

Auto-évaluation d'une association d'associations
la
FICEMEA

Jean Blairon et Jacqueline Fastrès
asbl RTA

1. L'objet de l'étude et la commande

La Fédération internationale des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active 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, des unes et des autres).

Ces questions 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 ».

Différents processus sont parallèlement en cours : clarification des principes philosophiques qui régissent l'association, analyse critique des « mots en éducation », élucidation des principes d'appartenance.

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

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

Il est composé :

- de la présidente de la Ficeméa, Yvette Lecomte ;
- de 6 représentant.es diversifié.es 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** ».

Il s'agit 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.**

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.

Il faut aussi prendre en compte le fait que, dans une telle association, l'appartenance ne se vit pas de manière continue sous le mode de l'expérience quotidiennement partagée.

Lors des rencontres, les membres ont tendance à minimiser les différences, pour ne pas compromettre la dynamique collective. 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.

C'est à chacun des membres considérés séparément qu'il appartient mener un travail de référence et de confrontation aux principes qui guident l'appartenance et donnent l'envie de progresser.

Pour la Ficeméa en particulier, il existe une vive conscience et une forte exigence d'homologie dans les visées poursuivies et fonctionnement du groupe comme le souligne le texte écrit par la Présidente :

« 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 représentant.es de Maurice expliquent ce qu'ils et elles cherchent à la Ficeméa et ce qu'ils et elles souhaitent transmettre à leurs propres participant.es.

« 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 ? Est-ce que c'est toujours dans la ligne de l'éducation nouvelle ? les voyages et le fait d'apprendre avec d'autres personnes, ça nous aide beaucoup. Dès qu'on revient, on met tout en pratique, on change un peu car lorsque tu restes toujours dans ton pays, tu n'apprends jamais ; tu crois que tu connais tout le métier. »

Pour permettre à la Ficeméa de s'autoévaluer, une logique d'interviews et d'écriture a été mise en place. Vingt-neuf contributions différentes ont pu être réunies et ont été intégralement retranscrites.

2. Les mobilisations spontanées des composantes communes

Dans une écrasante majorité des interviews, des caractéristiques, des pratiques sont ainsi mises en avant :

- caractère actif de l'apprentissage c'est-à-dire la construction collective de celui-ci ;

« Il y a un travail de construction collective de débats et de dialogue avec les acteurs institutionnels pour partager les itinéraires des mineurs [en danger] et des mères. C'est une 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 en matière de conception de l'objet même de l'apprentissage ;

« Penser et faire ensemble » est une base et en même temps une visée. (Idem)

- appui sur l'expérience des participant.es.

« 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, ils doivent faire tenir compte de la participation des enfants, du fait qu'ils ont déjà un savoir et savent faire certaines choses. »

(Ceméa Genève)

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

« A 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 :

« Nous sommes des formes d'agents actifs et proactifs 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 prérequis, 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 la Ficeméa ?

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). »

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

Nous avons de fait une diversité de situations **exprimées** 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, elle 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 certain.es entre « méthodes actives » et « éducation active » va, nous semble-t-il, dans ce sens.

« Les méthodes actives [sans visée éducative], 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 reproductrice 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 politiser 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, les unes et les autres (= positions différentes dans le continuum) accorderaient de l'importance au fait d'être **dans l'action ensemble**.

3. 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 tactiques².

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 professionnel.les) ; de l'éducation formelle et/ou non formelle

Plus que la nomenclature de cette diversité, c'est la diversité des situations et des « réponses » apportées par les membres et les questions stratégiques posées 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.

2 : 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.

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 oublié.es 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. A côté de cela, le pays n'empêche pas l'ouverture d'écoles privées, 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'État qui fournit entièrement le transport, la nourriture et l'hébergement et même les frais médicaux, tout est garanti par l'État.

D'autres diront que c'est un état providence 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'entreprenariat 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 « maîtres et maîtresses 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.

Certaines disposent d'une quasi-exclusivité ou en tout cas d'une spécificité ou d'une position décisives ; d'autres sont réduites à faire de l'entrisme dans des projets ou des politiques dont elles ne partagent pas d'office les orientations, quelle que soit d'ailleurs la taille de l'association.

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 nouvelle,**

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 toutes 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 les formateurs et formatrices Ceméa sont un point de passage obligé pour les moniteurs de camps de vacances :

Les moniteurs et monitrices 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, empreint de néo-colonialisme ou, en tout cas, qui ne se situe pas dans une position d'importation de savoirs ou de modèles tout faits.*** Ils 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 minimes. »

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. Ca 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 participant.es et de leurs concitoyen.nes 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 et formatrices. 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 et prisonnières, 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 vu³, 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 :

³ : 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.

« 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 »

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 détermine la position sociale des individus dans la société. Ainsi, le capital symbolique se traduit par le prestige, l'honneur ou la reconnaissance de l'individu

Les principes de légitimité dominants sont ceux défendus par les agent.es 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.

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 décrites.

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-elle pas d'entretenir autant que faire se peut le capital symbolique des associations membres ?

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 et chacune, selon sa position dans le champ, les meilleures conditions 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 ?

Soutenir l'auto-entreprenariat à la demande du gouvernement, former des encadrant.es pour des colonies payées par les multinationales, comme l'association gabonaise, peut se comprendre compte tenu de la position dans leurs champs éducatifs nationaux respectifs. Elle peut sembler difficile à concilier avec une lutte contre la marchandisation de l'éducation dans laquelle la Ficeméa est investie.

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 la Ficeméa tient suffisamment compte des différentiels de capital symbolique entre les membres. La Ficeméa doit éviter les hiérarchisations implicites par rapport à une mise en œuvre de « l'éducation nouvelle ». La Ficeméa pense qu'il faut vivre les partenaires en dehors de toute hiérarchisation.

Enfin, les ressources de la Ficeméa 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 ?).

4. Une éducation nouvelle : en quoi ?

L'analyse des analyses opérées par les actrices et acteurs eux mêmes 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.

Des pratiques artistiques

Le Cedem (Ile Maurice) mobilise les talents artistiques de ses travailleurs et travailleuses : « *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.e-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 participant.es 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 déconcent un petit peu.**

L'association sénégalaise définit **la nouveauté qu'ils et elles 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 et toutes**, notamment **les oublié.es du système formel comme les prisonniers et prisonnières, les enfants de la rue, les couches vulnérables qui n'ont pas d'accès à l'éducation formelle et sont plutôt encadré.es 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 mineur.es délinquant.es. 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 construction, de débat et de dialogue avec les acteurs institutionnels pour partager les itinéraires des mineurs et des mères. C'est une 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.

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'Éducation » 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'autoréalisation, 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 »⁴ ; 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

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

dans les tartufferies de la morale bourgeoise. »

La Ficeméa, 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 et elles 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 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'acceptation⁵.

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 médiatrices et d'en faire un métier**, pour que la population, **petit à petit**, fasse plutôt appel à eux et elles, 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 participant.es à mieux gérer la portion d'argent qu'ils et elles ont, l'éducation populaire autonome vise à les amener à réfléchir et à prendre conscience et à agir sur le pourquoi ils et elles 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.

⁵ : Voir par exemple Félix Guattari et Suely Rolnik, *Micropolitiques*, Paris, Seuil, 2007.

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 participant.es, 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.**

Promouvoir une forme particulière de mobilisation

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

Au Bénin, dans le contexte de la lutte contre l'analphabétisme, **ce sont les bons lecteurs et lectrices de la classe, identifiés par enseignant.es qui voient échoir un rôle de tuteur et tutrice. Chaque tuteur et tutrice en fonction de critères d'affinité et de proximité, prend en charge trois moins bons lecteurs et lectrices dans leur maison, sous la responsabilité des parents ou des aînés.es**. 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 Roms. Ils constatent avoir été les seuls, dans le cadre d'un séminaire organisé par l'Education nationale, **à faire intervenir des Roms. Quand on parle des difficultés d'un groupe opprimé, il y a toujours des expert.es extérieur.es qui parlent d'eux et d'elles 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 Hicter⁶ :

« 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. »
(Ceméa France)

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

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. »

5. En lutte ?

Nous avons vu que l'ambition politique est bien présente dans le programme de la Ficeméa, 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 transnational, 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 participant.es n'ont en effet pas été interrogé.es 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 et celles représentant.es représentant.es qui souhaitent promouvoir la paix et la résolution des conflits.

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 participant.es 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 citoyenneté⁷. »*

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. »

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'exerce 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. »

7 : <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>

(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 représentant.es 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. »

Raisonnement 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'État, ou la bureaucratisation, comme quelque chose de passif, d'inerte ; il faudrait plutôt les comprendre de manière dynamique. »⁸

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.

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 et les actrices 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.* »

8 : 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.

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. La constitution d'un acteur transnational 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.

6. 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 problème stratégique : celui du possible « retournement » des pratiques d'éducation nouvelle aux fins de les faire servir les intérêts auxquels elles s'opposent.

Beaucoup d'auteurs et autrices 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 langage de l'acteur » est devenu le fer de lance d'un discours managérial qui technicise l'éducation et désoriente le public auquel il s'adresse.

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. »

Ce risque de retournement est un des éléments les plus préoccupants de la « marchandisation de l'éducation ».

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.

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

7. 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 à 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 membres⁹.

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 établie par Jacqueline Fastrès¹⁰

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

9 : 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 ».

10 : J. Fastrès, « Pour une typologie du travail en réseau », <http://www.intermag.be/lien-champ-associatif-institutions/91-typologie-du-travail-en-reseau>

Ficeméa : le réseau de synergie ; le réseau de mobilisation. Ce sont des types de réseaux bien différents.

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

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

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, 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.

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.

