

AUTO-ÉVALUATION D'UNE ASSOCIATION D'ASSOCIATIONS LA FICEMEA

Par Jean Blairon et Jacqueline Fastrès - asbl RTA

1. L'OBJET DE L'ÉTUDE ET LA COMMANDE

L'association Ficeméa est une association internationale qui vise à promouvoir « l'éducation nouvelle », qui est ainsi définie par l'association :

« L'Éducation nouvelle a pour but l'émancipation des individus tout au long de leur vie, leur formation en qualité de citoyen afin de promouvoir la vie démocratique. »¹

L'association affiliée des CEMEA répartis sur plusieurs continents ; les associations affiliées sont de nature et de taille variables, certaines d'entre elles sont ou ambitionnent d'être aussi une association d'associations.

La Ficeméa a commandé à l'asbl RTA une recherche-action dans le but de soutenir la définition d'une identité commune à ses membres et la détermination de principes d'appartenance.

L'extension d'une association d'associations pose en effet, inévitablement, à un moment donné, des questions

- de périmètre et de frontières (jusqu'où va-t-on ou peut-on aller dans l'affiliation – il ne s'agit évidemment pas d'une question géographique mais d'orientations) ;
- de visées (ensemble, oui, mais pour quoi faire ?) ;
- de rôle (quel rôle sera dévolu à l'association fédératrice : soutien, contrôle, représentation, etc.) ;
- de cohérence (par exemple en matière de positionnement des uns et des autres).

Ces questions sont rarement anticipables ; elles se posent lorsqu'une partie des membres commencent à percevoir qu'elles sont présentes dans les relations.

Elles conduisent à interroger l'écart entre les énoncés (les valeurs, les visées, les choix officiels) et le vécu des membres.

En l'occurrence, la Ficeméa a explicité ce questionnement, l'a formalisé et qualifié de « processus de refondation » l'exercice de réflexivité requis.

Différents processus sont parallèlement en cours en plus de la recherche-action que nous présentons ici : clarification des principes philosophiques qui régissent l'association, analyse critique des « mots en éducation », élucidation des principes d'appartenance.

¹ Pour de plus amples renseignements, voir http://www.ficemea.org/?page_id=2.

Ces processus sont menés en parallèle de manière à assurer une diversité de données aussi large que possibles. La Ficeméa en fera la synthèse de manière autonome.

La recherche-action vise à récolter le point de vue des membres à partir de ce qu'ils disent vivre et souhaiter ; ce point de vue constitue un matériau parmi d'autres de l'auto-évaluation que l'association d'associations a choisi de réaliser.

La recherche-action a été conçue de manière participative. Un groupe s'est plus particulièrement mobilisé pour s'impliquer tout au long du processus.

Il est composé

- de la présidente de la Ficeméa, Yvette Lecomte ;
- de 6 représentants diversifiés d'associations membres (Claudio Roncoroni, Paul Loko, Luciano Francesco, Jeanine Kayia Kouami, Rodin Ramanalinarivo, Amos Zouera) ;
- outre ceux-ci, deux personnes ont assuré l'animation du groupe : Jean-François Magnin et Mama Sow.

Un document de présentation élaboré par ce groupe précise que la recherche-action ne sera pas « une base de données regroupant les différentes pratiques éducatives relatées durant la réalisation de l'étude » ; qu'elle ne sera pas non plus « une évaluation des pratiques pour savoir si elles sont d'éducation nouvelle ou pas » ; qu'elle sera « **une analyse à partir de la diversité de l'ensemble des pratiques que nous mettons en œuvre au quotidien** ».

En d'autres mots, notre participation à l'auto-évaluation n'a pas consisté à établir une nomenclature ni à définir des principes normatifs. Il s'est agi de mettre en lumière des **questions stratégiques pour l'association d'associations qui semblent formulables à partir de l'analyse que ses membres font de leurs pratiques**.

Au terme du processus, nous pouvons définir ainsi le point de vue qui a été construit et au regard duquel le présent texte a été élaboré :

« la recherche-action constituera une analyse des **questions stratégiques posées à la Ficeméa** par la diversité des pratiques que ses membres mettent en œuvre au quotidien. »

Du point de vue de RTA, cette recherche-action a aussi été rédigée en poursuivant un intérêt qui dépasse la situation de l'association commanditaire.

Nous espérons en effet avoir illustré ce que pourrait être une évaluation stratégique menée par une association d'associations, dès lors qu'elle à l'ambition de ne fonctionner ni comme un club ni comme une chapelle ; dans le premier cas, le lien entre les membres peut être lâche et l'adhésion peut se contenter d'une démarche de sollicitation ; dans le second, la question du respect de l'orthodoxie est impérative et peut faire l'objet de débats permanents si ce n'est clivants, voire destructeurs.

En l'occurrence, il faut aussi prendre en compte le fait que, dans une telle association d'associations, l'appartenance ne se vit pas de manière continue sous le mode de l'expérience quotidiennement partagée. Il peut s'ensuivre que lors des rencontres des membres (quand elles sont possibles, vu les difficultés financières de beaucoup d'entre eux) on ait tendance à minimiser les différences, pour ne pas compromettre la dynamique collective (et par exemple se voir contraints de se quitter en constatant l'existence de divergences non résolues). Les différences minimisées peuvent dès lors n'être pas d'office mises au travail (la logique est alors : « on ferme les yeux, c'est ce qu'il y a de mieux à faire » – nous exagérons, bien entendu).

Cette attitude bien compréhensible renforce pourtant à terme le problème qu'elle est censée résoudre : les questions d'identité et d'appartenance peuvent devenir plus prégnantes.

Les associations d'associations rencontrent souvent une autre difficulté : leur ambition est par nature

systémique et élevée², alors qu'il peut être déjà difficile de réunir des moyens qui permettraient à l'association d'associations d'exister par et pour elle-même.

Cette distorsion peut évidemment se vivre difficilement et elle peut n'être pas sans impact sur la construction de l'identité et de l'appartenance.

Ces deux difficultés (la tendance à minimiser les différences et la distorsion entre le niveau d'ambitions et les moyens effectifs dont on dispose) peuvent conduire l'association d'associations à ne chercher à renforcer les processus qui permettent de stabiliser une identité commune, communément définie, à visée auto-référentielle que **pour chacun des membres considérés séparément** : l'idée prévaut dans ce cas que c'est à chacun de ceux-ci qu'il appartient dès lors de mener un travail de référence et de confrontation aux principes qui guident l'appartenance (et ne sont pas autrement précisés) et « donnent (ou devraient donner) l'envie d'en être ».

Mais ce choix lui-même conduit légitimement à des désirs de partage qui relancent les questions.

Pour la Ficeméa en particulier, il existe en outre une vive conscience et une forte exigence d'homologie à tous les étages qui est une composante non négligeable de sa commande : on peut l'exprimer simplement comme suit : « comment réfléchir à l'éducation nouvelle sans mettre en œuvre ses processus dans le processus de réflexion lui-même ? ». Le terme « recherche-action » traduit ce type d'exigence³.

Un texte écrit par la Présidente souligne bien cette exigence d'une homologie entre les visées poursuivies et le fonctionnement du groupe :

*Il me semble aussi utile de se pencher sur ces termes d'adhésion et de coopération par rapport à notre fédération entendue au sens de « groupement organique d'associations » et du système qui constitue ce groupe et ses fonctionnements. **Quelles particularités des associations qui se revendiquent des valeurs de l'éducation nouvelle, des valeurs humanistes, peuvent-elles introduire dans un tel regroupement ?** Comment évitent-elles des fonctionnements verticaux et descendants ? Ceci interroge le fonctionnement horizontal dans notre association et en particulier celui des commissions régionales.*

Que mettent-elles en place pour créer un fonctionnement participatif des membres qu'elles ont pour vocation d'associer au plan local ou régional ?

Les représentants de l'Ile Maurice expliquent par exemple qu'ils viennent faire à la Ficeméa ce qu'ils font faire ou espèrent faire faire à leurs propres participants :

Nous on est toujours prêts, on est toujours là pour envoyer les jeunes pour apprendre, à Madagascar ou aux Seychelles ou autres.

Et ce qu'on fait là [dans cette rencontre internationale de la Ficeméa], on essaie d'avoir le plus d'informations sur toutes les associations : qu'est-ce qu'on fait ici ? Qu'est-ce qu'on fait là ? Est-ce que c'est toujours dans la ligne de l'éducation nouvelle ? Parce que, nous, on voit que les voyages et plus, apprendre avec d'autres personnes, ça nous aide beaucoup. Dès qu'on revient, on met tout en pratique, on change un peu, parce que dès que tu restes toujours dans ton pays, tu n'apprends jamais; tu crois que tu connais tout le métier.

2 Un document parlant du processus de refondation définit notamment la visée d'inscrire la Ficeméa dans l'espace institutionnel et politique, en tant qu'outil commun aux associations membres et en tant qu'interlocuteur auprès des décideurs.

3 Notons évidemment que sa mise en œuvre rencontre les mêmes obstacles que doit affronter l'association d'associations : la difficulté à se rencontrer suffisamment, par exemple.

2. LE PROCESSUS DE LA RECHERCHE-ACTION

Une question de recherche a d'abord été définie en concertation avec le commanditaire.

« Compte tenu des pratiques que vous qualifieriez, s'agissant de vos actions [ceci notamment pour éviter des propos seulement abstraits ou seulement idéologiques], d'éducation nouvelle, comment décririez-vous les visées qu'elles entendent poursuivre [celles-ci n'étaient pas spécifiées pour pouvoir analyser le rapport actions d'éducation/actions sur le système éducatif mis en avant dans les documents de la Ficeméa] ⁴»

Un document a été produit par RTA dans une logique d'extériorité⁵, pour permettre l'expression de divers positionnements et avec la plus grande précision possible en matière de composantes possibles de l'action. Ceci dans l'idée de favoriser l'approfondissement de la réflexion.

Par contre, l'association a, on n'en sera pas surpris, souhaité qu'une dynamique collective structure et soutienne le travail.

Elle a donc profité d'une « agora » qui s'est tenue pour susciter des productions (en décembre 2017).

Une logique d'interviews et d'écriture a été mise en place à partir du document produit par nous.

Des interviews complémentaires ont été réalisées par des membres du groupe porteur jusqu'à fin mai 2018 ; elles ont été intégralement retranscrites. 29 contributions différentes ont pu être réunies selon ces deux moyens.

C'est l'ensemble de ce matériau qui a été analysé par nous en vue de mettre en lumière des **questions stratégiques** permettant à la Ficeméa de s'auto-évaluer comme décrit supra.

Les questions identifiées sont signalées dans ce texte par des encadrés ; elles sont à chaque fois définies à partir du matériau collecté et illustrées par des exemples (en caractères italiques).

En voici une présentation résumée.

Quel est le noyau dur qui peut déterminer l'appartenance ?

Les données récoltées montrent qu'il y a au moins deux façons de se le représenter :
comme un « plus petit dénominateur commun », jugé nécessaire et suffisant ;
ou comme un positionnement spécifique à chaque membre dans un continuum dont le périmètre est déterminé par la diversité des situations.

Le rapport et l'apport de l'association d'associations à ses membres

Au vu de la grande diversité des situations vécues notamment en matière de rapport de chaque membre au système éducatif national dans lequel il est inscrit ou cherche à s'inscrire, nous pouvons nous demander si le renforcement du capital symbolique dont chacun peut disposer ne constitue pas une priorité.

En tout cas, l'association d'associations gagne probablement à se demander comment elle peut

4 « La force de notre réseau est de pouvoir réfléchir **ensemble** et mettre en action, dans la **pluralité** de nos univers, d'**autres** systèmes éducatifs et donc d'**autres** modèles de société ».

5 J. Blairon et J. Fastrès, « Comment un réseau d'éducation nouvelle peut-il se confronter à l'exigence de définition ? », *Intermag.be*, <https://www.intermag.be/619>.

prendre en compte les différences de ressources, positionnement et possibilités d'action de ses membres pour éviter des mésinterprétations, par exemple, ou pour investir au mieux les moyens dont elle dispose elle-même.

Quelle nouveauté de la nouveauté ?

L'éducation nouvelle a une histoire, mais aussi une actualité. Pour plus d'un, « l'éducation nouvelle est toujours nouvelle ». L'examen du matériau de recherche montre que les manières d'aborder cette « nouveauté de la nouveauté » sont très variées.

Deux questions stratégiques au moins en découlent pour la Ficeméa.

- Comment entrer en rapport avec cette diversité ? Resserrer le périmètre pour éviter la dilution ? Le déclarer ouvert pour favoriser l'exploration ?
- Dans le contexte d'un périmètre qui est pour l'instant plutôt étendu, cherchera-t-on plutôt des alliances avec toutes sortes d'acteurs jugés proches ou misera-t-on plutôt sur une stratégie de distinction, pour garantir une spécificité ?

En lutte ?

Un mouvement se définit souvent d'autant mieux qu'il identifie clairement son adversaire. Faut-il entrer dans cette logique ?

En ce cas, le matériau montre deux approches possibles, éventuellement complémentaires d'ailleurs ; la première identifie l'adversaire dans le champ éducatif ; la seconde, au niveau sociétal.

Prendre en compte un retournement des fondamentaux ?

Plusieurs analyses effectuées par les membres font état d'une « capture » des mots et schèmes de raisonnement de l'éducation nouvelle par des forces qu'elle a pu se donner pour projet politique de combattre. Au-delà des apparences, le succès de certaines approches (comme la promotion des « méthodes actives » fait craindre qu'elles n'aient été « retournées ».

Faut-il faire de cette question un objet central de préoccupation ?

Quel réseau constituer ?

Pour l'instant, la Ficeméa peut se décrire comme deux formes de réseau : un réseau de synergie (qui favorise la réflexivité commune) ; un réseau de mobilisation (qui vise à transformer le « système éducatif » à un niveau transnational). Toutes sortes de relations peuvent exister entre ces deux formes de réseau, bien entendu. Mais compte tenu des ressources disponibles, il faut peut-être se donner des priorités (qui peuvent évoluer) ; en tout cas, les définir pourrait peut-être permettre d'éviter des malentendus au niveau des attentes des membres qui constituent l'association d'associations.

Rappelons que les deux partenaires (la Ficeméa et RTA) ont travaillé de façon autonome. L'usage social des résultats que nous avons produits passe par un questionnement des questions, une appropriation de tout ou partie de celles-ci et l'élaboration libre des réponses que les membres auront jugé pertinentes.

La Ficeméa a choisi d'entamer ce travail au niveau qu'elle qualifie de « régional » (et qui correspond plus ou moins à une échelle continentale : Afrique, Océan indien, etc.).

Les résultats de ce travail, évidemment, lui appartiennent.

3. LES MOBILISATIONS SPONTANÉES DES COMPOSANTES COMMUNES

La proximité (de l'interviewer et de l'interviewé) est un élément favorable pour un tel recueil, même s'il faut être conscient que ce genre d'interview peut parfois tomber dans le biais de « complicité » entre l'interviewer et l'interviewé, complicité qui conduit à omettre de parler de ce qui fait évidence et mériterait pourtant d'être analysé⁶.

Nonobstant, il nous a semblé utile, en tout cas indicatif, d'opérer un relevé de ce qui est spontanément mis en avant par les membres en termes d'appartenance et qui n'a pas fait l'objet de « relance » de la part des interviewers.

Ce sont, dans une écrasante majorité de cas, des caractéristiques des pratiques qui sont ainsi mises en avant :

- caractère actif de l'apprentissage ; co-construction de celui-ci ;

*Il y a un travail de co-construction, de débats et de dialogue avec les acteurs institutionnels pour partager les itinéraires des mineurs [en danger] et des mères. C'est une co-formation mutuelle où tous les acteurs ont la même dignité et s'engagent à modifier leurs points de vue en faveur des personnes. Dans le même temps, les acteurs se légitiment les uns les autres.
(FIT Ceméa, Italie)*

- caractère participatif du processus (par exemple en matière de conception de l'objet même de l'apprentissage) ;

*« Penser et faire ensemble » est une base et en même temps une visée.
(FIT Ceméa, Italie)*

- appui sur l'expérience des participants.

*Si, à un moment donné dans la formation, ceux qu'on va appeler les apprenants [il s'agit de moniteurs de camps de vacances en formation] doivent mettre au point une activité et bien on va faire attention à ce qu'ils prennent en compte la participation des enfants, le fait qu'ils ont déjà un savoir, qu'ils savent déjà faire certaines choses.
(Ceméa Genève)*

Certaines formulations insistent quasi exclusivement sur le caractère « actif » :

*Alors à l'école, on lui apprend avec la rigueur, avec la vigilance, mais dans un atelier, il peut apprendre à construire un conte d'une manière plus ludique et d'une manière où il mettra en évidence son imaginaire, il mettra en évidence sa création.
(Graines de paix, Algérie)*

*[Dans le cadre de la formation du personnel d'encadrement des colonies de vacances] on parle des jeux dans toutes leurs formes, il y a également des activités manuelles, des activités physiques et sportives.
(Ceméa Gabon)*

D'autres relient spontanément cette caractéristique à ses effets sociétaux, sans pour autant ambitionner d'agir sur les systèmes éducatifs en tant que tels :

6 Cf. la mise en garde de Pierre Bourdieu à propos de l'enquête de son Centre de recherches qui a abouti à l'ouvrage *La misère du monde*. La proximité permet une relation non violente apte à permettre à l'interviewé de « se livrer », mais risque d'omettre d'interroger les évidences partagées ; la problématique peut être d'autant plus aiguë dans les cas d'un collectif qui cherche à minimiser les écarts entre les membres.

Nous sommes des formes d'agents actifs et pro-actifs de développement par rapport à des agents consommateurs des résultats du développement économique, culturel et tout ce que vous voulez. Nous disons qu'un enfant qui a participé à une colonie de vacances, lorsqu'il retourne dans sa classe et dans sa coopérative a déjà un pré-requis, comme l'école est une institution dans laquelle le gouvernement veut instituer l'entrepreneuriat. Nous disons à nos enfants qui participent à cette colonie, qui participent à la conception, à la réalisation de ces travaux qu'ils sont déjà partis pour être plus tard des créateurs d'emploi, donc des gens, des auto-employeurs, qui vont créer leur propre emploi.
(Ceméa Côte d'Ivoire)

Une question centrale s'en dégage :

Les caractères « actif » et « participatif » des pratiques sont-ils nécessaires et suffisants pour définir une appartenance à l'association d'associations ?

On peut penser possible que des exigences de lien entre actions éducatives et actions sur les systèmes d'éducation soient posées par certains ; dans ce cas, les deux caractères pointés ci-dessus seraient définis comme nécessaires et non suffisants.

Un cas limite intéressant est posé par une structure québécoise similaire à la Ficeméa et qui s'intéresse à ses travaux. Pour cette structure, c'est la dimension « politique » seule qui est privilégiée :

Pour nous, le Mepacq, l'objectif est de mener de grandes luttes politiques dans la justice sociale. (...) Nous ne visons pas à transformer le système éducatif étatique, d'autres personnes s'en chargent ; notre mission est de mener nos propres luttes qui sont beaucoup plus larges que le système éducatif d'une certaine façon.
(Mepacq, Québec).

Si cette structure adressait une demande d'affiliation, serait-elle acceptée ?

La question stratégique qui est au cœur de ce débat est celle du « plus petit commun dénominateur » entre les membres.

Nous avons de fait une diversité de situations *exprimées* (nous insistons évidemment sur ce point) qui peut être traduite dans le continuum suivant :

Pratiques éducatives créatives ————— visées de transformation sociales
— avec une zone d'intersection centrale ?

Nous croyons qu'il faut travailler l'intégration et la sensibilisation au sein de la population jeune. Et nous pensons qu'il faut le faire avec des outils didactiques et ludiques, qui favorisent la réflexion conjointe et la prise de conscience critique. Dans notre proposition, nous mettons à disposition des matériaux et des réponses didactiques pour aborder la discrimination, favoriser l'intégration de la population immigrante et atteindre une meilleure coexistence dans les salles de cours. Le projet « Je vois, je vois » met directement au travail les préjugés, les généralités, les stéréotypes et autres mécanismes qui nous amènent à un discours de haine et autres discriminations, en abordant de façon ciblée le racisme et la xénophobie.
(ACPP, Espagne)

On peut alors reformuler une proposition d'appartenance foncière d'une autre façon encore : chaque membre se situe dans le continuum esquissé ci-dessus où il peut/veut, à condition de ne pas oublier que virtuellement au moins l'autre dimension est (doit être) toujours présente : une pratique a toujours une dimension « politique » ; la poursuite d'une visée politique est toujours aussi une pratique.

La distinction faite par certains entre « méthodes actives » et « éducation active » va, nous semble-t-il, dans ce sens.

Les méthodes actives, ça va être des méthodes qui vont mettre des gens en action, en activité, mais qui ne vont pas forcément rechercher l'émancipation de la personne. On peut très bien être dans une éducation reproductive et travailler avec des méthodes actives, puisqu'on peut faire des groupes de travail et que c'est le formateur qui sait à quoi ça doit aboutir et on dirige les gens dans ce qu'ils doivent penser.

(Ceméa France)

Notre mot d'ordre est d'agir, c'est-à-dire d'à la fois organiser des terrains pratiques et des formations en cohérence avec notre projet politique, et de revendiquer politiquement partout où c'est possible l'intérêt des méthodes d'éducation active. Il s'agit de repolitiser le champ éducatif et d'arrêter de faire croire que les méthodes se valent.

(Ceméa Belgique)

Cette vision serait d'autant plus jouable que les uns et les autres (= positions différentes dans le continuum) accorderaient de l'importance au fait d'être dans l'action ensemble.

4. DES SITUATIONS TRÈS DIVERSIFIÉES ET LES QUESTIONS STRATÉGIQUES QUI EN DÉCOULENT

Il est essentiel de prendre en compte le fait que les pratiques exposées sont en fait partiellement dépendantes de l'état du système éducatif dans lequel elles s'inscrivent ou souhaitent s'inscrire (de grandes variations de situations s'observent).

Selon par exemple qu'on a affaire à un gouvernement modernisateur ou non, et selon le type de modernisation choisi par celui-ci, l'action (possible) sera différente.

La position de l'association dans le champ éducatif est aussi déterminante ; elle peut être centrale, dépendre d'une stratégie (en vue d'un espace à conquérir), exiger un entrisme ou être réduite à des tactiques⁷.

L'ancrage bureaucratique est aussi variable : les pratiques d'éducation nouvelle qui sont relatées peuvent s'opérer dans le secteur de l'enseignement, de la jeunesse, de l'enfance en difficulté...

Les pratiques sont elles-mêmes très diversifiées : on trouve des pratiques de première et/ou de deuxième ligne (par exemple la formation de professionnels) ; de l'éducation formelle et/ou non formelle.

Plus que la nomenclature de cette diversité, c'est la diversité des situations et des « réponses » y apportées par les membres et les questions stratégiques que cette diversité pose à la Ficeméa que nous souhaitons mettre en lumière.

LES RELATIONS À L'ÉTAT DU SYSTÈME

On trouve ici une grande variété de situations.

Parmi celles-ci, nous avons choisi de relater quelques exemples de situations nationales qui sont décrites en faisant état d'une priorité donnée à l'éducation par les pouvoirs publics. Encore faut-il prendre en compte la représentation que se fait l'État du rôle du secteur associatif (ou de la société civile) et opérer une analyse de l'écart éventuel entre les discours et les actes.

Ainsi de la situation au Cameroun :

Le Cameroun, à l'instar des autres pays membres de l'Unesco, s'était inscrit dans la logique d'atteindre en 2015 les six objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) à travers la mise en œuvre des douze stratégies définies dans le Cadre d'action de Dakar.

D'un côté, on note une incapacité des pouvoirs publics à étendre cette éducation à toute la population susceptible de l'être, malgré les efforts accomplis. D'un autre côté, les effets pervers de la crise économique, de la pandémie du VHS/SIDA et de l'insécurité limitent l'efficacité des différents groupes ethniques et culturels qui tentent de s'organiser eux-mêmes pour assurer leur protection et leur éducation.

(Réseau Ceméa Cameroun)

Le Réseau s'investit pour les *oubliés du système*, mais dispose de peu de moyens pour peser sur la situation.

La situation semble plus favorable aux Seychelles :

L'État s'est engagé à dispenser l'éducation à tous les jeunes Seychellois depuis la crèche jusqu'à l'Université, cela est gratuit. À côté de cela, le pays n'empêche pas l'ouverture d'écoles privées,

⁷ Selon Michel de Certeau, on déploie des « tactiques » quand on est contraint de jouer sur le terrain d'une force étrangère ; la stratégie, au contraire, peut s'appuyer sur un espace propre.

mais il garde un œil sur ce qui se passe à l'intérieur. Par exemple, le programme dispensé doit être conforme au programme de l'éducation nationale.

Et nous, association, nous essayons d'accompagner le système en organisant des camps de vacances de manière à ce que nos jeunes gens ne soient pas désœuvrés pendant les vacances et ne soient pas tentés d'aller vers des pratiques de toxicomanie, d'alcoolisme ou vers tout ce qui pourrait les distraire un peu. (...)

Les camps de vacances qui sont organisés sont totalement gratuits, c'est l'Etat qui fournit entièrement le transport, la nourriture et l'hébergement et même les frais médicaux, tout est garanti par l'Etat.

D'autres diront que c'est un état providentiel dans la mesure où il s'occupe un peu de tout. Est-ce que cet état-là ne va pas créer d'autres conditions, par exemple la paresse, la négligence ou des attitudes négatives auprès de sa population ?

Les Ceméa Côte d'Ivoire s'inscrivent dans la nouvelle politique éducative publique, mais éprouvent bien des difficultés à se faire reconnaître par le gouvernement :

La Côte d'Ivoire vient d'instituer ce qu'on appelle l'éducation pour tous et l'éducation obligatoire. En dessous de cela, l'école ivoirienne doit faire en sorte que nos enfants apprennent l'entrepreneuriat à l'école. Nous nous branchons sur cette nouvelle politique de l'école obligatoire et de l'école entrepreneuriale. (...)

Aujourd'hui, nous sommes aux portes du Ministère de l'éducation nationale, nous frappons tous les jours pour rentrer, pour nous présenter, pour montrer ce que nous savons faire (en vain pour l'instant). Pour le moment, nous sommes dans le champ de l'éducation populaire, notre Ministère de tutelle qui est le Ministère de la promotion de la jeunesse, de l'emploi des jeunes et du service civique est la seule porte d'entrée où nous essayons de nous engouffrer pour nous faire comprendre et pour nous faire accepter, pour dire vrai.

Les Amis du Belvédère de Tunisie collaborent aussi avec le gouvernement tunisien qui a compris l'importance de la société civile, mais l'association constate que l'État ne fait pas grand chose lui-même dans le secteur qu'elle investit : les droits environnementaux.

Nous avons une convention avec le Ministère de l'éducation nationale tunisien qui nous permet d'approcher plus facilement les écoles. Et le Ministère de l'éducation a vraiment saisi l'importance du partenariat avec la société civile en général. (...) Il y a plusieurs associations qui sont partenaires et collaborent avec le Ministère et donc ça facilite un peu le travail avec les élèves ou avec les enseignants aussi, parce que très souvent on a des enseignants qui viennent vers nous pour organiser des classes vertes, pour travailler sur certaines thématiques, pour se former et se ressourcer eux-mêmes, parce que le thème de l'environnement n'est pas une problématique prioritaire, vu ce que le pays vit.

L'exemple de l'association uruguayenne El Abrojo qui souhaite s'affilier à la Ficeméa illustre bien la complexité des relations au système.

L'association est née il y a 30 ans dans la mouvance de l'éducation populaire. Elle vise *le renforcement des capacités de participation sociale des personnes, de leur engagement, de leurs capacités à construire une définition propre de leur vie.*

L'association est à l'origine d'un projet « maître(sse)s d'école communautaires » dans un quartier très pauvre de Montevideo où il y avait beaucoup d'enfants en décrochage scolaire.

L'idée était de se demander que faire pour les enfants, mais pas dans une optique de « réinsérer » les enfants, car l'idée n'était pas qu'ils retournent à l'école : en partant de l'environnement de la maison, travailler conjointement avec la famille et les enfants les connaissances qui auraient pu être apportées par l'école.

Le projet a été primé par l'Unesco, puis soutenu par l'ambassade britannique. Il a fait un bond quantitatif et le système public (historiquement hostile à l'associatif dans ce pays) s'est impliqué massivement. Force est cependant de constater que le gouvernement ne reconnaît pas la paternité associative du projet, mais surtout en a changé le sens :

L'objectif a changé : maintenant il y a une volonté de ramener les enfants à l'école, c'est un travail de prévention, de première approche, ce n'est plus travail avec le milieu de vie familial et communautaire des enfants ! (...)

Aujourd'hui, les projets sont principalement issus d'en haut en ce qui concerne les choix des thématiques à traiter, le design des projets et les solutions à envisager. Nous ne gardons la main que sur une partie méthodologique, où nous conservons toujours la pratique de garder la personne au centre, mais nous n'avons plus que des petites marges et exclusivement dans l'exécution des projets. Alors, nous mettons toute notre énergie dans les détails.

LA POSITION DANS LE CHAMP : UNE VARIABLE DÉTERMINANTE

Les exemples que nous venons de relater montrent sans ambiguïté que la position de l'association dans le champ éducatif est une variable déterminante pour sa capacité d'action, même dans les programmes qu'elle peut définir éventuellement d'initiative.

Là aussi, l'extrême diversité est de mise.

Certains disposent d'une quasi exclusivité ou en tout cas d'une spécificité ou d'une position décisives ; d'autres sont réduits à faire de l'entrisme dans des projets ou des politiques dont ils ne partagent pas d'office les orientations, quelle que soit d'ailleurs la taille de l'association. Il s'ensuit que la question de l'appartenance à l'association d'associations, et singulièrement le niveau d'attentes par rapport aux orientations suivies par les membres, que la question des stratégies d'action mises en œuvre par eux, etc., ne peuvent se poser qu'en tenant compte de la position de chacun dans le champ auquel il appartient.

Au Gabon, par exemple, les Ceméa s'estiment *en bonne posture parce que les associations qui opèrent au niveau de l'éducation permanente ne sont pas assez nombreuses, parce qu'on fait de l'éducation informelle, on ne concurrence pas l'éducation formelle ou l'éducation nationale.*

L'association estime être soutenue par le Ministère de la Jeunesse et des sports, *a de bonnes relations avec le syndicat de l'éducation nationale, qui est signataire au niveau de l'éducation pour tous et qui lutte aussi contre la marchandisation de l'éducation.* L'association bénéficie aussi de l'appui de Total Gabon.

En Suisse, dans le canton de Genève qui a vu passer Paolo Freire et Piaget, les formateurs Ceméa sont un point de passage obligé pour les moniteurs de camps de vacances :

Les moniteurs de camps de vacances doivent passer chez nous pour faire un certain nombre de formations pour pouvoir être « charto-compatibles », c'est-à-dire compatibles avec la charte qualité genevoise pour les camps de vacances.

A Mayotte, les Ceméa *constituent le seul mouvement qui perdure depuis 1992 en ayant un réel ancrage social et émancipateur; non emprunt de néo-colonialisme ou, en tout cas, qui ne se situe pas dans une position d'importation de savoirs ou de modèles tout faits.*

Il occupent seuls une position qui se distingue tant de l'école publique que des écoles coraniques.

La situation est similaire en Hongrie ; le membre hongrois de la Ficeméa y dispose d'une valeur différentielle, à côté de l'école publique et des écoles religieuses, même s'il est dans une position plutôt dominée :

Notre but est d'aider à élever les connaissances et les méthodes [d'animation par la culture] de ceux qui travaillent avec les enfants. En 2011, l'État a centralisé le système éducatif, pris la maintenance des écoles des gouvernements locaux, prescrit un plan d'étude uniforme et des livres de cours

uniformes. Il n'y a pas d'opérations au niveau du système qui serviraient à la perception ou au développement de méthodes pédagogiques. Dans cette situation, la valeur de nos activités augmente, même si elles sont minimales.

Certaines associations sont ainsi confrontées à ce que Pierre Bourdieu appelle le « droit d'entrée » dans le champ, éducatif en l'occurrence.

Dans plus d'une situation, ce droit d'entrée est l'agrément octroyé par l'État. L'ANSJ algérienne reconnaît qu'*elle n'aurait pas pu activer sans l'agrément de l'État (...). Dès qu'on prouve qu'on est agréé, on a l'aide qu'on demande.*

Dans le même pays, l'association Graine de paix n'en dispose pas.

Nous promovons l'interculturalité internationale et également nationale à l'intérieur du pays, de manière à ce que les jeunes puissent se respecter, se connaître et se respecter dans leurs différences. Nous agissons également auprès des écoles. Là, nous arrivons à un point crucial parce que notre ambition est d'agir au niveau des écoles publiques, mais la politique de notre pays ne nous permet pas encore d'y accéder ; par contre les écoles privées au contraire nous ouvrent toutes les portes et nous bénéficions de toutes les ouvertures possibles pour y installer nos activités.

Elle est donc contrainte de tenter d'agir sur le système éducatif à sa périphérie, en se situant dans le parascolaire.

D'autres associations sont encore en posture moins favorable. L'association d'associations grecque Polis est réduite à des tactiques d'entrisme dans des programmes définis d'en haut, d'une part, mais surtout éphémères, d'autre part ;

On bute contre un mur au niveau de la Grèce : au niveau de l'école, il est très difficile de rentrer comme ça dans les écoles ou d'y apporter des outils pédagogiques.

L'association, pour contourner l'obstacle, participe à des appels à projet comme l'Uni-Med, *un programme politique institué par Sarkozy à l'époque, qui voulait initier des liens au niveau de la Méditerranée. Il y avait la Turquie, la France et la Corse. Ça a donné différents programmes comme celui-là, mais actuellement, il n'y a plus vraiment de suivi.*

De fait, de nombreux pays et l'Union européenne elle-même ne semblent pas sensibles à la contradiction qu'il y a à vouloir initier des liens via des programmes insuffisants, changeants et donc éphémères.

Les Ceméa de Madagascar organisent ainsi des sessions de formation de 3 jours *commandées par la représentation de l'Union européenne à Madagascar, en vue d'un renforcement des capacités des membres et responsables des associations et ONG, dans le cadre d'un programme intitulé « appui aux OSC ». Le programme porte essentiellement sur la communication. Il n'est pas sûr que l'ambition annoncée de faire, à terme, tache d'huile pour améliorer les relations dans les familles des participants et de leurs concitoyens puisse être rencontrée par l'exécution de cette commande.*

La position dans le champ détermine selon nous les stratégies d'intervention ainsi que les modes d'action possibles sur le système éducatif, ainsi que le vise la Ficeméa.

Faisant de nécessité vertu, plus d'un membre a multiplié ses niveaux d'action, par exemple a déployé des actions sur plusieurs lignes (première, deuxième ou troisième) ou dans plusieurs domaines.

C'est certes une manière de produire des ressources qui manquent parfois cruellement ; c'est le cas de Polis, par exemple, qui produit des outils d'éducation, nous l'avons vu, mais ambitionne aussi de mettre des partenaires en réseau au niveau international et propose des programmes de formation de formateurs. L'espoir est aussi, pour beaucoup, en travaillant à plusieurs niveaux, de renforcer les effets de leurs actions.

Les Amis du Belvédère, en Tunisie, le constatent :

En Tunisie, on est vraiment des leaders, on est vraiment leader parmi les associations en matière d'éducation active, d'éducation à l'environnement. Et, d'ailleurs, on partage souvent notre expérience et notre savoir-faire, on forme d'autres associations à ça, c'est vraiment notre force.

Le Cedem, à l'île Maurice, non seulement travaille dans plusieurs domaines (l'aide aux prisonniers, la formation des femmes), mais possède aussi des écoles maternelles et des écoles pour enfants handicapés, des maisons d'hébergement pour enfants victimes d'abus ou de violences.

Les Ceméa du Sénégal, quant à eux, développent des actions d'éducation formelle et non formelle.

Bref, nous constatons une grande diversité de positions dans le champ de l'éducation, assorties de dispositions, de ressources et, par voie de conséquence, de stratégies et de possibilités d'action fort variables.

En Italie, Luciano Franceschi parie sur le regroupement de ceux qui constituent une fissure dans le système, quelle que soit leur position dans celui-ci.

L'école publique italienne est une structure pyramidale qui travaille surtout pour elle-même. (...) Toujours, dans une éducation traditionnelle, il y a une fissure dans le mur. Cela peut être une activité, mais le plus souvent une personne qui agit déjà, inconsciemment, contre ce système ; cette personne doit être soutenue, fortifiée, pas laissée seule.

Le membre tunisien pense qu'il faut *sortir de l'école pour mieux y revenir*, ce qui est une stratégie fort différente de celle qui est développée en Uruguay, comme nous l'avons vu⁸, où l'on parie plutôt sur un regroupement de la société civile qui revendiquerait une participation à la définition des politiques publiques d'éducation (compte tenu, nous l'avons rappelé, de la méfiance des autorités publiques par rapport à l'associatif).

Les Ceméa France sont confrontés quant à eux au développement d'un courant qui avance des visées d'innovation, mais celles-ci n'en constituent que l'apparence, ou la réservent à un public privilégié.

On s'aperçoit que dans la société, il y a une appétence pour l'innovation pédagogique. Une innovation, qu'est-ce que ça veut dire, c'est là toute la question : il y a des choses qui, nous, ne nous semblent pas nouvelles et qui sont aujourd'hui présentées comme telles, mais c'est plus dans une démarche marketing que dans une visée émancipatrice pour les gens.

Et l'autre phénomène qu'on remarque, et qui nous met en difficulté en tant que mouvement d'éducation nouvelle dans le domaine de la petite enfance, ce sont des initiatives privées, pour le coup, qu'on trouve très innovantes, mais ce sont des initiatives entre soi et dans des petits groupes.

Il y a des gens suffisamment riches qui se regroupent et créent leur structure pour accueillir leurs enfants (...) Les valeurs qu'on peut défendre dans le mouvement d'éducation nouvelle ne sont plus accessibles à tout le monde dans ces structures.

Le rapport au système et le mode d'action sur celui-ci varie donc considérablement d'un membre à l'autre, compte tenu de sa position dans le champ éducatif, elle-même extrêmement variable. Il n'est donc pas évident pour la Ficeméa de faire vivre son credo :

« La force de notre réseau est de pouvoir réfléchir ensemble et mettre en action, dans la **pluralité** de nos univers, d'**autres systèmes éducatifs** et donc d'**autres modèles de société** ».

8 Cette association affirme en effet : *L'idée était de se demander que faire pour les enfants, mais pas dans une optique de « réinsérer » les enfants, car l'idée n'était pas qu'ils retournent à l'école : en partant de l'environnement de la maison, travailler conjointement avec la famille et les enfants les connaissances qui auraient pu être apportées par l'école.*

L'IMPORTANCE DÉTERMINANTE DU CAPITAL SYMBOLIQUE

Le passage en revue que nous venons de faire révèle aussi l'importance du **capital symbolique** de l'association membre.

Le capital symbolique, c'est, pour suivre Jean-Louis Fabiani qui commente l'œuvre de Pierre Bourdieu, « une sorte de capital qui détermine la possibilité d'accumulation de toutes les autres formes de capitaux ». Le capital symbolique, est ainsi une sorte « d'accélérateur d'accumulation » des autres formes de capital⁹, il désigne une capacité à activer les ressources qui permettent l'accumulation ; on peut parler de désir et de pouvoir d'agir pour faire entendre cette capacité.

Mais il est clair que le capital symbolique est aussi lié au crédit dont on dispose (et qui est accordé par les protagonistes avec qui on est en relation directe ou indirecte), crédit dépendant lui-même de principes de légitimité qui, dans notre société, font l'objet de luttes permanentes quant à leur définition et leur influence. Or les principes de légitimité dominants sont ceux défendus par les agents qui dominent dans le champ. Il n'est donc pas simple de renverser un rapport de force dans un système éducatif : pour y arriver, il faut disposer de capitaux, dont le capital symbolique. Or, la crédibilité qui l'exprime est jaugée à l'aune de principes de légitimité que, précisément, on souhaite combattre.

Si le capital symbolique est donc autant une cause qu'une conséquence, la force de ses effets produit et dépend des autres formes de capitaux.

Les propos du représentant de Graines de paix illustre bien cette problématique :

Notre stratégie, c'est d'aller dans les écoles privées, de faire un genre de marketing de bouche à oreille. On pourra dire : « Voilà ce qu'on est en train de faire, dans telle école privée voilà ce qu'on est en train de faire. » Et donc ça pourrait arriver aux oreilles des directeurs. C'est notre manière de nous faire connaître, de pouvoir dire que nous existons, voilà ce que nous faisons, voilà nos prestations. Et donc à partir de là – nous sommes conscients que ça va durer un certain temps – sans doute qu'on fera appel à nous. Ça crée une légitimation, une crédibilité ; il n'y aura plus la crainte qu'on se substitue à un organisme [public], non, nous sommes une société civile.

Nous nous demandons donc si la question du « capital symbolique » n'est pas celle qui est in fine déterminante par rapport à la grande variété de situations que nous avons décrite.

Si tel était bien le cas, cette approche nous conduirait à poser les questions stratégiques suivantes à propos du rôle que peut jouer la Ficeméa pour ses membres.

Une première question porte sur le rôle de la Ficeméa : une définition réaliste et opératoire de celui-ci, ne serait-ce que provisoirement, ne serait-elle pas d'entretenir autant que faire se peut le capital symbolique de chacun et de tous ?

Cette option se situe plus en amont d'un rôle directement « politique » qui viserait, lui, la transformation généralisée de l'existant ; ici il s'agirait de réunir, pour chacun, selon sa position dans le champ, les conditions les meilleures pour avoir une chance de transformation.

On peut aussi se demander si les « régions » (qui rassemblent les associations de plusieurs pays « proches » géographiquement) ne constituent pas un niveau déterminant en la matière.

Une deuxième question stratégique est la suivante.

Est-ce que tous les cas de figure en matière de stratégie ou de tactique, compte tenu du positionnement du membre dans le champ éducatif de son pays, sont réputés valides ?

Par exemple, soutenir l'auto-entrepreneuriat à la demande du gouvernement, comme le fait l'association ivoirienne ou former des encadrants pour des colonies payées par les multinationales, comme l'association gabonaise, peut se comprendre compte tenu de la position occupée par l'un et l'autre dans leurs champs éducatifs nationaux respectifs, mais peut sembler – à première vue en tout cas – difficile à concilier avec une lutte contre la marchandisation de l'éducation dans laquelle d'autres membres s'investissent.

La question impliquée par ces réflexions est bien la relation d'un dispositif d'éducation nouvelle au système à l'intérieur duquel il se déploie : tenter de déployer un tel dispositif dans un système qui lui est (à première vue en tout cas) contraire peut-il être validé au nom de la détermination subie par chacun eu égard à sa position dans le champ éducatif ?

Complémentairement, l'association d'associations doit se prononcer sur la manière dont elle peut considérer les « cas-limites » : les verra-t-on comme un problème du membre (qui fait problème en termes d'appartenance) ou comme un analyseur qui intéresse tout le monde ?

En troisième lieu, on peut se demander si le vécu collectif de l'association d'associations tient suffisamment compte des différentiels de capital symbolique entre les membres (par exemple en évitant les hiérarchisations implicites par rapport à une mise en œuvre de « l'éducation nouvelle », hiérarchisations qui ne tiendraient pas compte du capital symbolique disponible ?) Nous pensons que la manière de voir les partenaires et donc de les vivre comme partenaires est très liée à ce point.

Enfin, les ressources de l'association d'associations étant limitées, comment va-t-elle choisir de les investir pour peser au niveau international ?

Au cas par cas selon les ressources qui lui sont disponibles au moment « T » ? Selon une stratégie plus globale (avec l'établissement d'une priorité par exemple ?)

5. UNE ÉDUCATION NOUVELLE : EN QUOI ?

Rappelons qu'il ne s'agit pas ici de juger ce dont il est question (et de décerner ou non des brevets de nouveauté), mais de prendre acte des points de vue exprimés tels qu'ils l'ont été – ils auraient certes pu être complétés, nuancés... mais il y a au moins une version qui dit que...

L'analyse des analyses opérées par les acteurs eux-mêmes montre que le caractère de nouveauté est en réalité pluriel. La nouveauté revendiquée de l'éducation n'est pas cantonnée d'office au Plus Petit Commun Dénominateur que nous avons évoqué plus haut.

Nous avons essayé de catégoriser les descriptions du caractère « nouveau » de l'éducation faites par les acteurs et de voir ce à quoi était référée la nouveauté de l'éducation par les personnes rencontrées. Nous communiquons ces catégories dans un ordre aléatoire ; rien ne nous a permis, en effet, dans les propos tenus, de les hiérarchiser de quelque façon que ce soit. Le nombre des exemples n'est en rien significatif lui non plus ; nous avons essayé de rendre raison de la diversité, sans tenter de comptabiliser les occurrences : si telle association est citée pour tel item, cela ne veut pas dire qu'un autre, pour lequel elle n'est pas citée, ne la concernerait pas.

DES PRATIQUES ARTISTIQUES

Le Cedem (Île Maurice) mobilise les talents artistiques de ses travailleurs : *On fait ce qu'on aime aussi, comme ça on va mieux le faire et on va apporter quelque chose de nouveau, de bien aussi pour les enfants. Moi, la danse, pourquoi je le fais, parce que ça te fait bien réfléchir, ça ouvre beaucoup l'esprit, parce qu'il y a beaucoup à apprendre : il faut apprendre et se rappeler les pas, après, il y a la musique qui t'entraîne très loin.*

L'Espagne mobilise le théâtre des opprimés d'Augusto Boal (*méthode dans laquelle se met en scène une expérience qui représente une situation sociale injuste, à propos de laquelle le public lui-même propose et représente une solution*).

Natya Chetana, en Inde, croit également que *le théâtre est une pratique où les adultes et les enfants vont pouvoir se créer leurs propres opinions et porter des analyses sur leur environnement social. L'idée générale est que l'éducation ne se fait pas seulement à l'intérieur des quatre murs d'une école, mais qu'il existe de nombreux processus interactifs en dehors de la relation enseignant-élève et que le théâtre est l'un d'entre eux.*

UNE DIMENSION « MACHINIQUE »

On se souvient de l'imprimerie que Fernand Oury avait installée au milieu de sa classe pour permettre aux enfants de vivre une véritable expérience de production, y compris dans sa dimension « travail » et « rapport à la machine ». La création d'une radio associative illustre bien ce cas de figure.

Pour l'association tunisienne, c'est le Parc du Belvédère qui joue ce rôle :

C'est au cœur de la capitale, c'est 110 hectares, c'est un parc historique, il y a une biodiversité animale très intéressante et importante, il y a un patrimoine historique et culturel. Nous on est implantés au cœur de ce parc et notre première mission, c'est de préserver ce parc pour les générations futures. Et nous utilisons ce parc comme support pour l'éducation : l'éducation à l'environnement, l'éducation citoyenne, l'éducation à la culture, l'éducation au vivre ensemble, l'éducation dans toutes ses dimensions.

L'ANJS procède de même au jardin botanique d'Alger, en diffusant les productions des participants sur les réseaux sociaux.

UNE APPROCHE PARTICULIÈRE DU PUBLIC

La relation au public ou à un public particulier peut aussi représenter la nouveauté pour certaines associations interrogées.

Dans certains cas, il s'agit d'un public rejeté par la société dominante ou qui est privé d'accès au système éducatif.

Le public est décrit comme *marginalisé* ou qui se marginalise par ses comportements : les Ceméa Genève affirment ainsi leur *confiance dans les relations humaines et dans les apprentissages, même avec des personnes qui déçoivent un petit peu*.

L'association sénégalaise définit *la nouveauté qu'ils apportent comme le fait d'envoyer en patro 1000 enfants à qui le patronage était inaccessible*.

L'association ivoirienne, en se référant à Paolo Freire, se mobilise pour *l'autonomisation des jeunes filles ou des femmes dans des zones rurales ou pour des jeunes filles déscolarisées*. Même démarche en Uruguay au profit d'enfants très pauvres et en décrochage scolaire, ou au Cameroun, dont le représentant relie l'identité de la Ficeméa à la *prise en compte de tous*, notamment *les oubliés du système formel comme les prisonniers, les enfants de la rue, les couches vulnérables qui n'ont pas d'accès à l'éducation formelle et sont plutôt encadrés par le canal des associations et des ONG, pour pouvoir intégrer le système plus tard*.

Dans d'autres cas, la nouveauté s'incarne dans le croisement de publics qui ne se rencontrent pas ou dans le regroupement de publics que la société traite séparément.

A Padoue, les Ceméa italiens travaillent dans un foyer éducatif pour mineurs délinquants. A l'inverse de ce qui se fait habituellement, les mères sont également accueillies et participent à l'action.

Il y a un travail de co-construction, de débat et de dialogue avec les acteurs institutionnels pour partager les itinéraires des mineurs et des mères. C'est une co-formation mutuelle où tous les acteurs ont la même dignité et s'engagent à modifier leurs points de vue en faveur des besoins des personnes.

Aux Seychelles, la mixité de genre a déjà constitué *une éducation nouvelle qui s'est démarquée de l'éducation classique dans laquelle on avait des écoles non mixtes*. Le programme organisait un service national de la jeunesse dans lequel les groupes étaient issus *de toutes les couches sociales* et intégraient des valeurs de solidarité et de respect. Le programme a été contesté pour sa prétendue militarisation ou pour sa focalisation sur le jeu, mais ses effets positifs se font toujours ressentir sur la génération qui l'a suivi. Le constat est que rien ne l'a remplacé *et que presque tous les travailleurs sociaux commencent à se plaindre de la toxicomanie, des crimes de la délinquance* qui sévissent dans la jeunesse aujourd'hui.

En Côte d'Ivoire, les colonies sont devenues itinérantes et pratiquent la rencontre, conduisent les enfants à imaginer des projets, à entrer en contact avec les autorités locales traditionnelles.

UNE APPROCHE EN TERMES DE DROITS

Dans d'autres situations, la nouveauté de l'éducation s'exprime en termes de droits : droits nouveaux à conquérir, par exemple, mais aussi droit à se créer soi-même, qu'il est convenu aujourd'hui de rattacher aux droits culturels.

Les droits environnementaux sont particulièrement travaillés, par exemple par Polis en Grèce, qui *cherche à sensibiliser, mais aussi à responsabiliser chacun face aux changements climatiques*. Leur participation masquée au carnaval de Syros sur le thème « il ne faut pas perdre une goutte d'eau » a été primée. Nous avons évoqué supra les actions en Tunisie et en Algérie à partir de parcs publics.

Les droits culturels – définis par Alain Touraine à partir de la formule « le droit d'être soi, le droit d'avoir des droits » – incluent un rapport intrinsèque à la nouveauté, puisqu'il s'agit, en quelque sorte, en se définissant soi-même, de se créer.

L'institut d'éducation populaire El Abrojo, en Uruguay, entend ainsi développer une approche *holistique de libération des personnes, d'avoir la capacité de définir et de s'auto-définir*.

L'association russe Centre d'Assistance à la Diffusion des Méthodes d'Education y fait écho :

Il s'agit des pratiques du droit de libre disposition des enfants et des jeunes dans les sphères de la création technique, artistique, touristique et sociale. Ces pratiques sont orientées vers l'élargissement de l'expérience d'un jeune homme, vers la création d'un milieu positif pour sa socialisation, vers l'accessibilité à l'auto-réalisation, l'égalité et le respect dû à la personne.

Il est évidemment essentiel de considérer que la revendication de tels droits n'a de sens que s'ils ne sont pas réclamés que pour soi.

Les Ecoles pour la Paix et le développement en Espagne, qui ambitionnent aussi de devenir un réseau européen, expriment bien cette approche de la nouveauté :

Réussir une éducation de qualité pour tous demande un effort tant pour les membres de la communauté éducative directement impliqués que pour l'entourage social dans lequel se déroule l'éducation. Ainsi, l'éducation est de plus en plus une responsabilité collective, développée tout au long de la vie et avec une grande influence du contexte territorial et social.

FOURNIR DES OCCASIONS NOUVELLES

Fernand Deligny définissait l'éducateur comme un « pourvoyeur d'occasions »¹⁰ ; il pensait en effet que vivre des expériences inédites pouvait donner des « intentions nouvelles », capables de modifier « ce qu'un être perçoit du monde qui l'entoure ». Il ne pensait pas que cette transformation pouvait passer par le seul discours :

« Vaste monde. Force des habitudes, des modes, des coutumes. En face d'elles, il serait très imprudent de vouloir susciter d'emblée des intentions nouvelles avec des petits et grands mots salis par un trop long usage dans les tartufferies de la morale bourgeoise. ».

La Fit Ceméa, en Italie, agit de la sorte :

Avec la participation des membres institutionnels et des mères, l'équipe propose des itinéraires pour changer les situations problématiques : autres expériences des différents contextes, des différents points de vue, des différentes relations entre les personnes, des différentes façons d'agir.

En Algérie, Graines de paix, entend *donner des chances à des enfants issus de quartiers défavorisés, qui n'ont pas où aller, qui font ce qu'ils peuvent pour sortir un peu de leur morne vie.*

CONSTRUIRE UN ENTRELACEMENT

Parfois, la nouveauté s'exprime en termes d'entrelacement de l'ancien et du nouveau.

Au Togo, l'éducation sexuelle des filles reste un tabou dans certaines familles. Les Ceméa organisent donc des rencontres qui s'appuient sur l'éducation traditionnelle à l'art culinaire, qu'elles prolongent tout en y

¹⁰ F. Deligny, « La caméra, outil pédagogique », in *Les vagabonds efficaces & autres récits*, Paris, Maspero, 1975, pp. 174-175.

greffant une pratique de *débats sur diverses thématiques comme l'éducation sexuelle. Nous associons des mamans en les invitant à nos séances de travail. Ce qui nous permet d'avoir leur point de vue par rapport à notre démarche.*

Au Gabon, l'éducation à l'environnement prend notamment la forme de la construction d'un répertoire des plantes qui jouent un rôle dans la médecine traditionnelle ; ce répertoire est fait en plusieurs langues (langues des différentes ethnies, français, langage scientifique) et consigne les usages connus par les populations.

En Côte d'Ivoire, on cherche *l'enracinement et l'ouverture : il faut faire en sorte que nous ayons un pied dans la tradition et l'autre dans la modernité ; aujourd'hui, nous avons évolué et essayé d'adapter notre pratique au réel nouveau. L'éducation nouvelle est entendue au sens de pratique qui impacte et impulse des changements dans l'action éducative et dans les comportements des individus dans la société.*

Pour Mohammed Lamine Kante, aux Seychelles, *le pont entre les personnes âgées et la jeunesse est extrêmement important, parce que c'est un moyen de transmission du savoir, de la sagesse, de l'expérience des personnes âgées vers les jeunes qui en ont besoin et qui n'ont plus de repères, rien qu'avec la nouvelle technologie que nous avons maintenant, ils sont saturés par cela, mais ils ont besoins des traditions.*

Au Sénégal, les Ceméa ont aussi construit un partenariat actif avec les tantes paternelles du quartier, qui ont traditionnellement un certain pouvoir sur les enfants et qui peuvent faire le lien avec leur famille.

UNE PRATIQUE MICRO-POLITIQUE

Une autre manière de parler la « nouveauté » est de se situer en opposition à un existant, de proposer une alternative, dans l'optique non seulement de « faire la différence », mais surtout de produire une autre société ou un autre rapport à la société. C'est l'expression de « pratique micro-politique », proposée par Félix Guattari, qui rend le mieux raison, nous semble-t-il, de ce type de justification de l'action. Il s'agit de proposer d'autres agencements de travail, de s'engager en quittant le présupposé de neutralité obligée, et de lutter contre la tendance à la reproduction sociale et les attitudes d'adaptation et d'acceptation¹¹.

Graines de paix, en Algérie, constate que *la médiation ancestrale, par les notables, n'est pas dans l'équité, ne cherche pas de solution « gagnant-gagnant ».* Son ambition est dès lors *de former des jeunes à être des médiateurs et d'en faire un métier*, pour que la population, *petit à petit*, fasse plutôt appel à eux, en cherchant une *solution équitable pour les deux parties en conflit*. On voit que la voie de l'« entrelacement » n'est pas celle qui est privilégiée.

Au Québec, la même logique est suivie pour ce qui concerne la question de l'endettement. Alors que certains programmes utilisent les méthodes de l'éducation populaire *pour amener les participants à mieux gérer la portion d'argent qu'ils ont, l'éducation populaire autonome vise à les amener à réfléchir et à prendre conscience et à agir sur le pourquoi ils ont aussi peu de revenus ; donc l'accent n'est pas mis sur « comment mieux gérer le peu de revenus que nous avons », mais « quelles sont les causes de la pauvreté ».* Le Mépacq qui se revendique de cette approche se sent pour cela en résonance avec l'approche de l'éducation nouvelle.

Même logique en Belgique, où les Ceméa, qui interviennent pour former des agents d'« accueil temps libre » dans le cadre des politiques pour l'enfance mettent l'accent *sur l'expertise des participantes, construisent au départ de leur réalité.* Ces personnes, réputées dépourvues de qualification mais pourtant en action sur le terrain, en sont surprises. *Il s'agit avant tout de travailler à ce que les personnes elles-mêmes se fassent confiance, réfléchissent, s'arment pour agir.*

¹¹ Voir par exemple F. Guattari et S. Rolnik, *Micropolitiques*, Paris, Seuil, 2007.

PROMOUVOIR UNE FORME PARTICULIÈRE DE MOBILISATION

Enfin, différents témoignages se structurent plutôt en identifiant « nouveauté » et « forme particulière de mobilisation » des participants.

Au Bénin, dans le contexte de la lutte contre l'analphabétisme, ce sont *les bons lecteurs de la classe, identifiés par les enseignants qui se voient échoir un rôle de tuteurs ; chaque tuteur, en fonction de critères d'affinité et de proximité, prend en charge trois moins bons lecteurs dans leur maison, sous la responsabilité des parents ou des aînés*. Les Ceméa promeuvent cette pratique de *solidarité, de renforcement du lien entre l'école et la communauté*.

Les Ceméa France se sont mobilisés au profit des populations Rom. Ils constatent avoir été les seuls, dans le cadre d'un séminaire organisé par l'Education nationale, *à faire intervenir des personnes roms. Quand on parle des difficultés d'un groupe opprimé, il y a toujours des experts extérieurs qui parlent d'eux à leur place*.

La nouveauté est donc définie en termes *d'expérimentation pédagogique menée ensemble*.

Elle dépasse cependant le thème de la seule participation, en retrouvant le thème de « dialogue des cultures » défendu, au nom de la démocratie culturelle, par Marcel Hicter¹² :

C'est un projet qui est respectueux des personnes puisque, à chaque fois, dans le travail qu'on a mis en place on est partis de l'histoire, de l'expérience des gens, qu'ils soient Roms, travailleurs sociaux, qu'ils soient habitants [le projet évoqué dans le séminaire concerne un quartier où se côtoient des gens de 80 origines différentes] ou permanents des Ceméa.

Certains remettent à l'honneur la logique pragmatique définie par John Dewey « hands-on learning » et ont recours à la recherche-action, comme au Sénégal dans le programme qui est développé à l'intention des éducateurs et éducatrices de la petite enfance :

Il faut donner un certain nombre de compétences à ces éducatrices qui n'ont pas été formées par le secteur public.

Notre démarche est fondée sur la recherche-action. Ce sont les éducatrices et éducateurs qui identifient leurs besoins, confectionnent les outils à partir des matériaux locaux ou peu chers, pour rester toujours accessibles au modèle communautaire.

QUELLE DIVERSITÉ ?

Il n'y a pas forcément cumul (mais cela arrive) ni de convergence entre ces choix (toutes les options liées ne sont pas forcément compatibles, notamment en termes de rapport à la tradition).

Mais il y a souvent de fortes perméabilités entre ces différentes manières de décliner la « nouveauté » de l'éducation.

La première question stratégique que ce recensement des manières de « parler » la nouveauté de l'éducation pose est la suivante : cette diversité constitue-t-elle une richesse à faire valoir comme telle ?

Plus précisément, quelle forme de dynamique l'association d'associations décidera-t-elle de privilégier : centripète (en cherchant une clarification voire un resserrement sur des « essentiels ») ou centrifuge (en privilégiant l'expérimentation de territoires nouveaux quels qu'ils soient, en ouvrant aussi largement que possible le périmètre de la « nouveauté ») ?

12 Lire par exemple J.-P. Nossent, « La démocratie culturelle, une méthode de l'égalité? », IHOES, http://www.ihoes.be/PDF/JP_Nossent_Pratique_democratie_culturelle.pdf.

Une autre dimension concernée par ces descriptions du caractère « nouveau » est la suivante : voudra-t-on, sans pour autant réduire la diversité, utiliser cette diversité pour montrer à d'autres acteurs des rapprochements et des alliances possibles ou¹³ parlera-t-on cette diversité en accentuant les différences, au nom d'une irréductible spécificité que l'on souhaiterait revendiquer (en montrant systématiquement qu'il y a « eux » et « nous ») ?

A titre illustratif, nous donnons ici un exemple d'une logique de « rapprochement », sans préjuger que ce soit la voie à suivre pour autant, évidemment.

Nous l'adossons à l'analyse que François Dubet a faite de l'expérience scolaire. Nous avons choisi cette approche parce qu'elle nous a déjà permis d'expliquer l'échec fréquent de l'éducation formelle avec les publics vulnérables¹⁴, mais aussi les réussites d'expériences alternatives avec ce même public, comme les écoles de devoirs¹⁵. Lorsqu'une théorie peut expliquer des échecs et des réussites qui sont liés, on peut la considérer comme robuste.

F. Dubet a montré que l'expérience scolaire relevait de trois logiques d'action dont la coexistence et les relations ne vont pas de soi.

Il distingue ainsi :

- une logique d'intégration (qui concerne par exemple la dynamique de groupe, le mode d'appartenance, le mode de distinction avec d'autres groupes) ;
- une logique stratégique (qui conduit par exemple les parents à jouer la concurrence en cherchant à maximiser les bénéfices des efforts consentis : recherche de la meilleure filière, du meilleur enseignant, valorisation du classement, des vertus de la comparaison et de la hiérarchisation, etc.) ;
- et une logique de subjectivation (qui correspond à la construction de soi, dans ses enjeux de liberté, d'authenticité, de possibilité de passage à l'action, de création de nouveaux possibles).

On peut imaginer qu'une pratique éducative donnée combine ces trois logiques d'une manière spécifique, ne serait-ce qu'en les priorisant, les articulant ou non, en négligeant l'une d'entre elles, etc.

Plusieurs analyses effectuées par les participants à la recherche-action convergent vers la critique de la prééminence de la logique stratégique et de ses effets dévastateurs.

L'association Polis en Grèce dénonce la pression permanente qui s'exerce sur les enfants.

Il s'avère que pour réussir à l'école, l'école donne le minimum de connaissances, ça se voit aussi dans la motivation des professeurs, c'est vraiment le minimum de connaissances. Mais si l'enfant veut continuer et être dans les meilleures conditions, il est obligé d'aller dans des écoles privées l'après-midi, c'est limite une obligation. Les familles ont une telle angoisse que de toutes façons, à 6 ans, l'enfant va trois heures par semaine dans des écoles privées l'après-midi.

Même constat, par exemple, au Togo : *Les écoles privées poussent comme des champignons. La majorité des parents cherchent toujours à y inscrire leurs enfants dans le souci de les faire bénéficier d'une bonne éducation.*

13 Le « ou » n'est pas d'office disjonctif ; rien n'interdit d'imaginer de développer les deux postures à la fois.

14 Cf. J. Blairon et C. Mahy (dir), « Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle – Recherche participative menée avec les personnes soumises à la pauvreté ou à l'appauvrissement », RTA et RWLP, 2015, <https://www.intermag.be/539>.

15 « A la rencontre des parents et des enfants qui fréquentent les écoles de devoirs – Recherche commanditée par l'ONE », RTA asbl, 2016, <http://www.one.be/professionnels/accueil-temps-libre/ecoles-de-devoirs/outils-et-publications>.

L'analyse du système éducatif hongrois révèle les mêmes dérives :

La profession d'enseignant n'est ni très reconnue ni très créative et n'est pas non plus très attrayante à cause des bas salaires. Pour utiliser une expression déjà connue à l'époque du socialisme, la communauté pédagogique hongroise est « contre-sélectionnée ». Ce phénomène s'est approfondi depuis lors. Au sein de l'éducation, il existe un marché noir : les enseignants privés (souvent à côté de leur emploi d'État) aident ceux qui veulent aller à l'université à obtenir une révision, une promotion des talents et une connaissance suffisante des langues étrangères. L'État accorde un soutien budgétaire plus élevé aux écoles gérées par les églises, compensant la nationalisation des écoles et des autres propriétés des églises en 1948.

D'autres analyses montrent des problèmes en matière de logiques d'intégration dans le système éducatif, par exemple des enfants immigrés. La tendance lourde, en Espagne, est ainsi celle de la « préférence nationale », comme le révèle une enquête de 2016 :

56 % des personnes interviewées ont répondu être tout à fait d'accord (26 %) et plutôt d'accord (30 %) avec l'affirmation suivante : « Les Espagnols devraient être privilégiés lorsqu'il s'agit de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants ». Et également, la majorité des personnes interviewées (66 %) sont largement d'accord avec l'affirmation « Lorsqu'il s'agit d'embaucher une personne, il s'agit de préférer l'embauche d'un Espagnol à celle d'un immigrant. », ce qui nous fait dire que le fantasme du marché du travail détérioré par l'immigration persiste.

Il est clair, aussi, que la logique d'émancipation, mainte fois mise en avant par les participants à notre recherche-action, relève de la logique de subjectivation.

On pourrait donc trouver une base commune à des pratiques très diversifiées en disant :

- que priorité absolue est donnée à la logique de subjectivation ;
- que cela entraîne une interprétation ouverte de la logique d'intégration (que les tentatives de constituer de « nouveaux ensembles » (des ensembles formés de groupes qui ne se rencontrent pas) illustrent par exemple fort bien) ;
- que cela implique une minorisation de la logique stratégique dans les groupes et dans leur entourage : l'exemple des enfants tuteurs au Bénin, parmi bien d'autres, est emblématique des effets engendrés par des pratiques de solidarité et montre que le partage et l'émulation peuvent être beaucoup plus efficaces que la concurrence.

La dernière question stratégique que nous sommes conduits à proposer dans cette section est alors la suivante : est-ce que cette articulation spécifique des logiques d'action définies par François Dubet pourrait être reconnue par les membres de la Ficeméa comme un point commun peu apparent, pas exclusif, mais fortement partagé et développé ?

Deux conséquences en découleraient :

- par-delà la diversité des investissements en « nouveauté » de l'éducation, une logique commune se repérerait ;
- elle ne serait toutefois pas réputée réservée aux acteurs de l'éducation nouvelle et ouvrirait donc la voie à des rapprochements et des alliances.

Nous serions alors au plus loin d'une logique de « chapelles » et de conflits d'orthodoxie ; mais peut-être serait-ce considéré comme un pas de trop vers la dilution d'une spécificité ?

6. EN LUTTE ?

Nous avons vu que l'ambition politique est bien présente dans le programme de l'association d'associations, si on entend par là l'ambition d'agir sur les systèmes éducatifs et, par cette entremise, de transformer la société.

Mais comment cette ambition est-elle vécue par les membres ?

La question d'un acteur collectif, surtout trans-national, suppose en effet une identité vécue comme commune et partagée, comme nous l'avons discuté dans les sections précédentes, mais aussi un adversaire défini comme commun.

Nous nous sommes donc demandé si tel était le cas.

Nous avons procédé comme nous l'avons fait à propos du caractère « nouveau » de l'éducation qui est prônée : nous avons opéré un recensement des différents items exprimés spontanément. Les participants n'ont en effet pas été interrogés sur cette dimension que nous n'avions pas à induire, pensons-nous.

La représentation qui conduit à se considérer comme partie d'un mouvement « en lutte » ne va en effet pas de soi ; elle peut par exemple heurter ceux qui souhaitent promouvoir la paix et la résolution des conflits.

Nous allons synthétiser ici les propos qui ont spontanément convoqué une telle représentation de l'action ; redisons ici que cela ne veut pas dire que d'autres membres de la Ficeméa ne se reconnaîtraient pas dans une telle représentation : nous nous bornons à constater qu'ils ne l'ont pas mobilisée d'eux-mêmes dans le cadre de leurs propos.

UNE LUTTE AU NIVEAU POLITIQUE

Certains mettent ainsi en cause une logique étatique pyramidale et quelque peu oppressante. Luciano Franceschi avance ainsi que *l'école publique italienne est une structure pyramidale qui, en théorie, travaille pour les enfants. Mais la structure travaille surtout pour elle-même.*

D'autres entendent lutter contre la perte de confiance des participants envers leur propre capacité d'action, ce qu'Alain Touraine qualifie de désespoir par rapport à la démocratie.

Pour ce sociologue, l'enjeu contemporain est de « fabriquer de l'acteur » :

La question essentielle, qui demande de l'imagination, c'est : comment recréer de l'esprit démocratique ? L'homme qui nous aide le plus, c'est l'économiste indien Amartya Sen. Pour lui, il ne faut plus partir d'en haut, mais évaluer la capacité concrète qu'a chaque individu d'atteindre certains objectifs : l'éducation, la santé, la mobilité sociale... Ce qui définit un mouvement démocratique, c'est sa capacité à « fabriquer de l'acteur », à faire que les gens soient actifs. A fabriquer de la citoyenneté¹⁶.

Le raisonnement d'Hebouch Mohand Akli, représentant de l'ANJS en Algérie, va dans le même sens, lorsqu'il dit devoir combattre le *désintérêt des gens par rapport aux droits environnementaux et à l'écologie*. Il attribue ce désintérêt à la lutte pour la survie que beaucoup doivent affronter.

Concernant notre domaine, vous ne trouverez pas une personne qui viendra à votre rencontre qui sera contre. Ils seront tous d'accord avec vous, même s'ils n'aident pas, même s'ils ne font pas l'effort. Mais c'est naturel : pour la protection de l'environnement, c'est facile de convaincre les gens, mais ensuite, c'est la pratique qui est difficile. Faire adhérer les gens, les faire travailler, c'est ça qui est difficile.

16 <https://www.telerama.fr/monde/alain-touraine-la-mondialisation-a-fait-disparaitre-le-social-on-l-a-remplace-par-la-compassion-l-humanitaire.64243.php>.

UNE LUTTE AU NIVEAU SOCIÉTAL

Dans d'autres raisonnements, ce sont des phénomènes plus globaux qui sont pointés.

Par exemple, le modèle de société néo-libéral :

L'éducation populaire autonome, c'est l'esprit dans lequel s'exercent l'ensemble de nos activités et l'ensemble de nos actions. L'éducation populaire autonome c'est aussi une volonté de transformer le monde et de transformer la façon dont on le fait aussi. Je crois qu'une bonne partie de nos pratiques qui sont de lutter contre le néo-libéralisme, contre les injustices sociales rejoint les priorités et les orientations de la Ficeméa.
(Mépacq, Québec)

et ses effets, par exemple la promotion d'un individualisme consumériste.

La société est pénétrée par l'individualisme, les logiques économiques liées aux rapports de productivité et de succès. La culture est consommée, basée sur le divertissement et l'amusement.
(Ceméa Italie)

On n'est dès lors pas surpris que la marchandisation de l'éducation soit souvent invoquée comme l'adversaire contre lequel il faut lutter (c'est la conséquence, dans le champ éducatif, de la progression du néo-libéralisme) : les représentants des associations du Gabon, du Sénégal, du Bénin, du Togo, du Cameroun, de la France et de la Belgique en font une mention explicite. Bien d'autres, comme l'association hongroise, l'évoquent implicitement.

Notons que le risque d'une dérive communautariste est parfois évoqué également :

La question de l'Islam politique influence beaucoup l'éducation en Tunisie. Maintenant on voit, si j'ose dire, une nouvelle éducation un peu parallèle à l'éducation officielle qui est en train de se faire dans les mosquées, les écoles coraniques, dans les jardins d'enfants même, et ça nous fait très très peur parce que ça prend de l'espace et même la société, une partie de la société adhère à cette forme d'éducation qui est une référence purement religieuse, voire peut-être idéologique. Et donc c'est là où l'État, le gouvernement, les pouvoirs, ne maîtrisent pas tout, il y a des choses qui échappent.

RAISONNER LA DIVERSITÉ ?

Comment peut-on raisonner cette diversité d'approches de l'adversaire ?

Une première façon de raisonner est celle d'évoquer le système étatique comme un système d'anti-production ; selon Félix Guattari, rappelons-le, le système d'anti-production est celui qui fait obstacle à la subjectivation :

« La machine d'Etat, la machine de répression produisent de l'*anti-production*, c'est-à-dire des **signifiants qui sont là pour colmater et interdire tout processus subjectif de groupe**. Je crois qu'il ne faut pas concevoir la répression, ou l'existence de l'Etat, ou la bureaucratisation, comme quelque chose de passif, d'inerte ; il faudrait plutôt les comprendre de manière dynamique. »¹⁷

Ce principe de vision et de division (processus de subjectivation contre anti-production) est sans doute adapté à ceux qui définissent l'adversaire de manière politique, par exemple en faisant de la mainmise de l'État leur adversaire principal.

17 F. Guattari, « Le groupe et la personne (bilan décousu) », article d'avril 1968 republié dans *Psychanalyse et transversalité, Essai d'analyse institutionnelle*, Paris, la Découverte, 2003, p. 163.

Une deuxième façon de raisonner, en partie complémentaire de la précédente d'ailleurs, consiste à proposer une formulation plus générale, qui n'est pas propre au champ politique ni d'ailleurs au champ éducatif, mais leur est transversale : c'est la logique tourainienne du double conflit qui oppose les acteurs du droit à la subjectivation aux forces qui la compromettent ou l'empêchent :

- soit en restreignant la liberté (du fait d'une communauté trop impérative ou d'une réduction des individus et des groupes à une quantité négligeable, à un statut de pion ou de coût, etc.) ;
- soit en la diluant dans un individualisme consommateur et manipulé.

Pour le dire aussi brièvement que possible, Touraine oppose le droit à la construction personnelle et toutes les impositions « impersonnelles », par exemple la violence des marchés et de la guerre, la manipulation consumériste des désirs et des besoins, la destruction de la liberté individuelle par le pouvoir absolu de la communauté.

Des échos à une telle vision sont décelables dans plusieurs analyses.

Pour le représentant des Ceméa Mayotte, *les changements dus à la mondialisation, à l'arrivée d'Internet, aux aspirations de la jeunesse et à la transformation des rapports sociaux (individualisation, maisons fermées, villages vivant moins ensemble) viennent bousculer les repères et les relations d'autorité, d'éducation, la place dominante des écoles coraniques ou de l'école publique.*

ESR en Espagne fait bien le lien entre l'enjeu individuel (que nous avons qualifié supra de droit à la subjectivation) et la production d'un modèle de société :

ESR en Espagne évolua pour devenir un programme qui, en plus de chercher à ce qu'il n'y ait aucune espèce de discrimination, cherche aussi à éduquer en matière de paix, de résolution de conflits et en solidarité avec une approche globale, qui inclut la responsabilité personnelle et collective dans le développement humain de toutes les personnes et sociétés.

On trouve un raisonnement semblable en matière de visée chez les Ceméa français.

L'année dernière, on a organisé les biennales internationales de l'éducation nouvelle, parce que dans ce contexte, ça nous semble important que le secteur marchand ne s'approprie pas nos vocabulaires, ne détourne pas la visée philosophique et politique de l'éducation nouvelle. (...)

Et puis la dimension historique et l'histoire de l'éducation nouvelle, c'est aussi très important ; ça nous tenait à cœur d'essayer de faire revivre le lien, la ligue internationale de l'éducation nouvelle, même si aujourd'hui, hélas, on n'en est pas là... Mais en tout cas, dans la situation européenne qu'on vit, les détentions [des immigrants et les jeux de ping pong] entre les pays, la montée des xénophobies, enfin plein de choses... Il me semble que l'éducation nouvelle, on a des choses à dire, on a aussi des démarches à mettre en place.

En tout cas, moi aussi ça me tient à cœur de me dire que les mouvements d'éducation nouvelle, ce sont des mouvements pacifistes, pas forcément non violents, mais pacifistes.

Mais tout le monde n'est pas de cette mouvance-là non plus...

La question stratégique posée par l'examen de la vision que les membres se font de l'adversaire est bien celle d'une conception et d'une formulation qui seraient communes aux membres, ainsi que du degré de spécialisation (sur les enjeux éducatifs) ou de généralisation qu'on veut lui donner (dans ce cas, en nommant un conflit trans-champs).

La constitution d'un acteur trans-national passe en effet par la capacité à définir un adversaire et un enjeu dans lequel les membres peuvent se reconnaître au-delà de leurs particularités. Nous avons essayé de voir, en clivant deux manières de raisonner la lutte, si une telle définition paraissait possible.

7. UN RETOURNEMENT DES FONDAMENTAUX ?

La dernière interview que nous avons citée dans le chapitre précédent :

L'année dernière, on a organisé les biennales internationales de l'éducation nouvelle, parce que dans ce contexte, ça nous semble important que le secteur marchand ne s'approprie pas nos vocabulaires, ne détourne pas la visée philosophique et politique de l'éducation nouvelle ;

nous met sur la voie d'un autre problème stratégique redoutable : celui du possible « retournement » des pratiques d'éducation nouvelle aux fins de les faire servir les intérêts auxquels elles s'opposent.

Beaucoup d'auteurs ont en effet montré que les mouvements culturels des années 60 ont été retournés par l'adversaire qu'ils souhaitaient combattre : Luc Boltanski, Jean-Pierre Le Goff, Pierre Bourdieu ont établi ce fait social à partir de leurs référentiels propres.

Le thème de « l'acteur » fait partie de ce retournement, alors même qu'il est historiquement porteur de la visée d'émancipation.

Le vocabulaire et l'évidence de l'acteur peuvent en effet servir désormais une logique d'individualisme concurrentiel et consommateur, souvent illusoire d'ailleurs dans le chef de ceux qui l'adoptent en quelque sorte « sur commande ».

Pour n'en donner que deux exemples :

- dans les entreprises marchandes, la « responsabilisation » du travailleur par rapport à des objectifs qui sont des résultats à atteindre (et plus exactement à dépasser) et qui lui sont fixés, constitue un vecteur redoutable d'imposition intériorisée (« il faut que je me donne à 100 % »), qui est repeinte aux couleurs de la « réalisation de soi » : l'autonomie décrétée dans le poste de travail doit s'exercer dans une direction préalablement définie, qui correspond le plus souvent à une (auto) exploitation intensive ;
- l'enjeu de la « création de soi » est censé pouvoir être poursuivi par une consommation d'artefacts nombreux et changeants¹⁸.

Jean-Pierre Le Goff donne des exemples frappants de ce retournement dans sa longue étude d'un village provençal et de ses transformations ; ces exemples concernent l'éducation, l'action culturelle et sociale. L'auteur montre que le langage de l'acteur y est devenu le fer de lance d'un discours managérial qui technicise l'éducation et désoriente le public auquel il s'adresse.

Le sociologue analyse ainsi la création d'une « réplique » du conseil communal, qui serait « élu par les jeunes et constitué par des conseillers de leur âge », leur permettant de devenir « citoyens actifs : électeurs et éligibles »¹⁹.

Par-delà les intentions affichées, le projet cache mal son caractère paradoxal :

Pour correspondre à la citoyenneté de la jeunesse telle que cette association la concevait, ce conseil municipal devait apparaître comme l'émanation de jeunes alors qu'ils n'avaient nullement formulé de demande en ces termes.²⁰

On ne sera pas surpris de découvrir que ce projet connaît de nombreuses difficultés avant de disparaître. J.-P. Le Goff tire ce bilan :

(...) l'écart est grand entre les discours et les pratiques. La communication laisse supposer que les jeunes, voire les enfants, souhaitent ardemment s'impliquer dans des structures conçues par

18 Cf. J. Blairon et E. Servais, « Obscènes entreprises », *Intermag.be*, <https://www.intermag.be/143>.

19 J.-P. Le Goff, *La fin du village, Une histoire française*, Paris, Gallimard, Folio Histoire, 2012, p. 555.

20 J.-P. Le Goff, *op. cit.*, p. 556.

les adultes. Ces « répliques miniatures » sont présentées comme des exemples d'une dynamique citoyenne constamment en œuvre au sein de la société. La réalité des pratiques remet en question ces représentations angéliques et idéologiques. La citoyenneté est devenue une affaire de spécialistes. Leur activisme donne lieu à de nombreuses réunions et à toute une littérature insipide, composée de multiples projets, rapports, comptes rendus et bilans qui masquent la réalité par une nouvelle langue de bois et une « ingénierie méthodologique » apprises en formation. Les animateurs de ce genre de projets sont devenus les techniciens, plus ou moins dociles, d'une fantasmagorie de la citoyenneté de l'enfance et de la jeunesse promue par des politiques en mal de modernité.²¹

Le fait que, mutatis mutandis, le même langage (et la même pensée) soient employés pour rendre fantasmatiquement les personnes âgées dépendantes « actrices jusqu'à leur dernier souffle », comme le dit Jean-Pierre Le Goff, ne peut qu'interpeller dans ce cadre : là, l'écart entre les discours et les pratiques devient quelque peu obscène, mais il nous engage à nous interroger sur le détournement que le discours managérial d'aujourd'hui fait subir aux pratiques d'éducation nouvelle et sur les effets de ce détournement.

Nous avons vu que les Ceméa français sont pleinement conscients du phénomène. Ils voient d'ailleurs des acteurs privés pénétrer dans le champ de l'éducation et se prévaloir de nouveauté et d'innovation :

On a un nouveau gouvernement depuis un an, qui travaille sur la « start up Nation » et qui veut reposer, comment dire, des bases de travail entre l'État et les acteurs éducatifs et qui repose la question de l'impact de l'éducation, du rapport investissement et retour sur investissement. Et qui repère aussi dans le champ éducatif les entreprises, souvent au détriment d'acteurs historiques de l'éducation que peuvent être les associations.

Le même constat est posé par les Ceméa belges :

Le discours « l'enfant au centre » est partagé. Mais cela reste essentiellement au niveau du discours tant les institutions peinent à développer de vrais cadres pour que cela advienne. (...) Les méthodes actives sont promues, mais se résument bien souvent à de l'agitation stérile. Une confusion énorme règne entre « éducation active » et « méthodes actives », en ce compris dans les institutions pédagogiques.

Il nous semble que ce risque de retournement est un des éléments les plus préoccupants de la « marchandisation de l'éducation » que beaucoup dénoncent.

La récupération et le recyclage d'un langage qui se référait autrefois à de tout autres visées qu'une « modernisation/technicisation » de la relation pédagogique sont préoccupants et pourraient conduire les membres de la Ficeméa à interroger fermement ce qui pouvait passer pour évidence partagée : les thèmes de « l'acteur », de la sensibilisation à l'engagement (qui peut être contaminé par la « responsabilisation »), etc.

C'est une question redoutable, puisqu'elle montre comment peuvent être minées de l'intérieur les repères essentiels dans lesquels se parle l'appartenance à l'association d'associations.

Nous devons alors nous demander comment cette *question* stratégique pourrait être appropriée par l'association d'associations.

En particulier, faut-il (et comment ?) se différencier de ce qui paraît relever « du même », alors qu'il n'en est rien ou faut-il s'inscrire dans ce langage devenu dominant « comme si de rien n'était » et espérer « retourner le retournement » ?

Comment aussi assurer entre les membres une réflexivité partagée suffisante pour se prémunir de tels « retournements de fronts » ?

Cette question vient croiser mais ne se réduit pas aux questions que nous avons mises en lumière à propos du caractère « nouveau » de l'éducation et de la représentation que l'on se fait de l'action, qu'elle se structure en termes de lutte ou non.

21 *Idem*, pp. 571-572.

8. QUEL RÉSEAU LA FICEMÉA DOIT-ELLE CHERCHER À ÊTRE ?

La question stratégique que nous venons de poser nous met sur la voie d'un autre type d'interrogation, qui peut traverser toutes celles que cette recherche-action a pu mettre en lumière.

Une association d'associations, en effet, ne se réduit pas d'office, loin s'en faut, à rendre des services individuellement à ses membres.

Elle peut a minima tenter aussi de favoriser des relations entre eux, ce qui est le plus souvent formulé aujourd'hui dans les termes d'une mise en réseau de ses membres²².

Mais la mise en réseau, qui fait (fausse) évidence aujourd'hui, peut prendre des formes bien différentes selon les cas.

Pour éviter des malentendus en termes d'attentes légitimes par rapport à la structure ensemblière, mais aussi pour lui permettre, le cas échéant, de ne pas se disperser dans des actions dont le modèle latent ne serait pas suffisamment identifié, il nous a paru utile de revenir à la typologie des réseaux que nous avons pu établir²³ (distinguant 7 formes différentes de réseaux).

Nous nous sommes donc demandés à quel type de réseau les propos des membres pouvaient être référés selon cette typologie.

Le matériau réuni dans le contexte de la recherche-action montre que deux types de réseau sont évoqués par les membres à propos de la Ficeméa : le réseau de synergie et le réseau de mobilisation. Ce sont des types de réseaux bien différents.

Tentons d'identifier clairement ces différences.

Le réseau de synergie se centre prioritairement sur des **échanges réflexifs** à propos des pratiques mise en œuvre par ses protagonistes.

Il se définit ainsi :

« le réseau de synergie concerne des services de même type (...), qui ont les mêmes missions mais œuvrent sur des territoires différents, avec des réalités différentes, et qui cherchent à briser l'isolement dont ils souffrent en mutualisant leurs réflexions sur les constats qu'ils font, les pratiques, les méthodologies, les formations, etc. »

Le réseau de mobilisation se centre quant à lui sur des **actions de transformation** qu'on ambitionne de mener et d'amplifier, notamment du fait qu'on les mène ensemble.

En voici une description générique :

« Il [le réseau de mobilisation] se crée lorsqu'apparaît la nécessité de se mettre ensemble pour manifester un désaccord sociétal, de porter une question publique et d'imposer à l'agenda politique l'analyse d'un problème. Il fait du lobbying social pour porter un projet-visée de grande envergure, qui nécessite d'être imposé largement afin d'aboutir à des changements. Il vise un secteur tout entier, un type de population (par exemple les sans-papiers), sur un territoire très large, voire de manière extra-territoriale. La mobilisation se fait autour de figures emblématiques, fortement légitimes ; elle se fait souvent au départ dans le désordre et la passion, puis se structure. »

22 La Ficeméa se définit d'ailleurs en ces termes, rappelons-le : « La force de **notre réseau** est de pouvoir réfléchir ensemble et mettre en action, dans la pluralité de nos univers, d'autres systèmes éducatifs et donc d'autres modèles de société ».

23 J. Fastrès, « Pour une typologie du travail en réseau », *Intermag.be*, <https://www.intermag.be/91>.

Ceci étant dit, on peut voir que, s'agissant de la Ficeméa aujourd'hui, les deux types de réseau qu'elle peut ou pourrait vouloir consolider, auraient des accents particuliers.

En matière de réseau de synergie, comme nous l'avons vu, une place importante devrait être accordée à l'homologie entre les pratiques d'éducation nouvelle mises en œuvre par les membres et les relations qu'ils pourraient entretenir dans leurs rencontres.

C'est cette exigence que nous avons rencontrée lorsque plusieurs membres évoquent que la Ficeméa constitue pour eux l'occasion de « faire (ensemble) ce que chaque membre fait faire (de son côté) » et ainsi de prendre du recul, de se former, etc., mais dans l'action commune.

L'action commune est présentée comme la condition de créer et recréer un « nous ». Cette façon de faire pourrait efficacement être mobilisée pour affronter les questions les plus difficiles, comme le retournement de fronts que nous avons exposé dans le chapitre précédent.

Dans le cas du réseau de mobilisation, peut-être faudrait-il concentrer les énergies sur la production du capital symbolique individuel et collectif comme nous l'avons vu, dans une visée de renforcement réciproque des membres et de l'association d'associations qui les fédère.

Le texte écrit par la Présidente dans le cadre de cette recherche-action rejoint nous semble-t-il ces deux formes de réseau : la coopération qu'elle évoque renvoie possiblement au réseau de mobilisation ; l'adhésion, et la réflexivité qu'elle requiert, au réseau de synergie.

Dans le cadre de la recherche-action, je continue à remplir ce rôle [de questionnement pour préciser visées et fonctionnement] en évoquant maintenant quelques termes que nous utilisons :

- la **coopération** qui renvoie à la création d'une capacité de travail en commun au niveau régional i.e. dans les zones géographiques et dans un mouvement international ;
- l'**adhésion**. Même si ce terme recouvre des dimensions juridiques (tel qu'il est inscrit dans les statuts), il recouvre aussi des dimensions idéologiques ou téléologiques et aussi, peut-être, affectives, notamment dans le sens d'un attachement à l'histoire de la Ficeméa. Le travail que nous entamons notamment par la recherche-action sera utile dans la mesure où il nous permettra de préciser ce à quoi les membres adhèrent et ce pourquoi ils travaillent ensemble, ce à quoi ils se réfèrent en termes de leur passé commun, mais surtout en termes de notre présent et de notre futur.

Bien entendu ces *deux formes de réseau* ne sont pas d'office incompatibles ; elles peuvent être poursuivies simultanément ou successivement ou en alternance. Le réseau de synergie peut n'être pas sans effet sur le capital symbolique de chaque membre ; mais il ne faut pas perdre de vue que le réseau de mobilisation est plus tourné sur l'extérieur (par exemple les systèmes qu'on veut transformer) et que l'attente se porte sur des changements de l'environnement, qu'on obtient ou pas.

Il reste que la question de la quantité d'énergie disponible peut conduire à établir une priorité et à se concentrer sur elle ; dans ce cas, celle qui serait choisie aurait intérêt à être explicitée pour éviter tout malentendu sur les attentes légitimes des membres associés par rapport à l'association qui les réunit

POST-SCRIPTUM

SUR LA QUESTION DE L'AUTO-ÉVALUATION

En introduction à cette étude, nous indiquions que nous souhaitons l'aborder aussi dans la perspective d'explorer ce que pourrait être une auto-évaluation qui serait menée par une association d'associations ou un réseau d'associations.

Nous proposons ici un retour réflexif sur ce travail du point de vue que nous rappelons ci-dessus.

Nous avancerons d'abord une première hypothèse : une auto-évaluation menée par une association d'associations consiste prioritairement à identifier des questions stratégiques qui peuvent être partagées entre les membres et appropriées, en tout ou en partie, par eux.

Si cette identification, comme c'est le cas en l'occurrence, passe par la mobilisation d'un partenaire extérieur, il est essentiel d'instituer une relation d'égalité entre le commanditaire et le prestataire : ce dernier n'est pas le seul dépositaire d'une capacité d'analyse et il n'est pas légitime à prétendre occuper une position de surplomb, au départ de laquelle il verrait ce que le commanditaire ne verrait pas.

Il y a une relation d'interrogation et de réflexivité qui est posée comme réciproque : chacun accepte de se laisser questionner par l'autre.

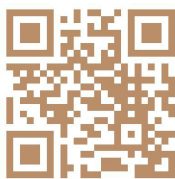
Les mobilisations de l'un et de l'autre tentent de rester équilibrées et de tenir compte des dimensions de temps et d'énergie respectivement disponibles.

Si l'action est ainsi partagée, le partage doit aussi porter sur le type d'homologie que le commanditaire s'impose ; nous avons vu dans l'exemple de la Ficeméa que cette auto-exigence était particulièrement forte, puisqu'il s'agissait de faire en sorte que la recherche-action ne fasse pas trop grande offense aux principes d'action prônés par l'éducation nouvelle.

Les résultats de l'intervention doivent enfin assumer leur relativité : il s'agit d'une tentative (parmi d'autres possibles) de rendre raison des questions stratégiques dont les analyses des membres de l'association d'associations eux-mêmes sont porteurs, du moins aux yeux du prestataire, qui aura dû préciser au préalable le point de vue qu'il portera sur les pratiques analysées.

Ces résultats ne prétendent pas à une vérité qui serait intangible et ne peuvent ressortir au jugement. Réciproquement, le commanditaire ne peut se défausser sur le prestataire de la tâche d'élaborer des options de réponse et de prendre collectivement les décisions qu'une démarche d'évaluation a pour fin impérative de prendre.

C'est donc en combinant une relation d'égalité et un point de vue situé qu'un prestataire pourra participer légitimement à l'élaboration des questions stratégiques au travers desquelles l'association commanditaire choisira de définir son devenir.



Pour citer cette étude

Jean Blairon et Jacqueline Fastrès, « Auto-évaluation d'une association d'associations - la FICEMEA », *Intermag.be*, RTA asbl, septembre 2018, URL : www.intermag.be/643.