

Conseil d'élèves : parole libre et émancipation

Catherine LEDRAPIER

J'étais présente dans cette classe parce qu'associée au projet retenu par les élèves, nous devions planifier avec eux les interventions nécessaires. Le projet consistait à la réalisation d'une voiture téléguidée avec 12 fonctions : il fallait donc programmer les acquisitions de savoirs indispensables (mécaniques¹, électriques, manuels³), puis organiser la construction du véhicule.

Ce conseil d'élèves

L'enseignant (CM2) a élaboré un dispositif de conseil d'élève empruntant à divers mouvements d'éducation nouvelle qui pratiquent le conseil. Le **dispositif** est : le conseil se réunit le lundi matin et dure une heure. L'animation est à la charge des élèves. Le **président** prépare le conseil, annonce l'ordre du jour, veille à l'équilibre temporel des différentes parties. Le **donneur de parole** note les demandes d'intervention, et donne la parole dans leur ordre d'apparition. La prise de parole spontanée est proscrite, l'enseignant est un participant lambda⁴. Le **secrétaire** prend note des interventions et en fera la mise au propre. Le cahier de classe compile les comptes rendus. L'équipe d'animation change toutes les semaines, les élèves s'inscrivent dans un tableau affiché en classe, la contrainte est que chacun doit avoir tenu ces trois rôles avant que le cycle ne recommence. Le président établit l'ordre du jour en tenant compte des demandes faites par écrit tout au long de la semaine. Deux dispositifs sont prévus à cet effet : une boîte à questions dans laquelle chacun peut déposer anonymement ou non ses demandes ; un tableau d'affichage sur lequel la question, ou l'affirmation, reste visible toute la semaine. Le vendredi, le contenu de la boîte et le tableau d'affichage sont relevés par le président qui va établir l'ordre du jour du conseil suivant⁵. Les **sujets abordés** sont de trois types. Premier registre : les questions qui relèvent de la

vie de classe. Les "petites histoires" en sont peu à peu éradiquées⁶, subsistent alors les questions de vie scolaire de fond, qui amènent à établir des lois de vie de classe ou à ouvrir des discussions sérieuses (sur le respect, le comportement, la coopération, etc.). Deuxième registre : les questions qui relèvent des savoirs scolaires. Il s'agit de réguler l'ordre dans lequel seront abordés les contenus des programmes, de discussions relatives au mode d'appropriation des savoirs (sortie, expérimentation, documentation en bibliothèque et par accès Internet, et le choix et l'organisation des projets). Troisième registre : les questions d'ordre philosophique, le racisme, la violence, l'amitié, etc. C'est le cas du sujet qui suit : l'injustice.

Justice et injustice

Le président du jour, une présidente en l'occurrence, annonce la question suivante : « **Le maître est-il injuste ?** » Un ange passe. Le maître, après avoir demandé et obtenu la parole demande que soit précisé le contexte qui a fait surgir cette question. « Qui veut répondre ? » Demande la présidente. Plusieurs mains se lèvent, le donneur de parole gère la prise de parole. « Kevin n'avait pas fait son travail ce week-end, et le maître l'a disputé, vraiment très fort. Marie non plus n'avait pas fait son travail et elle est allée le dire au maître qui lui a répondu : « c'est pas grave Marie ! » La colère est palpable dans la salle, la sédition est proche. D'autres élèves vont intervenir, essentiellement pour dire leur indignation. La question de fond est posée par la présidente, qui a visiblement très bien préparé "son" conseil : « "être juste" est-ce punir pareil quand il y a la même faute ? » Moment d'introspection puis de nombreuses références sont faites, par plusieurs élèves, à la justice, au droit français, mais également à la "loi du talion"... Il semble y avoir consensus sur l'attribution automatique des sanctions : "à tel délit telle sanction". Puis le débat repart sur une

1 Pour que les roues tournent et soient à la fois motrices et directionnelles.

2 Veilleuse, code, phare, clignotants, warning, essuie-glace, klaxon, verrouillage, etc.

3 Construction du châssis et de la carrosserie.

4 L'enseignant et les intervenants extérieurs sont participants sans statut particulier, au même titre que chaque élève.

5 Ordre du jour présenté à la classe en fin de semaine : chacun sait, avant de partir en week-end ce dont il sera question au prochain conseil.

6 Au fur et à mesure de la prise de conscience par les élèves de leur insignifiance, de leur non pertinence à être ainsi traitées majestueusement. Elles perdurent en général jusqu'à la Toussaint, parfois jusqu'à Noël... durée variable selon les besoins, selon les antécédents scolaires des élèves, bref : autant que nécessaire !

question du maître : « À quoi servent les avocats alors ? Qu'est-ce que "les circonstances atténuantes" ? »...

Ça discute vivement, sérieusement, et la pondération s'installe au fur et à mesure des échanges. On s'éloigne de l'effervescence du conflit primitif. Puis il y a un retour au problème initial du fait que je suis plus ou moins sommée de me positionner : « Moi je voudrais que l'on demande à Catherine ce qu'elle en pense : le maître est jute ou injuste ? ». Prise de court, je leur réponds à côté : « Je voudrais d'abord vous dire que je pense surtout que vous avez bien de la chance de pouvoir traiter en classe de tels sujets. Ensuite sur la question posée... »...

Le maître demande à prendre la parole. « Alors comme ça vous demandez à Catherine, qui n'est pas concernée, ce qu'elle en pense, mais à moi vous ne me demandez rien ! ? C'est moi l'accusé, et on ne me donne pas la parole pour me défendre ? C'est ça la Justice selon vous ? » On entend les mouches voler...

Et la présidente reprend la parole de façon époustouflante : « Alors maître, est-ce que vous voulez dire quelque chose ? »

« Merci Émilie, en tant que présidente, de me donner enfin la parole, en tant qu'accusé ! Effectivement sur les faits vous avez raison : j'ai disputé Kevin, qui n'avait pas fait son travail, et j'ai dit à Marie, qui n'avait pas fait son travail, que ce n'était pas grave. Mais vous n'êtes pas sans vous être aperçus que Kevin a toujours une bonne excuse pour ne pas avoir fait son travail, et que lorsqu'il le fait, c'est bâclé. Alors que Marie fait toujours son travail, qui plus est de façon très soignée. Donc pour une fois qu'elle ne l'a pas fait je ne lui en tiens pas rigueur. De plus, elle est venue m'avertir, dès l'entrée en classe, qu'elle n'avait pas fait son travail, en m'en donnant la raison, une très bonne raison en plus. Kevin lui attend que je découvre qu'il n'a pas fait son travail, il espérait bien que je ne m'en apercevrais pas ! Donc je maintiens ma réaction différente sur deux cas apparemment identiques mais qui en réalité ne sont pas du tout identiques. On va arrêter là parce que c'est l'heure : alors le gardien du temps⁷ ! ? Mais de toute façon je vous demande d'y réfléchir, on en reparle si nécessaire. »

Justice et injustice de l'évaluation

Même enseignant, même dispositif, mais autre année, autres élèves (CM1), sur une question très proche.

La présidente du conseil annonce le premier point

à l'ordre du jour : « On va discuter de "la phrase de Paul" ».

Une main se lève, la parole est accordée : « Qu'est-ce que c'est la phrase de Paul ? »

Le maître lève la main, il est le seul, la parole est accordée : « Dis donc Étienne, tu ne crois pas que tu exagères ? La vie de la classe ne te concerne pas ? Tu n'as pas remarqué sur le tableau d'affichage, toute la semaine dernière, cette phrase-là, signée de Paul ? (En pointant du doigt ladite phrase) **Qu'est-ce que je risque si je n'apprends pas ? C'est pourtant bien écrit et assez gros !** »

Les mains se lèvent, nombreuses, ce sont pour la plupart des prises de position, et quelques questions : « À mon avis, il le sait bien ce qu'il risque ! » « On est à l'école pour apprendre ! » « Moi je trouve que c'est bien que Paul il ait osé, qu'il ait eu le courage de dire, d'écrire même, cette phrase-là, car on se l'est déjà tous posée cette phrase-là ! C'est courageux que Paul l'ait dite et il faut qu'on en parle ! » « Est-ce que tu veux dire, Paul, apprendre et ne pas se rappeler ou refuser d'apprendre ? » « Moi, ma mère elle me dit toujours "travaille bien à l'école Charlie, travaille et tu pourras faire un CAP de charcutier !" Si je travaille pas je serai chômeur ! » « À l'école il faut toujours travailler, travailler, alors que moi je pense que quand on est petit on devrait jouer ! » « Oui à l'école on travaille on travaille et on est même pas payé alors que les maîtres eux y sont payés alors qu'ils ne font rien, c'est toujours nous qui font ! » « À quoi tu penses exactement quand tu poses cette question Paul ? » « Maître, est-ce que l'on risque d'être puni si on n'apprend pas ? » etc.

La présidente annonce que s'il n'y a plus de prises de parole ni de questions elle va d'abord donner la parole à Paul pour qu'il réponde aux questions posées et ensuite au maître.

Paul, très ému, prend solennellement la parole. « L'année dernière, dans la classe de M.X, j'étais toujours mauvais en orthographe, et j'avais toujours zéro. Quand il fallait préparer une dictée je travaillais et je me couchais très tard pour essayer d'y arriver et d'avoir une bonne note.... Dès fois je dormais pas de la nuit je faisais que travailler, d'y penser. Le matin j'avais mal au ventre en partant à l'école.... Et j'avais toujours zéro et le maître il disait que j'avais pas travaillé. Et puis un jour y a eu une dictée mais je l'ai pas travaillée, j'ai rien fait, il y avait l'anniversaire de Florent... alors j'ai pas travaillé.... et j'ai eu 16 ! Et ma mère elle était contente, elle m'a félicité, elle était heureuse. C'est la première fois que j'avais pas travaillé et j'ai eu 16 ! C'est la première fois que j'avais pas zéro ! Je trouve que c'est pas juste ! Alors voilà, je n'ai plus envie de travailler. Qu'est-ce que je risque ? »

⁷ Autre dénomination du donneur de parole effectivement également chargé de surveiller l'heure, et d'annoncer au président la fin proche pour qu'il clôture le conseil.

L'émotion est tangible dans la salle.

Une enfant prend la parole, spontanément, rompant un silence tendu et sans passer par le donneur de parole (ce qui est rarissime). « *Je trouve que c'est très courageux de ta part de dire cela Paul.* » Silence, qui dure assez longtemps, puis une question : « *Est-ce qu'on risque d'être puni si on n'apprend pas ?* ».

Le maître demande et obtient la parole : « *Est-ce que cette question a lieu d'être ?* » Silence. « *Est-ce que cette question est légitime, est-ce que l'on n'en a pas déjà parlé, est-ce que ce n'est pas déjà réglé ?* » Plusieurs « *Si* » jaillissent. « *Alors !* » dit le maître « *Oui, mais est-ce que l'on risque d'être puni si on ne fait pas son travail ?* » persiste un élève. « *Je viens de dire que l'on a déjà répondu à cette question il y a plusieurs semaines.* » réplique le maître. « *Est-ce que l'on n'a pas déjà traité la question des punitions en début d'année dans cette classe ?* » « *Si !* » « *Alors, qu'est-ce qu'il a été décidé ?* » « *Pas de punition !* » « *Donc, la question est réglée : pas de punition !* ».

Je redonne donc la parole à la présidente et on entame la discussion sur "Pourquoi il faut faire son travail ?" ou "Est-ce qu'il faut travailler ?", ou "Pourquoi on travaille ?", ou ce que vous déciderez : mais on arrête avec les punitions : ce n'est pas la question, ici pas de punition, on gère autrement. »

Conseil d'élèves : liberté de parole, un choix au-delà de la gestion des contenus !

Même enseignant et même dispositif que pour les deux premiers témoignages.

Lors d'un conseil le président annonce : « *Point suivant : Est-ce que l'on pourrait changer de maître ?* ». Visiblement je suis la seule à être très étonnée – carrément estomaquée - par cette question ! Mais un coup d'œil au maître me rassure, il me fait signe qu'il n'y a pas de problème. En effet tous les élèves sont attentifs, mais souriants et détendus, ils ne se sentent pas du tout "en train d'exagérer". Tous les enfants regardent le maître, attendant avidement sa réponse. Celui-ci lève la main, la parole lui est donnée. « *Vous voulez que je demande ma mutation pour une autre école ou au moins pour une autre classe ? NON... NON ! Alors il faut vous expliquer !* »

Élève - *On voudrait faire les leçons d'arts plastiques avec Mme B.*

È- *En fait, pas tous les arts plastiques, que pour faire avec elle les mandalas⁸ elle fait très bien les mandalas.*

È- *Avec vous on ne fait jamais de mandala.*

Maître - *Vous voulez que je vous fasse faire des mandalas ?*

È- *Non pas avec vous, avec elle, elle est spécialiste de mandala.*

Moi- *Il y a beaucoup de mandalas qui décorent la classe ! ce n'est pas vous qui les avez faits ?*

È- *Si, mais on les a faits chez nous ! Avec le maître on ne fait jamais de mandalas !*

Maître- *Et que feraient les élèves de Mme B pendant qu'elle vous ferait faire des mandalas ?*

È- *Eh bien ils seraient avec vous !*

M- *Elle est au courant Mme B ?*

.... Silence

M- *La moindre des choses c'est que Mme B soit au courant et soit d'accord !*

È- *Non mais si vous êtes d'accord vous lui demandez !*

È- *Elle est pas au courant, mais ses élèves ils veulent bien qu'elle fasse des mandalas avec nous, on en a parlé à la récré !*

M- *Et ils veulent bien venir avec moi pendant que vous faites vos mandalas ?*

... (aucune réponse la question n'a visiblement pas été évoquée)

M- *Bon, en ce qui me concerne, pas de problème, je suis d'accord mais...*

Hourrah !!!

M- *Laissez-moi finir : je suis d'accord mais je mets trois conditions :*

1. *Vous demandez par écrit à Mme B*

2. *Vous demandez par écrit aux élèves de Mme B*

3. *Et, si tout le monde est d'accord, nous définissons ensemble une période : je ne veux pas que vous fassiez des mandalas toute l'année et rien d'autre en art plastique.*

È- *Oh non ! Pas par écrit ! Ils sont à côté on peut leur demander aux élèves, et en plus ils sont déjà d'accord, et vous vous demandez à Mme B !*

M- *Ce sont mes conditions : deux lettres.*

Ça rouspète un peu mais le sujet est clos. En sortant je croise Mme B... qui n'était pas au courant bien qu'elle ait remarqué du "complotage".

Un dispositif ferme, bien cadré, permet une parole libre dans un contexte serein.

La parole libre adossée à un réel vécu coopératif en classe change le rapport à l'apprendre et est facteur d'émancipation. ♦

⁸ Mandala est un terme sanskrit qui signifie « cercle ». C'est une représentation symbolique de l'univers. À l'origine, les mandalas sont réalisés par les moines bouddhistes, c'est un exercice de support à la méditation, dont le coloriage est actuellement reconnu pour ses effets de concentration et d'anti-stress.

L'université d'été 2017 du GFEN : Citoyen dans un « intellectuel collectif »

Laurent CARCELES

Au début de l'été 2017, nous nous sommes retrouvés à Bédarieux, dans la Cité scolaire Ferdinand Fabre, pour partager et mettre en travail des pratiques durant trois jours. Une après-midi a été consacrée à interroger la notion d'« intellectuel collectif » souvent citée au sein du mouvement. Explorer ces mots, dans le cadre d'ateliers d'écriture, pour tenter de comprendre ce que nous y mettons. Sur le chemin du retour vers nos domiciles respectifs, une participante a demandé : « Au fait, qu'est-ce que c'est un « intellectuel collectif » ? ». Ce sont les éléments historiques de réponse à ce « d'où ça vient » qui constituent la première partie de cet article. La deuxième partie évoque ce que m'a apporté l'expérience de Bédarieux. Que les valeureux organisateurs et nos chaleureux hôtes y perçoivent ma reconnaissance.

De l'intellectuel...

Ignacio Ramonet, en 2006, définit le terme d'« intellectuel » de cette manière : « un homme ou une femme qui use de sa célébrité, acquise dans le domaine des sciences, des arts ou de la culture, pour mobiliser l'opinion publique en faveur d'idées qu'il considère justes. Depuis deux siècles, dans les États modernes, sa fonction consiste, de surcroît, à donner du sens aux mouvements des sociétés, à éclairer la voie menant à plus de liberté et à moins d'aliénation. »¹.

Le *Dictionnaire culturel en langue française* indique, cependant, que l'origine de l'utilisation du mot « intellectuel » dans ce sens date, plus précisément, de la seconde moitié du XIXe siècle. Elle s'est développée à travers la mobilisation dans le cadre de l'affaire Dreyfus, « prise de conscience que des hommes chargés de transmettre des connaissances, des écrivains connus ou des « maîtres » pouvaient constituer une force collective agissant sur l'opinion »².

Après Émile Zola et André Gide, intellectuels à la charnière des XIXe et XXe siècles, ce fut Jean-Paul Sartre qui incarna, dans les années d'après-guerre en France, de manière assumée, cette fonction³. Un ouvrage scolaire abordant la littérature en France depuis 1945, indiquait encore, dans les années 70 : « Sartre a dominé sans aucun doute sa génération et n'a pas eu de successeur. ». Remettant en cause ce constat, Michel Foucault a

proposé une rupture. Dans *Dits et écrits II*, le philosophe se distingue de l'intellectuel « généraliste » tel que Sartre en a été l'incarnation « [...] en tant que maître de vérité et de justice. On l'écoutait [...] il prétendait se faire écouter comme représentant de l'universel. »⁴. Foucault se désigne plutôt comme « intellectuel spécifique » : « c'est-à-dire un expert intervenant sur les questions précises qui relèvent du champ de son savoir. »⁵. Cette description de l'intellectuel, centré sur son seul champ disciplinaire, semble très individualiste. C'est pourtant dans son prolongement que Pierre Bourdieu théorise la notion d'« intellectuel collectif ».

...à « l'intellectuel collectif »

Dans *Contre-feux 2*, Pierre Bourdieu présente cette notion comme une manière de prendre position face « aux productions de ces *think tanks* conservateurs, groupements d'experts appointés par les puissants [...] ». Il le définit comme un rassemblement de ces « "intellectuels spécifiques" (au sens de Foucault) dans un **véritable intellectuel collectif** capable de définir lui-même les objets et les fins de sa réflexion et de son action, bref autonome. »⁶. Il tranche ainsi avec une représentation du travail intellectuel qui perdure au sein de la société : solitaire, original et inspiré ; vision qui n'est pas étrangère au Romantisme et a été réinvestie, entre autres, par le courant naturaliste au XIXe siècle ou Sartre au XXe siècle. Pour Bourdieu,

1 « Guerre des idées », extrait du *Monde diplomatique* (Mai 2006). <http://www.monde-diplomatique.fr/2006/05/A/13489>

2 Alain Rey [dir.], *Dictionnaire culturel en langue française*, Le Robert (2005). Article « intellectuel » rédigé par T. Hordé et A. Rey.

3 Pierre Bourdieu « Sartre, l'invention de l'intellectuel total », paru dans *Libération* (31 mars 1983), réédité par la revue *Agone* (2002). n° 26/27.

4 *Dits et écrits II*, 1976-1988, Gallimard (2001).

5 Philippe Marlière « L'intellectuel de gauche critique est un collectif » (16 octobre 2015) <https://blogs.mediapart.fr/philippe-marliere>

6 Édition *Raisons d'agir* (2001). En gras, c'est moi qui souligne.

au contraire, l'intellectuel collectif favorise la recherche collective, la formation de chercheurs et la mise en place d'une communauté d'intellectuels de disciplines connexes. Toujours dans *Contre-feux 2*, il décrit ensuite les fonctions qu'il identifie dans ce groupe d'humains :

– « d'abord **des fonctions négatives, critiques** » ; « produire et [...] disséminer des instruments de défense contre la domination symbolique qui s'arme aujourd'hui, le plus souvent, de l'autorité de la science », « soumettre le discours dominant à une critique logique qui s'en prend notamment au lexique [...] mais aussi à l'argumentation », « soumettre [les producteurs du discours dominant] à une critique sociologique [...] en mettant à jour les déterminants qui pèsent sur [eux] (à commencer par les journalistes, économiques notamment?) », « il peut enfin opposer une critique proprement scientifique à l'autorité à prétention scientifique des experts, surtout économiques » ;

– ensuite « **une fonction positive**, en contribuant à un travail collectif d'invention politique. L'effondrement des régimes de type soviétique et l'affaiblissement des partis communistes dans la plupart des nations [...] ont libéré la pensée critique. Mais la doxa néolibérale a rempli toute la place laissée ainsi vacante et la pensée critique s'est réfugiée dans le "petit monde" académique, où elle s'enchant elle-même d'elle-même, sans être en mesure d'inquiéter qui que ce soit en quoi que ce soit. Toute la pensée politique critique est donc à reconstruire, et elle ne peut pas être l'œuvre d'un seul, maître à penser livré aux seules ressources de sa pensée singulière, ou porte-parole autorisé par un groupe ou une institution pour porter la parole supposée des gens sans parole. **C'est là que l'intellectuel collectif peut jouer son rôle, irremplaçable, en contribuant à créer les conditions sociales d'une production collective d'utopies réalistes.** »⁸

Un vécu d'intellectuel collectif à Bédarieux 2017

Où en sommes-nous aujourd'hui ? Je pense que c'est ce que les deux ateliers d'écriture de l'université d'été ont essayé de construire, de décrire... d'écrire... d'inventer. Perte de temps au détriment de l'action et/ou des actes ? Si on retourne au *Dictionnaire culturel en langue française* paru en 2005, les auteurs de l'article « intellectuel » signalent que la dévalorisation du regard intellectuel sur le monde est aussi ancienne que l'utilisation du mot. En effet, dès le XIXe siècle, il est écrit que

les intellectuels seraient seulement « capables [...] d'accumuler des diplômes, seraient des mandarins, coupés de la réalité, du quotidien, trop éloignés des positions et des manières de vivre des "simples français". [...] Pour le bourgeois actif, l'entrepreneur, le manager et ses troupes, l'intellectuel est un rêveur irresponsable qui ne sait que critiquer le système qui le nourrit. »⁹. On reconnaît les contours de critiques toujours en vigueur.

À Bédarieux, j'ai participé à l'un des deux ateliers d'écriture, celui animé par Pascal Diard. Parmi les participants : des chevronnés de la confrontation avec l'acte d'écrire, des débutants, des militants du GFEN, des gens qui ne connaissaient pas le mouvement. Certains ont choisi leur atelier, d'autres se sont laissés guider par un hasard... Bref : un groupe hétérogène. Pascal et moi avions préparé ensemble la pratique qu'il animait : il nous a fait vivre l'atelier d'écriture « les binômes imaginatifs ». Créé par Jean Bernardin pour des classes d'élémentaire dans le but de faire découvrir l'écriture poétique, nous l'avions, durant l'année qui venait de s'écouler, réinvesti en atelier exploratoire de construction de contenus de savoirs en classe et en formation (le Romantisme, les Lumières, la sélection naturelle...)¹⁰.

L'intellectuel collectif n'est pas un consensus

Le pari des « binômes imaginatifs » est triple :

- chaque participant aura écrit trois textes à l'issue de l'atelier ;
- déconstruire l'idée que la réécriture d'un texte est la correction de l'étape précédente. On tente de mettre en place l'idée de nouvelle écriture. Dans ce but, le premier texte, après lecture et partage des passages préférés individuels et communs (dénommés « pépites », au moins une dans chaque texte), n'est pas restitué. Il le sera à l'issue de l'atelier ;
- plonger les participants dans la double nature de la matière langagière : sens et son, pôle idéal ET pôle matériel.

Durant l'atelier, l'ambiance fut parfois tendue. Les conceptions d'atelier d'écriture et les objectifs des participants n'étaient pas les mêmes... sans pouvoir toujours apporter plus de précision. Mais, le moment que je trouve le plus important, c'est quand, à l'issue des deux heures de travail, une grande partie des participants et l'animateur ont convenu de se retrouver, coûte que coûte, un peu plus tard dans la journée pour revenir sur les

⁷ On pourrait y ajouter les enseignants, les animateurs socio-culturels, les formateurs...

⁸ *Ibidem*. En gras, c'est moi qui souligne.

⁹ Alain Rey [dir.], *op.cit.*

¹⁰ La démarche d'origine est décrite dans l'article « (S)engager dans l'écriture », extrait du numéro *Spécial Faire écrire* de la revue du GFEN 28 (2009). L'expression « binômes imaginatifs » est de Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination*, éditions Rue du monde (2010, rééd.).



désaccords qui avaient surgi durant le vécu. Malgré les appels successifs à aller se restaurer, nous nous sommes retrouvés, calmes mais engagés, soutenant nos éclairages, exprimant nos différends. Ils étaient nombreux.

Je ne pourrais les décrire en peu de lignes : malentendus, contradictions, enjeux différents... Tout ceci est apparu au fil des confrontations et des précisions apportées. Entre ceux qui se sont sentis enfermés parce que l'animateur seul tenait le stylo, lisait les textes, tranchait concernant les pépites collectives, et ceux qui se sont sentis autorisés et reconnus dans leur écriture grâce à la lecture, par l'animateur, de leurs textes, qu'ils trouvaient au départ sans valeur, mais aussi par le simple fait d'écrire tous les mots au tableau. Entre ceux qui s'inquiètent d'une instrumentalisation de l'acte créatif lorsqu'on se met à le cadrer, le border et le trier et ceux pour qui il est essentiel que nos démarches aient toujours comme objectif la construction d'un ou plusieurs savoirs pour ne pas laisser croire que l'expression se suffirait à elle-même, comme si elle était sans but. Entre faire vivre le POUVOIR DE l'écrit, qui n'est jamais poli, toujours un peu en colère dans une société qui cherche bien souvent à étouffer la parole subjective et prendre POUVOIR SUR l'écrit, c'est-à-dire (se) rendre compte qu'écrire, c'est aussi faire avec ce qui nous contraint dehors et dedans, conquête fragile et forte à la fois. C'est enrichis de tous ces vécus que nous sommes allés, enfin, partager le repas. Sans être tombés d'accord, mais « au moins, cela aura été dit ». L'un des rôles essentiels de l'acte d'écrire.

En guise de conclusion : préambule...

À l'issue des trois journées, je ne savais toujours pas bien ce que j'entendais précisément et théoriquement par « intellectuel collectif ». Mais je pouvais déjà dire que j'en avais vécu un moment.

Aujourd'hui, ce que je peux en écrire, c'est que le GFEN est un groupe au cœur de la cité et de ses contradictions. Nous n'en sommes pas exempts. C'est dans nos moments de travail que nous devenons un collectif, une construction avec, contre, à cause de nos contradictions, que l'on essaie de faire entendre, de partager, de résoudre parfois. C'est ce qui nous permet de sortir d'un « tout » indénombrable (tout le monde ferait tout pareil) et de revendiquer ce « tous » dénombrable, que l'on trouve dans le « tous capables ». Construire des interprétations des mots qui tentent de tenir compte de différentes lectures du réel, toujours singulières.

Je termine ces pistes de réflexion grâce à un autre aspect, essentiel, de l'intellectuel collectif GFEN : nos publications. Dans *Caboche balladeuses*, revue du GFEN Languedoc-Roussillon, on trouve cette formule très juste : « Veuillez, en conséquence, piller, copier, barrer, annoter, découper, réécrire, faire fleurir ce que les auteurs auront posé à un moment donné. » ♦

Liberté Égalité Fraternité...

...à chaque instant de classe

Patrick RAYMOND, professeur d'histoire, géographie, enseignement moral et civique
Gfen Midi Pyrénées

Le politique au quotidien de l'école

Si une école conçue comme « politique » au sens où elle serait un « espace politique démocratique » est un fantasme dangereux, en tant que lieu de la découverte du politique, elle doit éduquer au politique pour permettre à l'enfant d'entrer ultérieurement dans le politique ; elle doit être un espace politique en tant qu'espace qui lutte contre le pouvoir arbitraire, pour instaurer de l'autorité¹. Lutte contre le pouvoir arbitraire que constituent des pratiques dogmatiques de transmission des savoirs, de celui qui les impose ; lutte pour instituer l'autorité des savoirs en tant que moyen d'émancipation par prise de pouvoir d'action sur le monde. L'école doit être le lieu qui institue les élèves comme « acteurs » et non pas comme « agis ».

Les élèves ne sont pas les égaux de l'enseignant dans la classe mais imagine-t-on pouvoir construire l'égalité des sujets en droit si, pour reprendre une formule de Rousseau, nous n'en faisons pas nos égaux pour qu'ils le deviennent ? La formule est belle mais ne suffit pas.

La Nation confie à l'école la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Certes, mais comment se transmettent, se construisent ces valeurs et pratiques nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté critique, démocratique, au plus concret de l'ordinaire des classes ? Qu'est-ce qu'être un citoyen démocratique, pour les élèves, en tant que citoyens en devenir, comme pour les enseignants, à l'école laïque de la République ? Qu'est-ce qui est vraiment politique dans la classe ? Où se niche le politique dans les pratiques ?

Ce texte n'a pas prétention à une réponse exhaustive à ces interrogations. Le GFEN propose de les

penser dans la construction du rapport au et à savoir, par la mise en œuvre de la démarche d'auto-socio-construction du savoir. Il ne sera pas question de cela ici mais seulement, et bien modestement, de montrer, au travers de quelques exemples, comment ces valeurs doivent aussi être mises en travail au plus anodin de chaque moment, de chaque geste, de classe ; dans la recherche de cohérence. Gardons à l'esprit que le diable se cache souvent dans les détails.

Laisser du temps pour vivre et faire vivre la liberté de penser

Poser des questions, expliquer, empêche de penser, de comprendre, disons-nous au GFEN. Je ne commence donc jamais ainsi les temps de recherche et de réflexion qui structurent mes heures de cours. Le point de départ est chaque fois un document, un ensemble documentaire (parfois un questionnement ouvert : « à votre avis... »), auquel je demande aux élèves de réagir en écrivant leurs remarques, observations, interrogations... qui leur viennent à l'esprit en les découvrant. C'est un moment individuel et silencieux ; aucune remarque ne doit fuser à haute voix qui empêcherait les autres de penser librement, parce qu'elle s'imposerait à eux. J'y suis particulièrement vigilant, coupant court à toute velléité de questionnement de la part des élèves ; renvoyant celui-ci à plus tard.

Cette façon de faire, que j'emprunte à la démarche du « problème sans question »², est difficile, car exigeante, pour les élèves qui travaillent avec moi pour la première fois : les élèves de 6e en tout début d'année ; ceux qui intègrent l'établissement en cours de scolarité dans les autres niveaux. Il me faut circuler dans la classe, regarder

¹ Philippe Meirieu, « Pour une éducation au politique par l'école », transcription de l'intervention de P. Meirieu lors du débat public organisé par le GFEN 28 à Chartres le 30 mai 2016. Transcription de Jean Bernardin, relue et amendée par l'auteur.

² Odette Bassis. *Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques*. Hachette Éducation. 2003. « Quand poser question n'est pas poser question ! », p.207-224.

ce qu'ils écrivent ou pas, les encourager à le faire. Il me faut les rassurer surtout, tant ils ont peur d'écrire des choses « fausses ». Exercer sa liberté de penser est d'abord un apprentissage avant de devenir une habitude « naturelle ». Il faut leur laisser du temps pour cet apprentissage ; il faut laisser aux élèves le temps matériel nécessaire pour qu'ils puissent mettre par écrit leurs pensées. Peut-être un observateur trouverait que de précieuses minutes sont perdues dans ce moment. On ne perd jamais de temps à prendre le temps de penser.

Qu'importe la forme à cette étape. Ce peut être un mot, une idée, une expression, une liste, etc... Ma seule et unique préoccupation à ce moment-là est qu'ils s'autorisent à penser à propos d'un objet qu'ils n'ont pas choisi – comme s'ils le découvraient en feuilletant au hasard un magazine dans la salle d'attente d'un médecin. C'est ce que je leur dis souvent pour les encourager. Comme je leur dis que le cerveau humain ne peut pas ne pas penser. Comme je leur dis toujours qu'ils ont une absolue carte blanche pour peu que leur(s) remarque(s) ait(en) t un rapport, même lointain, avec le document.

Accueillir toutes les paroles pour vivre et faire vivre l'égalité et la liberté d'expression

Encore faut-il que toutes ces pensées soient réellement prises en considération à égalité. C'est l'objet du moment qui suit cette première étape. Les élèves savent dès le départ que nous écouterons les observations de plusieurs d'entre eux. Je distribue alors la parole d'abord à ceux qui le souhaitent mais je veille à solliciter aussi d'autres, en nombre équivalent, qui restent en retrait ; certains parce que j'ai vu, en circulant dans la classe, qu'ils avaient noté des remarques intéressantes, originales – même si inexacts mais parce qu'elles portent une idée différente ou en contrepoint.

La règle est simple : toutes les interventions sont reçues à égalité sans qu'il soit permis à quiconque de manifester une réaction de quelque manière que ce soit. Je veille strictement à cela. Moi-même, je m'abstiens de tout commentaire, me contentant de reformuler un point de vue pour en faire mieux ressortir le contenu – qu'il soit exact ou pas. J'ai posé dès la première fois – et je le rappelle régulièrement – que l'élève dont on se

moquerait n'osera plus s'exprimer par la suite. Dans ce moment je valorise l'égalité de chacun dans la liberté de s'exprimer. Il n'y a pas le « bon » élève à qui on donne toujours la parole parce qu'on sait qu'il va donner la « bonne » réponse et le « mauvais » élève qui n'a « rien » compris au document, tout simplement parce qu'il n'y a ni « bonne » ni « mauvaise » remarque à cette étape de la réflexion. Il n'y a que des pensées particulières, personnelles, toutes légitimes. Les élèves ne s'y trompent pas, qui se livrent en toute sécurité. C'est là un autre enjeu, éliminer l'anxiété et la peur de penser et d'exprimer sa pensée en public. « N'hésitez pas à écrire ce qui vous vient de suite à l'esprit même et surtout si vous pensez que c'est une bêtise. Ce sont souvent ces remarques qui nous permettent de comprendre », leur dis-je très souvent pour les encourager.

S'enrichir de toutes les paroles pour vivre et faire vivre la coopération

Le moment de travail qui vient d'être décrit, réflexion individuelle et expression en classe entière, est fondamental, car l'essentiel de ce qui sera à comprendre au cours de la séance, l'aura été. C'est un acquis fondamental de la démarche du « problème sans question ». Mais ici, à la différence de cette démarche, la compréhension l'est encore de façon diffuse, confuse, éclatée en bribes, non dégagée clairement des idées reçues, des représentations de chacun ; une compréhension dans une gangue de non-compréhension.

Pour qu'ils l'en dégagent je leur propose alors un questionnement, soit une interrogation générale (« D'après ce(s) document(s) que pouvez-vous...? »), soit une série de questions précises dont les réponses sont contenues dans le(s) document(s). L'objectif est maintenant d'orienter, de centrer, leurs recherches, précisément sur l'objet de connaissance visé. Ils vont le faire par petits groupes. Mais auparavant, et systématiquement je leur dis que dans toutes les remarques qui ont été entendues juste avant, se trouvent toutes ou parties des réponses aux questions que je n'avais pas encore posées ! Mais je ne me contente pas de le dire à ce moment-là. C'est par ces mots, « Il y aura certainement toutes ou parties des réponses aux questions que je vais vous proposer tout à l'heure en petits groupes, dans les remarques que nous allons entendre », que j'ouvre ce moment d'échanges en classe entière. Ce qui en plus du

respect de la libre expression d'autrui justifie, exige, qu'on la prenne en compte, qu'on l'écoute³ avec sérieux, véritablement : personne ne sachant par avance qui portera dans la classe ces éléments. Et c'est vrai que ces « réponses par anticipation » sont présentes. À condition de ne pas interroger toujours les deux ou trois mêmes élèves, d'en interroger plusieurs et d'avoir circulé dans la classe pendant le temps initial de réflexion silencieuse pour solliciter ensuite (l'air de rien) des élèves qui n'oseraient pas intervenir et dont je sais qu'ils ont écrit des choses originales et intéressantes pour que la classe avance.

Quand ils réfléchissent en petits groupes, je passe de l'un à l'autre en veillant à ce que chacun fasse partager aux autres ce qu'il avait pensé, imaginé, compris ou cru comprendre, au départ. Je les incite également à faire des réponses écrites les plus précises possible, en veillant, autant que faire se peut, à ce que chacun participe à son élaboration⁴. La parole donnée à chacun des groupes, en classe entière, est l'occasion pour moi, d'une mise en perspective de l'élément de savoir qu'il s'agissait de construire pour le comprendre.

Ne pas imposer son savoir, ne pas toujours conclure, pour vivre et faire vivre la laïcité⁵

*La laïcité permet la libre expression de ses convictions dans le respect de celles d'autrui [...]
La laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves [...]
Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.*

Charte de la laïcité à l'école

Lors de cette mise en commun en classe entière, il arrive que soient présentées des analyses contradictoires. Là encore elles sont reçues avec le même respect ; on y revient lorsque tous les groupes se sont exprimés. Mais ce n'est pas moi qui tranche. Je reformule les propositions qui semblent se contredire et on retourne à une analyse fine du document : qu'est-ce qui permettrait de penser ceci, plutôt que cela ? C'est le document qui doit permettre de valider... et il arrive qu'il y ait des cas de non univocité de l'interprétation. C'est la réalité, le quotidien, du travail de l'historien et du géographe. Ce n'est pas le maître mais les documents qui sont les Maîtres⁶. Dans ce cas, je me contente d'indiquer la position majoritairement partagée par les historiens et les

géographes (ou d'autres « spécialistes » en EMC : philosophes, sociologues, hommes politiques...) en répétant que d'autres ont des interprétations différentes.

Par où on en arrive au domaine de l'opinion. Là je me fais un point d'honneur de ne pas trancher. Quelques illustrations permettront de comprendre.

Géographie, 5e, chapitre « L'eau » : après avoir observé l'inégal accès à l'eau – à l'eau potable en particulier – et l'avoir mis en relation avec les inégalités de développement, on termine avec l'étude d'un conflit d'usage. Le point de départ est un texte d'Yves Lacoste évoquant les conséquences de la construction de barrages en Turquie sur le Tigre et l'Euphrate, pour la Syrie et l'Irak, et une courte chronologie des relations entre ses états à ce sujet. Après un premier travail pour s'assurer de la compréhension de la situation, je propose une réflexion au groupe en deux temps, sur deux questionnements. Premier temps : « À qui appartient l'eau du Tigre et de l'Euphrate ? Argumentez votre réponse. ». Les réponses sont multiples, depuis « à la Turquie » jusqu'à « au trois pays ». Deuxième temps : « À qui appartient l'eau sur la planète ? Que faudrait-il imaginer, à l'échelle internationale, pour résoudre les conflits liés à l'accès à l'eau ? ». On imagine là, la pluralité des réponses selon les représentations de chacun. À chaque mise en commun je ne tranche pas. Enfin je termine cette séance et ce cours, par une interrogation individuelle, « À qui appartiennent les poissons de l'océan, le pétrole des pays producteurs de pétrole, la nourriture produite en France... ? » Là encore on se contente d'écouter un très grand nombre d'opinions sans aucun commentaire.

EMC, 5e, chapitre « L'égalité », il s'agit dans ce chapitre de comprendre comment l'impôt est un outil de la solidarité. Après avoir fait réfléchir les élèves sur « De quelle égalité parle-t-on ? » à partir de l'article 1 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen et du préambule de la Constitution de 1946, je poursuis avec une interview datée de 2009, d'une star du football (aujourd'hui sortie de l'horizon des élèves) déclarant qu'il quittait la France pour ne plus payer d'impôts. Je demande aux élèves, individuellement, de réagir à ce document de dire ce qu'ils pensent de ce que dit le joueur ; on écoutera nombre de commentaires sans faire aucune remarque. Le cours se poursuit en se demandant à quoi sert l'argent de l'impôt que ne veut pas payer le personnage. Pour en arriver à la compréhension du fait que cet argent permet à l'Etat de financer des dépenses

3 C'est à cela que je réponds, lors des rencontres parents-professeurs, lorsqu'on me pose la sempiternelle question « Est-ce qu'il écoute en classe ? ».

4 C'est à ça – entre autre – que je réponds, lors des mêmes rencontres, quand on me demande « Est-ce qu'il participe en classe ? »

5 Patrick Raymond, « Croyances et transmission de savoirs scientifiques : pour un enseignement du doute » et « De la nécessité de déplier le concept de laïcité », *Dialogue*, n° 161, L'éducation nouvelle, un engagement toujours renouvelé, juillet 2016, p. 51-53 et supplément en ligne du numéro (<http://www.gfen.asso.fr>). Secteur philosophie du G.F.E.N., *Pratiques de la philosophie*, n° 12, juin 2017, Dossier Laïcité, p. 11-119.

6 La démarche en histoire, « Que s'est-il passé le 6 février 1934 ? » est éloquente à ce propos. Michel Huber, « Le 6 février 34 ou la critique de témoignage en action » in A. Dalongeville, M. Huber. *Enseigner l'histoire autrement*. Chronique Sociale. 2002. p. 55-61.

qui profitent à tous. Je renvoie alors les élèves, individuellement, au document de départ en leur posant exactement la même question, « *Que pensez-vous maintenant des propos de ce joueur de football ?* ». Les opinions sont devenues plus nuancées, complexes, même quand elles demeurent favorables au personnage.

Géographie, 4^e, chapitre « Des échanges à la dimension du monde ». Cette année, alors que nous terminions ce chapitre en étudiant les stratégies d'implantation de leurs usines par les Firmes Trans Nationales, et qu'avait été mise en évidence – entre autres – la recherche d'une main-d'œuvre à bas salaires pour diminuer les coûts de production, une élève me demande, « Alors il faudrait baisser les salaires en France ? ». Je n'ai pas donné mon opinion, je n'ai pas répondu, mais j'ai renvoyé la question à tous les élèves de la classe, individuellement, et j'ai terminé cette séance en donnant la parole à un très grand nombre d'entre eux. J'ai simplement précisé à la suite, que c'était un enjeu du débat politique dans notre pays aujourd'hui.

L'enseignement républicain ne peut être dogmatique

Je pourrais multiplier les exemples. Outre le fait qu'il serait illusoire de penser que, parce que des élèves de 12 à 13 ans auraient entendu le point de vue du professeur, ils en seraient durablement marqués pour l'avenir (mais de quel droit ferait-on cela – qui ne serait qu'un abus de pouvoir et un endoctrinement !), il s'agit fondamentalement de s'inscrire dans des pratiques de transmission des savoirs relevant de la normativité et non pas de la normalisation et du dogmatisme⁷. « Si on veut que nul n'impose ses croyances comme des savoirs, l'enseignant ne doit pas imposer ses savoirs comme des croyances. »⁸

Cela ne veut pas dire que je me retranche derrière un quelconque relativisme. Ainsi, ce sera le dernier exemple, je ne vais pas faire, en classe de 4^e,

un cours pour dénoncer de façon univoque le colonialisme mais je vais faire un cours d'histoire sur le fait colonial où la découverte de l'exploitation violente des territoires et des êtres, de la mise en spectacle de ces derniers dans les « zoos humains » et de ce que cela signifie, sera le fruit de l'intelligence, de la situation proposée et des élèves, capables de mettre en relations des documents historiques pour construire une compréhension du fait colonial dans sa contradictoire complexité⁹.

Les pratiques ne valent que par les valeurs qu'elles portent et qu'elles mettent en œuvre, disons-nous au GFEN... et cela jusqu'aux moindres gestes, en apparence les plus anodins, du quotidien. Tout cela ne prenant véritablement tout son sens que si, à chaque moment, on permet aux élèves de le conscientiser. Le diable se cache toujours dans les détails. ♦



⁷ À ce propos, Patrick Raymond, Alain Miossec, Christine Jeansous, « Les normes et leurs transmissions... », *Dialogue*, n° 148, Des pratiques pour transformer l'école, avril 2013, p. 49-54.

⁸ Philippe Meirieu, « Pour que l'école tienne ses promesses », *Le Monde*, 24 janvier 2015.

⁹ Patrick Raymond, « Comment j'ai enseigné le fait colonial au collège », *Dialogue* n° 119, Histoire, éducation : pour quelle société demain ?, janvier 2006, p. 26-28.

Luttes et indépendances en Amérique Latine

Maria-Alice Médioni, Centre de langues – Université Lyon 2, Secteur Langues du GFEN

Cette démarche est née suite à des questions fort pertinentes posées par des élèves de 1^{ère} en Espagnol. Je venais de leur proposer un problème sans questions sur la « découverte » et la colonisation de l'Amérique¹ où ils devaient mettre en relation trois documents illustrant cette période pour en tirer les conclusions et les questions qui leur paraissaient pertinentes. L'un de ces documents était une chronologie retraçant les événements importants de 1492 — l'arrivée de Christophe Colomb — à 1898 — fin du processus d'indépendance des colonies américaines —, et la question des élèves : pourquoi dans cette chronologie ne parle-t-on que des actions des colonisateurs ? Et les Indiens, qu'ont-ils fait pendant tout ce temps ? Ils se sont laissés faire ? Ils ont résisté ? Ils se sont révoltés ?

Mon premier mouvement a été de répondre immédiatement que, bien sûr, ils avaient résisté et s'étaient battu, mais que ces chronologies ne reflétaient qu'une vision de l'histoire, celle des colonisateurs. Mais, réflexion faite, j'ai préféré proposer de revenir sur cette question avec quelques documents supplémentaires et qu'ils cherchent eux-mêmes des réponses à ces questions.

Lorsque je me suis attelée à la tâche, je me suis rendu compte que l'entreprise était énorme. Quelles luttes privilégier, quelles périodes historiques mettre en avant, fallait-il se cantonner aux différentes révoltes des Indiens ou élargir aux luttes et aux indépendances de tout le continent pour pouvoir appréhender un mouvement qui n'a de cesse, et dans toute sa complexité ? C'est ce dernier parti que j'ai choisi en proposant une situation qui permettrait de créer une fresque historique de plus de 500 ans d'histoire², portée par différents groupes, dans une perspective de partage des savoirs. Non pas seulement pour répondre à des questions mais aussi pour en susciter de nouvelles, d'une brûlante actualité.

La démarche a été vécue par des apprenants de B2 et de C1, dans le secondaire et à l'université, en espagnol ; et en français par des adultes, dans le cadre du Colloque « Quelles utopies pour aujourd'hui ? », en septembre 2016, à Villeurbanne³.

Phase 1

Des citations incitatives

Pour s'échauffer, entrer dans la problématique et susciter l'énigme, je propose une série de citations accompagnée d'une liste d'auteurs, puis, dans un deuxième temps, quelques éclaircissements, en note⁴.

Luttes et indépendances en Amérique Latine

Qui a dit ?

« Être jeune et ne pas être révolutionnaire, c'est une contradiction quasi biologique »

« Terre et liberté »

« Il est absurde de penser que communistes et chrétiens ne puissent travailler ensemble au bien de l'humanité et nous, nous nous mettons à discuter pour savoir si l'âme est mortelle ou immortelle et nous laissons sans solution un point sur lequel nous sommes tous d'accord : que la misère est bien mortelle »⁵

« Quand j'aide les pauvres, on dit que je suis un saint. Lorsque je demande pourquoi ils sont pauvres, on me traite de communiste »

« Les disparus ne sont pas là, ils n'existent pas »

« La Paix n'est pas seulement l'absence de guerre ; tant qu'il y aura la pauvreté, le racisme, la discrimination et l'exclusion nous pourrions difficilement atteindre un monde de Paix »

« La liberté, c'est comme le matin. Il y a ceux qui attendent en dormant qu'elle arrive, et d'autres qui restent éveillés et qui marchent dans la nuit pour l'atteindre »

« Les droits de l'homme sont une invention très savoureuse des marxistes »⁶

« Soyons réalistes, exigeons l'impossible »

¹ Maria-Alice MEDIONI (2003). Le problème sans question à propos de l'Amérique. GFEN. *Dialogue*, n° 107, janvier 2003. En ligne sur : <http://ma-medioni.fr/pratique/probleme-questi-on-propos-amerique>

² Il s'agit de l'aire hispanophone.

³ Les ressources, dans ce cas, ont été proposées dans les deux langues, français et espagnol.

⁴ Je propose ici la version en français de cette phase.

⁵ Traduit par mes soins.

⁶ Traduit par mes soins.

« Je préfère mourir debout que vivre à genoux »

« Je le jure devant vous, par le Dieu de mes pères et l'honneur de mon pays, je n'aurai de repos, soit du corps, soit de l'âme, que je n'aie brisé les chaînes de l'Espagne »

« Les argentins, nous sommes droits et humains »

« Le Roi est Chef d'État autant que moi. Si ce n'est que moi, j'ai été élu trois fois avec 63 % des voix. Nous sommes des chefs d'État égaux. Evo Morales est autant chef d'État que Juan Carlos de Bourbon ou moi. »

« Désolé de vous déranger, mais c'est une révolution »

« D'abord nous tuons tous les subversifs, puis nous tuons leurs collaborateurs, après... leurs sympathisants, ensuite... tous ceux qui restent indifférents, et finalement nous tuons tous les timides »

« Condamnez-moi, cela n'a aucune importance. L'histoire m'absoudra »

« Je suis un homme sincère / Du pays où pousse le palmier, / Et avant de mourir, je veux / Verser mon chant hors de mon âme »

« Pauvre Mexique, si loin de Dieu et si près des États-Unis »

« Les droits se prennent, ne se demandent pas ; ils s'arrachent, ne se mentent pas »

Auteurs (voir en fin d'article)

Porfirio Díaz Mori	1
Ernesto Che Guevara	2
Augusto Pinochet	3
Salvador Allende	4
Emiliano Zapata	5
José Martí	6
Subcommandante Marcos	7
Subcommandante Marcos	8
Emiliano Zapata	9
Simón Bolívar	10
Hugo Chávez	11
Rigoberta Menchú	12
Camilo Torres	13
General Ibérico Saint Jean	14
Slogan du régime militaire argentin	15
Jorge Rafael Videla	16
Fidel Castro	17
Hélder Cámara	18

Ces citations piquent la curiosité, résonnent parfois — on les a entendues ou lues quelque part —, évoquent des souvenirs, des contextes, des événements. On prend plaisir à en deviner l'auteur et à faire des hypothèses seul puis avec les autres. La fiche de notes proposée ensuite vient relancer le questionnement et les hypothèses. Les discussions sont passionnées : est-ce Emiliano Zapata ou Che Guevara qui a dit « Je préfère mourir debout que vivre à genoux » ? Mais alors, à qui attribuer « Terre et liberté » ou « Soyons réalistes, exigeons l'impossible » ? Certaines citations laissent perplexes — « Les

Argentins, nous sommes droits et humains » — ou déclenchent l'enthousiasme — « Désolé de vous déranger, mais c'est une révolution »... Je les invite à noter les questions qui surgissent au cours de leurs échanges.

La mise en commun porte sur ce dont ils pensent être sûrs et les questions qu'ils se posent.

Pas de réponse définitive à ce stade-là. Je propose d'y revenir à la fin de la démarche avec tous les éléments dont on disposera et qui permettront peut-être d'aller plus loin.

Cette phase est très stimulante car elle remet en mémoire certains aspects un peu oubliés, intrigue, met en recherche et en questionnement : certains noms sont reconnus, d'autres moins, on s'aperçoit qu'on a affaire à des périodes et des zones géographiques différentes, il y a des citations enthousiasmantes, d'autres qui laissent perplexes, on se demande même « si c'est du lard ou du cochon »...

Phase 2

Des périodes historiques mouvementées

J'ai sélectionné un certain nombre de périodes historiques : l'arrivée des conquistadors, la colonisation, les indépendances, la Révolution mexicaine, la Révolution cubaine, les dictatures, la période contemporaine, etc.⁷ Chaque période est attribuée à un groupe différent, par tirage au sort. La documentation consiste en des illustrations diverses (gravures, tableaux, photos, affiches, etc.⁸) et des textes.

Dans un premier temps, les apprenants sont invités à prendre connaissance des illustrations et à partager entre eux tout ce qu'ils savent à ce sujet. C'est l'occasion de remobiliser, d'expliquer, de se faire expliquer et de poser des questions. Ils auront ensuite à informer les autres de ce qu'ils ont tiré au sort. Cela suppose qu'ils se soient mis d'accord pour déterminer au mieux la période historique dont il s'agit et reconnaître... ou pas quelques événements. Peu importe à ce stade-là. L'important c'est qu'ils identifient le type d'événements que ces illustrations évoquent. Cela peut susciter quelques réactions parmi les autres groupes.

Ils reçoivent alors une documentation écrite qui va les aider à approfondir la période historique. La lecture est individuelle avec partage des documents. Dans le temps imparti (20 mn), il est impossible pour chacun de lire tous les documents mais le groupe aura lu l'intégralité du dossier au bout du compte. Il s'agit de se partager le travail de prise d'information et de créer du manque afin que tous aient quelque chose à partager. Car si tous lisent la même chose, qu'auront-ils à s'apprendre mutuellement ?

7 Cette démarche nécessite une réactualisation constante pour les périodes les plus récentes, ce qui suppose des choix dans les ressources proposées : si on rajoute de la documentation pour couvrir les dernières années, il faut alléger le dossier d'autant, pour ne pas noyer les apprenants.

8 Ces illustrations sont imprimées sur du bristol en format A4 et plastifiées pour permettre l'exposition qui va suivre. Elles ne comportent pas de légende.

Une fois le partage de l'information réalisé, il va falloir organiser dans un espace dédié une exposition des illustrations dont chaque groupe dispose pour retracer les événements de la période historique échue : ce sera le support aux explications orales qu'ils vont devoir fournir à la classe, en se répartissant la parole. Ils auront également à faire part de leurs questionnements et à répondre aux interventions et demandes d'éclaircissement éventuelles émanant des autres groupes. Les autres groupes sont invités à ajouter, éventuellement, une information s'ils le souhaitent.

Phase 3

Le débat

Lorsque tous les groupes sont intervenus, tout le monde prend conscience que les murs de la classe sont recouverts d'une fresque chronologique et événementielle de plus de 500 ans d'histoire de l'Amérique latine. Il s'agit de laisser un moment aux apprenants pour prendre la mesure de ce qui a été réalisé et de réfléchir à la question suivante : Quels enseignements pour nous, aujourd'hui ?

Chaque groupe prépare une intervention courte sur ce qui l'a particulièrement frappé, questionné, surpris, sur ce qu'il a découvert, etc. Les interventions tournent autour des luttes incessantes menées par ces peuples contre les envahisseurs, les colonisateurs et tous ceux qui les ont spoliés, exploités et massacrés pendant des siècles, du courage qu'il faut pour toujours se relever et poursuivre... Mais c'est terrible, disent certains : comment font-ils pour ne pas se décourager ? D'autres font déjà référence aux citations du début qui expriment tant de détermination et de dignité.

C'est le moment de revenir, effectivement, aux citations du début qu'on est désormais davantage en mesure d'attribuer à leur auteur, dans la mesure où très souvent, elles ont été repérées dans la documentation. On replace les personnages dans leur contexte, on comprend mieux l'ironie ou le double sens... Les solutions pour les dernières qu'on n'a pas pu trouver permettent d'éclaircir encore quelques points obscurs.

Phase 4

L'analyse

Comment a-t-on travaillé ?

Qu'est-ce qui a permis d'apprendre ?

Les participants sont particulièrement sensibles à cette reconstruction historique réalisée grâce au questionnement suscité par les illustrations, les informations tirées de la documentation et partagées dans le petit groupe, puis le fait que chaque groupe, tour à tour a été porteur de savoir pour les autres. Et il reste encore beaucoup de

questions car les obstacles se répètent, les stratégies évoluent, et les luttes continuent...

En formation d'adultes, on se centrera, pour l'analyse, sur : Comment cet atelier aborde les points sensibles, souvent aveugles de l'histoire ? Peut-on tirer de ces "leçons de l'histoire" des conclusions pour aujourd'hui ? La posture de l'enseignant : neutralité, objectivité, prise de risque, volonté d'engager le débat critique ? ◆

1 Porfirio Díaz Mori : Président du Mexique, de 1884 à 1910.

6 José Martí : Politicien républicain démocrate, penseur, journaliste, philosophe et poète cubain, auteur de Versos libres (origine de la chanson Guantanamera).

11 Hugo Chávez, en réponse à "*¿Por qué no te callas?*" [Pourquoi tu ne la fermes pas ?], que lui lança le roi Juan Carlos I d'Espagne lors d'un sommet international.

13 Camilo Torres Restrepo (Bogotá, 3 février 1929 – Patio Cemento, Santander, 15 février 1966):

prêtre catholique colombien, pionnier de la Théologie de la libération, co-fondateur de la première Faculté de Sociologie de Colombie et membre du groupe guerrillero Ejército de liberación nacional (ELN). Durant toute sa vie, il a promu le dialogue entre le marxisme et le catholicisme.

14 Ibérico Saint Jean : Général, Gouverneur de la Province de Buenos Aires. Mai 1977.

15 Slogan du régime militaire. Distribué sous forme de sur les pare-brise des voitures lors de la visite de la Commission Interaméricaine des Droits de l'Homme en 1979. Le journaliste sportif José María Muñoz incitait ainsi les esprits : « *Montrez donc à ces messieurs de la Commission Interaméricaine des Droits de l'Homme quel est le vrai visage de l'Argentine* ». L'Argentine était couronnée aux Championnats du Monde Juniors au Japon et certains groupes pourchassaient ceux qui signalaient des disparus au Siège de l'OEA (Organisation des Etats Américains), avenue de Mai.

16 Jorge Rafael Videla. Propos tenus lors d'une conférence de presse, en 1981. (Mercedes, Buenos Aires, 2 août 1925 – 17 mai 2013) Général et dictateur argentin, désigné Président par la Junte militaire après le coup d'état du 24 mars 1976.

17 La historia me absolverá constitue le plaidoyer de (...) lors du procès intenté contre lui le 16 octobre 1953, du fait de l'assaut perpétré contre les casernes Moncada et Carlos Manuel de Céspedes, à Santiago de Cuba et Bayamo, le 26 juillet qui précédait. Lors de ce procès (...), diplômé en Droit civil, décide d'assumer sa propre défense.

18 Hélder Pessoa Câmara (7 février 1909, Fortaleza, Brésil – Recife, 27 août 1999) Evêque brésilien, archevêque émérite de Olinda et Recife et théologien de la libération. Il fut le seul Brésilien quatre fois candidat au Prix Nobel de la Paix.