue dans la ville et à l’heure du déjeuner, il y eut des défections dans les écoles de Wallacetown, Victoria Road, Blackness, Balfour Street et Ann Street ; les garçons défilèrent à travers la ville adoptant différentes tactiques pour protéger ceux qui voulaient rejoindre leurs rangs. Une bande se rendit à la High School et armée de bâtons et de projectiles fit une manifestation. Elle ne réussit pas à faire la moindre recrue dans cette institution...” (Paisley Daily Express, 15 septembre).*

Souvent, dès qu’ils étaient sortis de l’école, les gosses s’organisaient en élisant des comités de grève et des piquets volants chargés d’entraîner à la grève d’autres écoles :

“Au moment où les écoliers rentraient en classe, 10 grévistes environ apparurent armés de bâtons, barres de fer et autres armes du même type, ils lancèrent des pierres sur les fenêtres de l’école et le policier de garde eut le plus grand mal à maîtriser le désordre” (The Herald, 13 septembre).

Dans une école d’Aberdeen, l’arrivée d’un piquet volant eut un effet électrique : *“Les garçons ayant appris qu’il y avait à l’extérieur un grand nombre de grévistes se révoltèrent. Ils claquèrent leurs pupitres et se ruèrent sauvagement dehors rejoindre les autres grévistes... Il s’en suivit un grand désordre, et l’équipe des enseignants fut incapable de ramener le calme” (The Greenock Telegraph, 16 septembre).*

Il y eut pas mal de bagarres entre grévistes et non grévistes au point que des parents durent s’interposer et qu’il fallut même faire appel à la police *“pour protéger les personnes et les biens”*. Les grévistes attaquèrent un peu partout les bâtiments scolaires et s’en prirent souvent aux enseignants.

A Liverpool : *“Quand les écoliers du quartier de Edgehill furent lâchés à l’heure de la récréation, ils se mirent en grève et manifestèrent à travers les rues... il y eut des vitres brisées et des réverbères en miettes, quant aux ‘bons écoliers’, ils reçurent des coups de bâton” (School Government Chronicle, 16 septembre).* A Salmon Pastures School, à l’est de Sheffield, *“on jeta des pierres sur une enseignante alors qu’elle montait dans le tram”*.

Dans les Potteries, *“des écoliers armés de bâtons et de pierres attaquèrent deux écoles et une demi douzaine de carreaux fut brisée tandis que des fenêtres d’autres écoles furent démolies” (The Lancashire Daily Post, 15 septembre).*

A Liverpool également : *“Hier matin des troubles ont à nouveau éclaté à l’école de Sainte-Anne et les maîtres ont connu des difficultés en passant dans les rues*

près de l'école, les plus révoltés les ont hués, injuriés et comme l'un des maîtres avaient saisi un assaillant, il reçut une volée de pierres... On a demandé la protection de la police pour les maîtres et des mesures pour venir à bout de l'agitation ont été prises à la fois par la police et les autorités scolaires" (Liverpool Daily Post and Mercury, 14 septembre).

A West Hartlepool, 100 garçons environ d'une école municipale sortirent : "Un entrepôt qui se trouvait derrière un hôtel fut pillé et quelques bouteilles de bière et de whisky furent embarquées par les grévistes ainsi que des boîtes de cigares, il y eut quelques garçons arrêtés et inculpés". (The Times, 15 septembre).

La Canne et la Médaille

Partout, soit sous la forme de déclarations présentées par les comités de grève aux enseignants, soit sur des banderoles, soit encore en les écrivant à la craie sur le pavé et les murs, soit simplement en les scandant dans les manifestations et les meetings, les grévistes exprimaient leurs revendications.

A Liverpool, ils dressèrent la liste suivante :

"Age limite fixé à 14 ans,

Des cours moins longs

Des vacances pour le ramassage des pommes de terre

Pas de travail à la maison

L'abolition de la ceinture

Des crayons et des gommes gratuites"

(The Greenock Telegraph, 19 septembre)

A Darlington, "des écoliers demandèrent une heure d'instruction gratuite et un shilling par semaine pour suivre les cours" (Northern Daily Mail, 15 sept.)

"Les élèves des écoles municipales de Low Felling demandent à commencer l'école à 9 h 30 pour terminer à 12 h et reprendre l'après-midi à 14 h jusqu'à 16 h, et si ces conditions ne sont pas acceptées, ils disent que le conseiller municipal Costelloe n'a aucune chance d'être maire de Gateshead l'an prochain" (The Illustrated Chronicle, 15 septembre).

Les grévistes de Hull demandent "une demi-journée de congé par semaine, que les moniteurs soient payés un penny et que tous les élèves quittent l'école à 13 ans".

A Bradford : "50 garçons de l'école municipale de Bolton Woods sortirent demandant la suppression du surveillant chargé de contrôler l'assiduité et un jour de congé supplémentaire en dehors du samedi" (The Star London, 12 septembre).

A Coventry, il y eut un meeting où l'un des orateurs déclara : "Il est entendu que les modestes revendications des écoliers sont : pas de travail scolaire à la maison, l'abolition de la canne, une demi-journée de congé le mercredi, la suppression du surveillant chargé du contrôle des assiduités et un penny par semaine pour les moniteurs" (Birmingham Daily Mail, 13 septembre).

A Newcastle, "un nombre important de garçons se regroupèrent pour demander l'abolition de la canne, une demi-journée de congé par semaine et réclamer qu'un penny soit donné tous les vendredis à chaque enfant. Apparemment, les

socialistes avaient effectué un certain travail parmi ces jeunes plaisantins”
(Northern Daily Mail, 15 septembre).

Ces revendications sont fonction, les unes des conditions propres aux écoliers britanniques soumis au régime du châtement corporel, les autres aux particularités du système éducatif : principe du monitorat qui est comme un écho de l'école mutuelliste ; mais la plupart témoignent de l'appartenance de classe des jeunes révoltés. C'est ainsi que la demande d'abolition du contrôle d'assiduité s'explique non seulement à partir d'une pratique qui consistait à donner aux élèves une médaille d'assiduité (1), mais aussi parce que l'école délivrait «un certificat de caractère» sur lequel l'absentéisme et les manquements à la discipline faisaient l'objet d'une mention spéciale, que les enfants devaient ensuite présenter à leur éventuel employeur. De même la revendication d'un salaire, aussi modique soit-il, non seulement pour les moniteurs qui fournissaient un travail méritant salaire, mais aussi pour tous les écoliers suivant régulièrement les cours est directement lié au désir d'abolir le statut d'assisté qui était celui de nombreux enfants de famille pauvre. La réduction de la journée de travail ou de la durée de la scolarité se comprend en partie par l'obligation dans laquelle se trouvaient beaucoup d'enfants de travailler pour subvenir à leurs besoins et venir en aide à leur famille (2). Il ne faudrait pourtant pas minimiser comme motif de révolte l'ennui qui régnait dans les écoles municipales où la principale activité consistait à *“réciter la table de multiplication et les versets de la Bible”* et la colère des enfants pauvres face à la manière dont les maîtres les traitaient. Ils étaient considérés comme des élèves inférieurs et soumis à des contrôles et des brimades auxquels les écoliers des High Schools échappaient. C'est ainsi que tous les matins, les écoliers des bas quartiers étaient inspectés *“comme du vulgaire bétail ou du mobilier à vendre”* pour savoir s'ils étaient convenablement lavés, à la moindre trace de saleté, les maîtres les faisaient sortir du rang en les injuriant et les renvoyaient chez eux se laver, chez eux c'est-à-dire dans les taudis et les logements exigus qu'ils occupaient avec leur famille. Les enfants pouvaient bien venir à l'école pieds nus sans contrevenir au règlement, mais l'attitude des maîtres était fonction de la manière dont ils étaient habillés (3). Les photos prises lors des manifestations sont sur ce point significatives, on y voit des gamins plus ou moins tondus ou coiffés au bol, la mine creusée, portant cravate mais les pieds nus. Dans les activités sportives aussi, les enfants pauvres étaient traités en inférieurs, comme ils n'avaient pas d'équipement et que l'école ne pouvait leur fournir ni chaussures de foot ni maillots de bain, quand ils allaient se baigner ils y allaient tout nus. Et quand

(1) Il fallait quatre années sans aucune absence pour obtenir une médaille de bronze, 6 pour en obtenir une d'argent et 10 pour en obtenir une d'or. Les parents ouvriers y attachaient une telle importance qu'ils obligeaient leurs enfants à aller en classe malades.

(2) Un ancien ouvrier, raconte Dave Marson, se souvient avoir travaillé pour un boucher, il commençait à 6 heures du matin avant d'aller à l'école et terminait le soir aux environs de 10 heures. Beaucoup d'enfants étaient garçons de courses ou bien aidaient un adulte de la famille, oncle ou grand-père, qui tenait un étalage au coin d'une rue.

(3) Les témoignages recueillis par Dave Marson auprès des vieux ouvriers sont sur ce point significatifs, ils racontent comment leurs familles, pour se faire un peu d'argent, mettaient en gage leurs vêtements chauds pendant l'été. Lorsque l'école ou quelque oeuvre de charité leur prêtait des chaussures ou des vêtements, ceux-ci étaient marqués pour éviter que les familles ne les vendent ou ne les mettent en gage.

arrivaient le jour de la fête de l'école ou des compétitions sportives, les garçons qui n'avaient pas l'équipement réglementaire ne pouvaient y participer. Sur l'une des photos prises pendant la grève à Hull au bord de la rivière, on voit presque tous les garçons nus éclater de rire comme s'ils prenaient une revanche et compensaient soudain leurs sentiments de pauvres honteux.

Les rapports des grévistes avec les enseignants furent particulièrement violents et témoignent souvent d'une haine profonde, mais du côté des enseignants il n'y eut aucune sympathie à l'égard des jeunes grévistes et là où la répression put s'exercer, elle fut sévère et humiliante.

A Bigyn Boys School, Llanelly, le directeur donna de la canne à tous les grévistes : *"Tandis que les enfants étaient en récréation mardi dernier, on s'aperçut qu'il en manquait 30 sur 827. Après enquête, il m'apparaît qu'il n'est pas juste d'appeler cela une grève, il s'agissait simplement d'insubordination de la part de certains garçons... Quand je revins à l'école mardi après-midi, je donnai des coups de canne à tous les enfants qui s'étaient absentés"* (South Wales Daily Post, 7 septembre).

Le directeur de Huntingdon School entendit parler de grève, après les prières, il fit savoir qu'il pouvait aussi frapper et frapper fort s'il le fallait (jeu de mot intraduisible sur le mot *strike* qui en anglais veut dire à la fois frapper et faire grève).

Parfois, l'autorité des maîtres restait entière : *"A l'école de Carlton Road Kentish Town, environ 300 garçons et filles sortirent à l'heure du déjeuner et à 12 h quand la cloche de l'école sonna, ils se rassemblèrent sur la chaussée et déclarèrent au monde et à eux-mêmes avec des cris d'enthousiasme : 'Nous sommes en grève !', mais soudain il y eut un grand silence jusqu'à ce qu'on entendit prononcer sur un ton terrifié : 'Ciel, un flic !'. La directrice s'occupa des filles, son apparition à la porte troubla aussi les jeunes enfants, et quand elle eut tapé dans ses mains, ils obéirent au signal avec la mine basse"* (Northern Daily Telegraph, 13 septembre).

"A l'école de Bradford, quelque 50 garçons de 10 à 14 ans refusèrent de retourner à leurs pupitres, après le repas, et discutèrent avec beaucoup d'excitation de leurs droits ; toutefois, à l'apparition du directeur, ils retournèrent en classe et cessèrent toute agitation" (The Lancashire Daily Post, 13 septembre).

Là où ils le purent, les enseignants dressèrent les élèves les uns contre les autres : *"A Maryport, les maîtres furent capables de mobiliser les élèves loyaux pour se battre contre les grévistes. Quand un piquet de l'école de Grasslot arriva à l'école de Maryport pour entraîner les garçons dans la grève, les élèves des grandes classes furent envoyés dehors pour capturer ceux qui dirigeaient le piquet, il y eut une bataille sur la place du marché, on se servit de pierres et des poings ; quelques-uns des élèves de Grasslot furent attrapés mais ils se battirent avec vigueur et comme ils étaient grands et forts ils purent s'échapper"* (Northern Daily Mail, 16 septembre).

Dans les endroits où les enseignants ne jouissaient plus d'aucune autorité et où régnait une certaine unanimité parmi les élèves, ils firent appel aux parents pour

rétablir l'ordre, en utilisant des arguments d'ordre économique. Mr Joseph Roberts, ancien président du comité de l'éducation, déclarait dans une interview : *"L'absence des enfants à l'école diminuerait grandement la subvention du gouvernement. L'absence d'un enfant signifiait une perte d'environ un penny à un penny et demi par demi-journée, il invitait donc les parents à veiller à ce que leurs enfants suivent régulièrement les cours. Plus la subvention serait grande, plus la participation des familles serait faible, la diminution des subventions toucherait indirectement les travailleurs qui auraient à payer davantage"* (Llanelly Mercury, 7 septembre).

« Je t'en ficherais moi des grèves ! »

En fait, la reprise en mains a été beaucoup plus l'affaire des parents et en particulier des mères qui dans les familles ouvrières avaient la responsabilité de l'éducation.

Les articles font rarement état du soutien des parents aux grévistes ; ils ne semblent avoir été favorables que dans une seule ville, Dundee ; ailleurs, *"les garçons pouvaient bénéficier de la sympathie de leurs pères qui comprenaient leurs sentiments, mais ceux-ci n'intervenaient pas dans les questions d'école"*. *"Les plus actifs briseurs de grève dans beaucoup d'endroits semblent avoir été les mères. Non seulement elles exerçaient des pressions sur les enfants quand ils rentraient à la maison à la fin du premier jour de grève, mais dans bien des cas, elles intervenaient plus activement, entraînant les enfants de force les jours suivants, et dans quelques cas elles montèrent un contre-piquet devant les portes de l'école. Par exemple, une tentative de grève à East Wall National School, Dublin, fut très rapidement interrompue par les mères qui s'étaient rassemblées en force munies de toutes sortes d'armes. Quand les élèves se dispersèrent hier après-midi à trois heures, quelques policiers et de nombreuses mères étaient là pour protéger les garçons qui avaient résisté à toutes les tentations de s'écarter du droit chemin ; sous escorte féminine, ils regagnèrent leur domicile en sécurité"* (The Irish Times, 1er septembre).

"Ce furent également les mères qui intervinrent à Londres. De tous côtés, on pouvait voir des cortèges de femmes qui conduisaient leurs jeunes espoirs récalcitrants vers l'école, et il devint évident que la grande grève battait de l'aile" (The Illustrated Chronicle, 15 septembre).

Des comptes rendus de presse de tout le pays racontent comment les mères affrontaient les piquets d'enfants et constituaient en bien des endroits la seule autorité à laquelle les enfants acceptaient de se rendre. A Londres, à l'école de Bath Street, une armée de mères pénétra dans l'école, tirant *"leurs progénitures récalcitrantes devant le directeur"* (The Independent, 15 septembre), et à l'école de Radnor Street, dans un autre coin de ce quartier, on vit dans la cage d'escalier une mère en colère amenant avec elle son fils qui résistait : *"Je t'en ficherais, moi, des grèves ! disait-elle, comme elle traînait le petit réfractaire devant le directeur"* (Northern Daily Telegraph, 13 septembre).

Il est certain que les enfants redoutaient beaucoup plus leur mère que les policiers qui étaient de garde devant les portes des écoles, et sans elles, ils ne seraient jamais retourné en classe. *“Quel changement ce matin, les parents ont amené leurs enfants à l'école, d'autres ont menacé du doigt pour faire comprendre à leur progéniture ce qui les attendait s'ils persistaient à manquer l'école”* (Hull Daily News, 13 septembre).

A Southampton aussi, les enfants furent reconduits à l'école par leurs mères : *“Vendredi matin, pratiquement tous les écoliers avaient repris l'école comme à l'ordinaire. Beaucoup de ceux qui avaient participé aux manifestations des jours précédents étaient accompagnés par leur mère, toutefois le meneur, un garçon d'apparence robuste, fut conduit par son père et gagna l'école escorté par un groupe de sympathisants”* (The Hampshire Advertiser, 16 septembre) ; simplement l'exception qui confirme la règle.

Les filles ne jouèrent qu'un rôle minime dans la grève, sans doute parce qu'elles étaient plus étroitement surveillées et contrôlées par leurs mères. Deux comptes rendus seulement les mentionnent. A Portsmouth : *“150 garçons et filles de deux écoles municipales défilèrent à travers les rues et se rendirent dans les autres écoles alentour pour recruter”* (The Times, 15 septembre).

En Ecosse, les filles de Kircaldy et Cambuslang se montrèrent plus militantes que les écolières d'Angleterre et du Pays de Galles. Sans doute parce que le système éducatif écossais était beaucoup plus égalitaire en ce sens qu'il encourageait les filles aussi bien que les garçons à obtenir une éducation de bon niveau. C'est pourquoi les filles prenaient part à toutes les activités scolaires y compris les grèves.

Les femmes avaient joué un rôle de premier plan pendant les grèves de l'«été chaud» 1911 ; non seulement elles avaient poussé leurs maris à faire grève, mais elles les avaient soutenu activement en manifestant et en se battant avec eux. Mais aussi bien l'école n'était-elle pas perçue par les mères de famille comme l'école des flics et des patrons ; leur comportement exprime au contraire tout ce que les classes populaires avaient fini par investir dans le maigre savoir distribué par l'école.

Écoliers, Ouvriers et Voyous

“A Shirebrock, Notts, on raconte que les garçons furent influencés par de jeunes voyous qui les incitaient à lire les journaux qui étaient affichés”
The Weekly Express, 15 septembre

Naturellement, les autorités académiques et la presse bien-pensante développèrent la thèse de la manipulation et des provocateurs extérieurs à l'école : *“A l'école d'Altercliffe, Sheffield, on disait que les garçons avaient été travaillés par quelques femmes excitées, chaque fois que les maîtres arrivaient, elles détalait”*. Le Times du 13 septembre localisait la grève dans les quartiers les plus pauvres de Hull où *“des femmes incitaient les enfants à suivre l'exemple des grévistes”*.

On a même écrit que de jeunes grévistes avaient été encouragés par des parents *“qui traînaient devant la porte de leur école”*. Les enfants en grève eurent certainement le soutien de jeunes travailleurs : *“A Leed, un apprenti mécanicien fut capturé par des maîtres pendant les manifestations”*. A Dublin, *“l’un des maîtres rejeta la responsabilité de la grève sur quelques garçons qui avaient récemment quitté l’école. Se réjouissant d’être libérés de la pesante discipline de l’école, ces jeunes travailleurs espéraient alléger le sort de leurs anciens camarades encore astreints à de tristes corvées sur les bancs de l’école”* (*The Irish Times*, 15 septembre). Comme les grèves se développèrent surtout dans les quartiers populaires à l’est des villes où grouillait une population marginale, «un peu zonarde», la frontière entre les jeunes scolarisés et les bandes plus ou moins organisées de voyous était mal définie, et ceux-ci vinrent prêter main forte à ceux-là ; la presse incrimina souvent la *truant class*, la classe des élèves faisant l’école buissonnière que l’on trouva aux premiers rangs dans les meetings, les manifestations et aussi dans les bagarres et les attaques de bâtiments scolaires. Mais «l’absentéisme» que les écoliers pauvres pratiquaient plus souvent par obligation que par révolte n’était-il pas déjà une protestation face à l’ennui et aux brimades qu’ils devaient subir à l’école ?

Ils n’eurent probablement pas le soutien des ouvriers adultes, à l’exception de la ville de Dundee où se trouvaient *“les plus gros employeurs d’enfants de 10 à 14 ans”*. D’après Bob Stewart, qui le raconte dans son autobiographie *En brisant les chaînes*, on pratiquait dans cette ville le travail «à mi-temps» ; les enfants passaient une partie de la semaine à travailler à la fabrication des toiles de jute et une autre partie à suivre des cours dans les salles de classe que la loi obligeait les patrons à construire dans l’enceinte même des fabriques. Aux heures des repas, ils étaient étroitement mêlés aux ouvriers adultes ; certains partageaient leur repas avec eux, pour payer leur écot les enfants leur lisaient les journaux. C’est en les parcourant qu’ils apprirent que d’autres enfants à travers le pays s’étaient mis en grève pour faire connaître leur condition. Ailleurs, les enfants pauvres prenaient leurs repas dans les «coffee shops» aux frais de l’école, ils côtoyaient donc les adultes non seulement dans leurs familles mais aussi au travail, puisque beaucoup avaient un emploi, dans ces coffee shops, mais cela ne semble guère avoir eu d’effets.

Malgré tout ce qui a pu s’écrire sur les aspects parodiques de cette grève, les enfants se l’étaient appropriée et ils en firent une forme de lutte originale et spécifique.

La fête de la liberté

La grève fut pour les enfants un moyen d’exprimer leurs sentiments, elle fut surtout une sorte de fête. Les photos montrent des visages heureux et souriants, et les journaux ont beau faire preuve de prévention, les comptes rendus des faits donnent une description des grévistes qui laisse percevoir cet aspect «fête de la liberté».

84

“A Sunderland, les enfants (tous nus pieds) portaient une énorme branche d’arbre” dont l’*Illustrated Chronicle* semble penser qu’elle avait une signification

mystique. Les écoliers de Pollock, Glasgow, défilèrent aussi dans les rues avec des branches d'arbre "en frappant sur des bidons de fer-blanc" (*Greenock Telegraph*, 15 septembre). De même à Airdrie, les enfants avaient apporté dans les rues par centaines des sifflets et des boîtes de conserve sur lesquelles ils frappaient, et à Southampton, ils formèrent des orchestres avec des harmonicas et une énorme baignoire en métal qui leur servait d'instrument à percussion. A Manchester : "Un grand nombre d'enfants se rassemblèrent au voisinage de la gare d'Oldham Road, et ils battirent la retraite sur les palissades de bois et les panneaux publicitaires en métal" (*The Herald*, 16 septembre). Dans les quartiers industriels, les enfants écrivaient leurs revendications à la craie sur la chaussée ou bien distribuaient des tracts, surtout ils parcouraient les rues en chantant au son des sifflets et des harmonicas, "une, deux, les garçons sont en marche !" et "viens t'en et suis-moi !", le chant de grève le plus populaire à travers tout le pays. Les grèves ne furent pas toutes violentes. A Hartlepool, les garçons marchèrent le long de la plage et pique-niquèrent. Ailleurs, ils allèrent à la rivière nager, parfois ils s'assyaient simplement en rond pour discuter, ils jouaient aux petits soldats et défilaient en chantant des chants patriotiques, à Northampton les grévistes allèrent cueillir des mûres, partout ils s'amusèrent à composer des chansons, paroles et musique. Ils montrèrent de l'imagination et de l'originalité, témoignant que, "malgré l'étouffoir scolaire, leurs esprits n'avaient pas été détruits par la grise monotonie des salles de classe et contenaient encore des idées comme une boîte de peinture des couleurs".



La mémoire perdue

De cette fête, toute trace devait bientôt disparaître non seulement dans la mémoire du pouvoir mais dans celle du peuple. Si elle nous est aujourd'hui restituée, c'est parce qu'un docker, Dave Marson, l'a rencontrée par hasard. Il cherchait autre chose : des renseignements sur l'histoire du mouvement ouvrier.

Et quand il l'eut trouvée, il ne put d'abord y croire : *"J'avais toujours cru, dit-il, que les grèves étaient quelque chose qui demandait une organisation"*.

En poursuivant ses recherches, il trouva que beaucoup de journaux locaux présentaient un manque pour l'année 1911 : destructions, lui dit-on, dues aux bombardements. L'année 1911, commente-t-il sans insister, est la seule à avoir tant souffert de la guerre.

Dans cette révolte oubliée des enfants, on serait tenté de voir comme le refoulé fondamental de l'histoire sociale, le symbole même de la répression exercée d'en haut sur la mémoire populaire : répression du pouvoir sur la mémoire des luttes du peuple ; du mouvement ouvrier organisé sur les grèves pour rire ; des adultes sur les luttes mêmes des enfants qu'ils furent.

A en rester là, pourtant, on oublierait de s'interroger sur cette mémoire populaire supposée conserver la trace de ce dont le pouvoir ne veut plus entendre parler. Dave Marson dit avoir rêvé devant une photographie de grévistes rassemblés devant les portes de l'école où il fit lui-même ses études. Certains avaient pu être les parents de ses condisciples. Rien n'était resté de leur lutte. Et ce ne sont pas seulement des souvenirs qui s'étaient perdus, mais des attitudes. Il fut ainsi frappé par l'anecdote d'un policier qui dut foncer à bicyclette pour disperser un piquet d'écoliers grévistes. *"La simple vue d'un uniforme, dit-il, suffisait à nous effrayer, moi et mes camarades d'école"*.

Nous touchons là quelque chose de plus profond que la «répression» de la mémoire populaire : son auto-censure. Celle-ci ne fonctionne pas en rejetant une histoire qui serait devenue insupportable, y compris pour ses acteurs, mais bien plutôt en perdant la trace de ce qui est devenu sans importance. Coïncée entre l'image de famille du quotidien et la mémoire de l'événement qui fait date, entre l'histoire domestique et l'histoire sociale, la grève des écoliers ne peut acquérir une signification, une histoire autonomes. Elle reste l'appendice d'une grève prise dans la chaîne historique du mouvement ouvrier.

Sans doute peut-on dire de cette révolte d'écoliers, comme on l'a fait des mouvements étudiants récents, qu'un groupe social transitoire est incapable de capitaliser ses expériences et ses luttes. Mais on pourrait aussi rapprocher leur destin de celui de toutes ces formes de résistance au travail salarié et à l'ordre manufacturier qui n'ont jamais pu faire une tradition : gestes mille fois renouvelés mais en même temps vidés de leur passé et porteurs de leur propre oubli, décalés par rapport aux généalogies reconnues de la révolte et à la comptabilité des échecs et des succès du mouvement ouvrier. Toute une série de pratiques de résistance tombent ainsi hors de l'histoire. Pour qu'elles y reprennent place, il faut moins la transgression d'une censure que la formation d'un regard nouveau sur la hiérarchie des événements. *"Je pouvais m'identifier à eux"*, dit Dave Marson en retrouvant la photographie des grévistes de son école. Pour que cette identification soit possible, il fallait sans doute cette sensibilité nouvelle, produite par mai 68 et les révoltes anti-autoritaires, qui permette au regard de se fixer sur la brève fête des écoliers, d'y voir le moment d'une histoire fragmentaire mais autonome d'une forme spécifique de résistance à l'ordre établi.

« De l'air, de l'air, dans cette officine où l'on fabrique la morale... »
Nietzsche

[...]

Ça n'a l'air de rien, mais il existe constamment dans les murs de l'école des implosions, des brèches, des failles insolites qu'il faut vite colmater. Ou on « **écrase** » ou on réprime indirectement, massivement, de façon rampante, et hypocritement par le jeu secret des conseils de classe, par les pressions auprès des parents, dont se chargent non seulement l'administration, mais souvent les délégués d'associations, forts de leur autorité ; ou on **rejette** quand ça devient trop encombrant et qu'on ne peut faire autrement.

On tait les nombreux incendies d'écoles quand ils ne font pas trop de dégâts et surtout quand, heureusement, il n'y a pas de victimes : l'affaire du C.E.S. Pailleron n'est, en ce sens, pas une exception, mais exprime une révolte fréquemment exprimée par la mise à feu qu'on ne peut taire cette fois-là ; et, certes, il faut aussi dénoncer le mépris qu'a l'Education nationale de la survie des enfants comme le font les parents des victimes, mais sans détourner de l'autre aspect, tout aussi tragique : l'acte de Patrick et Marc (appel, révolte) qui mettent le feu à une école qui leur est devenue si **étrangère**, si **insupportable** (j'emploie ici les mots de Marx dans **L'idéologie allemande** pour désigner la puissance sociale aliénante) qu'ils en arrivent là pour crier leur désir de vivre, et sont, depuis la catastrophe, pris en charge « pour leur bien » par les institutions complices (prison, éducation surveillée, psychiatres dans les deux cas) sans même qu'on sache où.

C'est en effet sur les murs de l'école que s'exprime la colère ou l'imagination traquée ailleurs ; la chasse aux graffitis se mène contre la chasse aux sorcières¹ « Oh ! les beaux murs. » On dirait Sganarelle devant le tombeau du Commandeur... comme si les bâtiments, pisseux ou neufs, symbolisaient les assises de l'institution. La déclaration des élèves du lycée de Brie-Comte-Robert, après la mise à sac, met bien les choses au point et témoigne de la lucidité de cet acte collectif de « nihilisme actif », où l'on casse parce que toute vie est devenue absurde et impossible : « Il ne sera possible de répondre du matériel cassé que lorsqu'on répondra des élèves dégoûtés de leur vocation... tant qu'on n'aura pas mesuré l'étendue du désastre scolaire... et on se moquera encore de nous tant qu'on n'aura pas mesuré l'étendue de tout ce qui était possible, grâce à nous, dans ce lycée. »

Ainsi, l'histoire de Brie-Comte-Robert ressemble à la grande lessive, ou à des colères de paysans. Le ras l'bol d'ailleurs, qui a fait son chemin, a été exprimé d'abord par les lycéens et les collégiens, comme l'ont été par les étudiants les luttes contestataires de 68 qui vont, depuis, de couches sociales en couches sociales, malgré les oukases de Séguy. Il s'en différencie cependant : plus directement lié à l'ennui, au dégoût, il s'exprime aussi bien par la fuite, la fugue, l'absentéisme, une résistance lourde de passivité que, soudain, la colère vient rompre. Il ne comporte pas les changements de perspectives liés au neuf de la contestation, mais brise l'énorme poids de gâchis et d'absurde. Mais, comme la contestation, il exprime le choix « vivre n'est pas survivre » : on n'est pas des ânes. C'est pourquoi, comme la contestation, c'est ici et maintenant que ça change. C'est pourquoi aussi, la peur de ceux qui veulent que l'institution fonctionne normalement vise ceux qui, élèves ou enseignants, veulent **donner de l'air** dans l'école. C'est d'abord sur ceux-ci que porte la répression, non seulement administrative, mais avec l'appui d'associations de parents, de professeurs, de syndicats comme le S.N.E.S., de notables de la ville, qu'il s'agisse des bourgeois de Nantua ou des notables du P.C.F. de Drancy.

-

[...]

1. A Drancy, après l'exclusion d'un élève, les murs du lycée se sont couverts de graffitis. Ce fut alors une véritable chasse aux sorcières menée par le S.N.E.S. pendant un mois et demi.

Paroles, geste, silence

Entretiens avec E.C. (extraits)

Une tentative n'est pas une institution en ce sens que la tentative est un petit ensemble, un petit réseau très souple qui se trame dans la réalité comme elle est, dans les circonstances comme elles sont, allant même à la rencontre d'événements assez rares qui ne peuvent pas être créés arbitrairement. [...] Car s'il est quelque chose auquel les enfants psychotiques sont allergiques, c'est au fait exprès : ils nous voient venir de loin.

(Janmari et son avenir. Janmari permanent.)

... On peut dire pour avoir la conscience tranquille que nous lui avons évité une vie asilaire, à tout coup. Et puis il est de bonne compagnie, utile. [...] Ça, c'est pour avoir la conscience tranquille ; parce qu'en fait cette tentative est bien menée par lui bien plus qu'il n'y paraît.

Si on veut voir la tentative dans son ensemble, Janmari est un permanent au même titre que Jacques, Guy, etc. Les permanents, ce sont ceux qui sont là jour et nuit, un petit réseau de présence permanente. Les autres, ceux qui viennent et reviennent, qu'ils soient enfants psychotiques, éducateurs ou psychologues, je n'y vois aucune différence. La différence que je fais est : permanent – non permanent.

Lorsque je dis que Janmari mène la tentative, ce n'est pas du tout un jeu de mots. Si nous sommes là dans ces maisons, par exemple, c'est bien parce que Janmari nous y a menés. Pourquoi là ? Parce qu'il y avait une fontaine. Lorsque nous sommes arrivés ici, dans les Cévennes, Janmari cherchait des sources. Il foutait le camp. On ne savait pas où il était ; en cherchant où il pouvait être en train de piauler quelque part, je suis tombé sur cette maison. Il y avait juste une fontaine qui coulait devant. Je me suis dit : « Ce serait bien, il aurait son content d'eau qui coule », et ça s'est bien passé comme cela. Nous avons réussi à louer cette maison, nous nous y sommes mis et c'est à partir de là que, quelque temps après, Janmari a de lui-même attrapé le seau pour nous amener de l'eau. Il a été celui grâce auquel on avait de l'eau, puisqu'il n'y avait pas d'eau courante dans la maison ; il est devenu vraiment des nôtres dans cette conjoncture. On peut dire qu'ici les enfants ont affaire à des gens dont ils auraient beaucoup de mal à détecter la fonction, puisque nous n'avons absolument pas la même que tous les individus fonctionnant qu'ils ont pu rencontrer jusqu'alors et qu'ils ont pris l'habitude de détecter, de déjouer, de taquiner, d'emmerder, de refuser.

Guy travaille chez les paysans du coin : arrive un gosse dont le manifesté habituel est de se taper la tête contre les murs. Guy n'a pas le temps : le paysan l'attend avec son tracteur au coin de la rue, il y va... Que fait le gosse ? Il s'arrête. Il est bien évident que, si d'autres exigences ne venaient pas nous requérir, nous serions forcément pris par ce qui est manifesté par le gosse et qui est réitéré envers nous supposés être dans les mêmes fonctions que les gens auxquels il a eu à faire jusqu'à présent. Si nous n'étions que des individus tout seuls, nous y serions forcément pris, mais il y a le réseau qui a une réalité qui n'est pas du tout d'être soignant, mais de tenir là, dans les Cévennes, implantés avec l'élevage, le jardin, les voisins... À tout moment une surcharge de présences ou je ne sais quoi peut faire que nous soyons pris dans le jeu de n'être là que pour écumer la soupe.

C'est toujours dans des circonstances absolument étrangères à la présence là des enfants que se sont dénouées des attitudes stéréotypées. Mais il a fallu... aller loger dans des fermes parfois délabrées, où il n'y avait personne depuis

dix ans, les toits ouverts et des niagaras de flotte à chaque orage... C'est alors qu'il échappe d'autres attitudes à l'enfant et ça ne peut pas être en tant que soignant que l'on imagine des circonstances pareilles pour dénouer le rapport soignant soigné ; il faut n'être ni soignant, ni soigné et pour qu'il ne s'agisse pas de ça, il faut avoir autre chose à faire... À la limite, s'il n'y avait pas d'enfants psychotiques là, nous vivrions la même vie, les uns et les autres. Moi, j'aurais la même vie, Guy aurait la même vie : sa femme, ses gosses, son jardin, son élevage et ses voisins. Jacques serait sans doute artisan, il bricolerait, il préfère faire ça.

Jean-Jacques Rousseau, il faudrait se le ressortir tous les vingt-cinq ans sous une forme ou sous une autre.

Ce n'est pas au niveau du désir que je me place : c'est au niveau du permettre.

La tentative, c'est une démarche, ce n'est pas l'application de principes ; ce n'est même pas l'application d'idées en fin de compte. Bien sûr, ce qui a été tenté dans le temps me sert : pour baptiser ; pas tellement pour proposer.

Ce que je crains dans le savoir, c'est qu'il déclenche un vouloir à tout prix. Qu'en serait-il d'un mode de relation qui ne serait pas utile à la société, pas utilisable, pas utilisé ? Un mode de relation hors fonction. Ça joue tout le temps, ça existe bien entre les gens, c'est porté un peu plus à son comble ici, parce qu'il y va de Janmari qui semble ne pas répondre. Mais c'est sûr que je suis bien plus content de le voir danser devant un sac de farine que s'il dansait devant moi. C'est vraiment ma fête quand il danse, bien content qu'on lui ait permis quelque chose.

On parle de rituel pour ces gestes-là. C'est un abus de mots, c'est un abus de termes. Il y a tout simplement un quiproquo dans le fait que nous, parlants, nous reprenons des gestes de cet ordre et nous leur donnons une dimension rituelle parce qu'ils ont une signification symbolique. Mais cela ne veut pas dire du tout que, venant d'eux, ces gestes-là soient des rituels. Ça ne prend force de rituel que dans la mesure où il y a rite, et le rite est social ; il est dans l'air du temps. Ce sont les rites qui héritent des gestes innés, et ce n'est pas par hasard que l'on retrouve les gestes de Janmari (balancements, danse) dans des rituels formalisés comme la messe. Si ça résonne tellement en nous, si ça persiste même par-delà le rite, c'est que ça a un écho dans l'inné de chacun.

Les enfants psychotiques, je n'imagine pas qu'on va pouvoir les contenter. Je ne dis pas : « Nous allons, nous, en tant que petit réseau, contenter cette quémante. » Il ne s'agit même pas d'y répondre. Il s'agirait, grâce à ce qui apparaît de cette quémante, de leur permettre d'avoir la sensation d'y pouvoir quelque chose dans ce qui se passe, de ne pas être seulement ceux qui restent, ce qui suit, de ne pas en rester à cette vacance qui parfois tourne à l'exaspération.

La présence proche, c'est un peu quelqu'un qui laisse marcher dans son ombre... Les trajets d'usage de Gisèle, bien qu'étant d'usage, ne sont pas indépendants du fait que M. va, vit, marche dans son ombre. Une tentative, c'est ça.

Ce n'est pas fait pour. On n'était pas à Saint-Yorre pour Yves, mais il nous est advenu. À partir de ce moment-là, nous avions partie liée. C'est une autre façon de dire : cause commune.