



## Communication et organisation

1 | 1992

Communication et sentiment d'appartenance

---

# Y a-t-il place pour Émile dans notre organisation scolaire ?

Annie Gilles

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1557>

DOI : 10.4000/communicationorganisation.1557

ISSN : 1775-3546

### Éditeur

Presses universitaires de Bordeaux

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1992

ISSN : 1168-5549

### Référence électronique

Annie Gilles, « Y a-t-il place pour Émile dans notre organisation scolaire ? », *Communication et organisation* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 26 mars 2012, consulté le 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1557> ; DOI : 10.4000/communicationorganisation.1557

---

Ce document a été généré automatiquement le 22 avril 2019.

© Presses universitaires de Bordeaux

---

# *Y a-t-il place pour Émile dans notre organisation scolaire ?*

Annie Gilles

---

## **L'école ou l'appartenance des enfants au corps social jusqu'à seize ans.**

- 1 La scolarisation des enfants s'effectue sur l'idée d'une obligation dont elle ferait l'objet alors que l'école n'est déclarée laïque et gratuite que dès lors que l'instruction elle, est obligatoire.
- 2 La confusion massivement répandue entre école obligée et instruction obligatoire arrange beaucoup de monde. Elle arrange objectivement les familles, notamment les salariés qui paient suffisamment d'impôts pour que l'instruction de leurs enfants soit confiée à des spécialistes. Elle arrange ceux des enfants qui, sans l'école, ne rencontreraient pas d'autres enfants de leur âge. Elle arrange tous les travailleurs dont l'emploi n'existe que grâce à la scolarisation générale des enfants.
- 3 La fréquentation de l'école par les enfants reste d'ailleurs pour les parents la condition nécessaire au versement des allocations familiales et même parfois d'autres prestations : certains enfants, en fréquentant l'école, rapportent à leur famille, c'est clair.
- 4 Dans le même temps, la qualité de l'instruction proprement dite n'est pas garantie : elle est surtout sanctionnée en la personne de l'enfant, par le truchement de contrôles, examens, concours et autres prétendues évaluations. L'évaluation formative tentée à l'école élémentaire et en sixième pourrait contribuer, au prix de certaines précautions, à l'appréciation de la valeur de l'enseignement lui-même. Encore ne s'agit-il que de se fonder sur les performances des enfants sans disposer des moyens d'apprécier leur compétence.
- 5 La confusion entre instruction obligatoire et obligation de fréquenter l'école exerce une puissante pression idéologique qui contribue à priver les enfants du droit de protester, en

tout cas impunément, contre une scolarisation ou une instruction qui s'exerce ici ou là dans des conditions pourtant révoltantes.

- 6 Le corps social dispose bel et bien des enfants qu'il assigne à l'école sans presque personne pour entendre comme non pathologiques ces appréhensions d'y aller, ces non-envies, ces écœurements parfois déposés dans les bureaux des psychologues et des psychiatres une fois qu'ils ont pris la forme codée du symptôme.
- 7 L'école peut être libératrice. Elle peut aussi être dévastatrice. La scolarisation crue de part et d'autre obligatoire, le pouvoir délégué sur un tel malentendu au corps enseignant, donnent aux enfants le sentiment qu'il appartient aux adultes de décider de ce qui est bon pour les enfants. Loués soient ceux qui s'autorisent à ce sujet de l'avis des enfants.

## Espace scolaire et sentiment d'appartenance.

- 8 « 1968 » n'a pas beaucoup modifié les fondements de l'organisation scolaire. Il en reste notamment... la suppression des estrades, qui accroît la difficulté des maîtres à se faire voir et entendre des enfants les plus éloignés du tableau d'angle ou mural auprès duquel ils ont souvent à exercer. Confusion là encore, cette fois entre hauteur et condescendance : un objet d'élévation du corps a été symboliquement pris pour un instrument de domination. Avec ou sans estrade, la relation entre enseignant et enseignés peut être ou ne pas être celle de dominateur à dominés.
- 9 L'espace scolaire pêche moins par l'inadaptation de son mobilier que par l'exiguïté des superficies disponibles. Dans telle école maternelle représentative, bien que le mobilier soit peu encombrant et l'effectif raisonnable, l'espace disponible pendant les heures de classe rapporté au nombre de personnes présentes est de moins d'un mètre carré. Comment s'étonner qu'un espace, de fait concentrationnaire ait quelque chose de « tuant » ?
- 10 Même aménagé de façon agréable, un espace aussi réduit rend difficile une libre circulation d'enfants pourtant jeunes quoique certains maîtres très doués la permettent tout en maintenant de bonnes conditions de travail et de jeu. Le plus souvent l'impossibilité de se déplacer fait de bien des classes de l'école, pendant des heures entières, de véritables cages à enfants.
- 11 Des enfants supportent cet enfermement sans trop en souffrir lorsqu'il est partagé par un maître chaleureux, compétent, courageux, intéressant, passionné, sérieux mais tout autant, capable de fantaisie. Entre les quatre murs de la classe un sentiment d'appartenance réciproque s'exprime alors dans un possessif à valeur affectueuse : « ma classe », « mes enfants », « mon maître ». C'est aussi le sentiment d'une reconnaissance mutuelle. La certitude d'être acteur à part entière dans un projet de travail commun, conduit par un guide valeureux et pas triste, sauf occasionnellement et au risque de s'en expliquer, épanouit et canalise les énergies enfantines au lieu de les étouffer.
- 12 La Bibliothèque Centre Documentaire vaut la peine d'être mentionnée bien qu'elle soit loin de toujours respecter ses principes fondateurs, hommages non dits aux idées d'un Célestin Freinet par exemple. La B.C.D., qui ne doit pas être une simple bibliothèque dans l'école, aura parfois réussi à permettre une circulation de plus en plus libre d'écoliers de plus en plus autonomes engagés dans des projets de recherche et de production.

- 13 Pour pouvoir concilier principe de plaisir et principe de réalité, les enfants scolarisés dans les collèges, même s'ils disposent parfois d'espaces un peu plus vastes que ceux de l'école élémentaire, n'ont bien souvent plus que le recours à l'un ou l'autre de ces enseignants aussi cultivés qu'humanistes pour qui la pédagogie est un art. Il faut voir dans ces établissements des hordes d'enfants chargés de sacs en plomb ne plus même prendre la peine d'ôter leurs vêtements d'extérieur pour ces cinquante minutes dans une salle sans âme, où ils ne font que passer, généralement cloués à leur siège.
- 14 Les enfants de passage précisément, reconnus administrativement comme tels, nomades, forains, inscrits pour quelque temps, sont à l'école maternelle et élémentaire et plus rarement au collège (trouve-t-on encore trace d'eux au lycée) les révélateurs involontaires d'une organisation des rapports de places telle que l'appartenance des enfants à une communauté régie par des adultes n'est pas complètement étrangère au système de la propriété privée. Le passant, l'étranger est parfois invité par le maître des lieux à prendre place parmi les autres mais il se peut aussi, et ce n'est pas rare, qu'il soit mis à l'écart ostensiblement.
- 15 La place réelle assignée à ces enfants dans la classe qu'ils doivent fréquenter démontre la capacité ou l'incapacité du maître à se faire soit le miroir de leur dignité soit l'agent de leur humiliation.

## De socialisation en normalisation

- 16 Les maîtres qui font de leur classe un ghetto ne sont pas les derniers à revendiquer leur appartenance à l'idéologie des auteurs des points des Programmes et Instructions Officiels de l'Éducation Nationale qui encouragent à la socialisation des enfants.
- 17 L'idée de socialisation est loin d'être toujours mise en œuvre comme échange entre enfants, respect mutuel, entraide. Il n'est d'ailleurs pas certain que la notion même de socialisation soit dénuée de suspicion à l'encontre des enfants, redoutés a priori comme a-sociaux, mauvais sauvages. Il est vrai que les cours de récréation non surveillées donnent une image terrible de la violence dont des enfants sont capables. À la sortie aussi règne la loi du plus fort.
- 18 Pourtant comment juger des aspirations sociales d'enfants mis en cage en vue d'une compétition sans merci.
- 19 Si l'enfant observé à l'école peut paraître a-social, ou plutôt a-sociable (qu'y-a-t-il de plus manifestement « social » que l'agressivité non retournée contre soi-même ?), c'est peut-être que, à trop vouloir dresser les petits des hommes, on réussit surtout à les dresser les uns contre les autres.
- 20 Rassemblés dans des lieux non scolaires, des enfants tout petits, bien avant l'âge de la scolarisation, manifestent toutes sortes de comportements sociaux pourvu qu'ils soient mis en confiance. Relire Dolto pour ce qui concerne la *Maison Verte*. Observer soi-même.
- 21 Dans certaines classes, à l'école, une disposition des tables et des chaises favorable à la communication entre enfants peut être observée alors même que les consignes de travail l'interdisent. Pour que les enfants se découvrent les uns les autres, encore faut-il qu'ils puissent tous s'exprimer vraiment, de toutes sortes de façon et sur plus d'un sujet. Il est des maîtres qui réussissent remarquablement à conjuguer situations d'apprentissage, d'expression et de communication. D'autres n'essaient même pas, convaincus parfois que

ce serait une erreur. Pire, nombreux sont ceux qui, tout en affichant un objectif tel que la socialisation, coupent court à toute tentative enfantine d'expression et de communication. Il n'est pas rare que la socialisation soit en fait l'oripeau de ce qui n'est rien d'autre qu'une normalisation. Les enfants sont tenus d'écouter, autrement dit entendre ou feindre d'entendre une parole magistrale plus ou moins explicite, qui se déploie dans toute sa dimension injonctive ; ils sont tenus consécutivement de comprendre, ou de feindre de comprendre, ce qui est dit et demandé, et, en tout état de cause, de se taire et d'exécuter. Ce n'est pas faute d'avoir inventé les méthodes actives, les cursus personnalisés dans un cycle donné ou la pédagogie différenciée.

- 22 Fréquenter l'école dans ces conditions, c'est appartenir bon gré mal gré à un groupe opprimé. Les amorces d'expression sont déconsidérées, voire interprétées comme méchantes ; l'enfant lui-même n'est plus certain de leur bien-fondé. S'il lui est de plus reproché de ne pas s'exprimer dans les secondes mêmes où la demande lui en a été formulée les quelques fois où l'occasion lui en est donnée, tel enfant peut être complètement désorienté ou tout à fait dubitatif en ce qui concerne la raison de son maître.
- 23 Les tâches fastidieuses font perdre le goût d'apprendre, les consignes mal formulées mettent les enfants en échec sans remettre en cause les maîtres, la curiosité cède à l'ennui, au rêve, à l'agitation manifeste ou rentrée. L'espoir fait place à la déroute. Les parents les plus lucides hésitent à parler aux maîtres de crainte que, blessés, ils ne blessent davantage encore leurs enfants. La normalisation semble inévitable.
- 24 Le traitement des enfants du voyage est une fois de plus significatif. Il pose véritablement question quant à la normalisation en œuvre à l'école ou l'approche qu'en font certaines municipalités. Est-il certain qu'il faille astreindre à une vie sédentaire les familles nomades les plus pauvres et les plus démunies culturellement sous prétexte de scolariser leurs enfants sans s'assurer qu'ils bénéficient d'une authentique instruction ? Est-il certain qu'il vaille mieux créer une classe spéciale pour ces enfants afin de leur éviter un trop long trajet à partir du lieu qui a été assigné à leur campement plutôt que de chercher avec eux un projet d'insertion chaleureux ? Ailleurs n'a-t-on pas tenté et parfois réussi des projets d'instruction compatibles avec un mode de vie tout à fait légal en dépit de nombreuses difficultés héritées de la longue répression du nomadisme entreprise à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.
- 25 Il semblerait qu'il y ait volonté politique honorable de respecter un sentiment d'identité fondé sur l'appartenance à une communauté marginale mais qui mène en fait discrètement au bord de l'apartheid.
- 26 Dans l'ouvrage intitulé *La cause des enfants* il est donné l'exemple d'une communauté de Gitans n'ayant pas perdu leurs traditions culturelles que Françoise Dolto a rencontrés chez une amie qui leur ouvrait les portes de sa maison aux Saintes-Maries-de-la-mer. Françoise Dolto rapporte ceci : « Les hôtes de mon amie m'ont confié que pour qu'un enfant gitan devienne musicien, on décidait que pendant les six dernières semaines avant sa naissance et les six premières semaines de vie de cet enfant, tous les jours, le meilleur musicien d'un instrument irait jouer auprès de la mère enceinte, puis accouchée et nourrice. Et, affirmaient-ils, c'était de cet instrument-là qu'il désirerait jouer en grandissant et dans lequel il deviendrait un exécutant valeureux ».
- 27 Le propos est séduisant, surtout si l'on connaît les possibilités de communication avec l'enfant in utero. Or le terme d'exécutant a quelque chose de si paradoxalement juste qu'il

rend à la sagesse l'esprit du lecteur d'abord enchanté ; les propos « confiés » à Françoise Dolto ont-ils à faire avec la réalité ou avec la légende ? Le préambule à la citation substitue le terme de « fait » à celui de « dire » ; la bienveillante écoute de Françoise Dolto, défenseur indéniable de la cause des enfants, n'a pas permis à sa vigilance de s'exercer : l'organisation scolaire n'est ici pas en cause mais l'éducation ? Certes en matière d'éducation il est tout à fait indispensable que les adultes prennent des décisions. Il n'empêche qu'en matière d'éducation, les enfants risquent toujours d'être traités en objets conformes au désir et au pouvoir adultes. Ni les grands principes, ni les bons sentiments ne garantissent que l'éducation épargne à l'enfant toute manipulation.

## Organisation scolaire et espace personnel

- 28 De la dépendance obligée des enfants découle probablement pour eux le sentiment d'une appartenance aux communautés telles que famille et école dont ils sont les ressortissants.
- 29 Ce sentiment d'appartenance est probablement de ceux qui fondent un sentiment d'identité sécurisant sans rapport avec le fait de vivre dans une maison ou un appartement ou même une roulotte itinérante. Nomades et sédentaires ont une valeur en commun qui pourrait être désignée arbitrairement comme « la maison », à savoir un toit et surtout des personnes qui constituent jusqu'à un certain point un nid humain. Un même sentiment d'appartenance peut aussi engendrer dans certaines circonstances la certitude d'une impuissance presque totale devant un « bon plaisir » des adultes par trop exclusif.
- 30 Plus d'un écolier comprend que pour préserver un très nécessaire sentiment d'appartenance, il lui faut absolument conforter le narcissisme de ses maîtres, se faire coûte que coûte leur bon miroir afin d'être en retour « bien vu » d'eux.
- 31 C'est ainsi que certains enfants renoncent à toute authenticité, perdent confiance en leur intelligence propre, sont déchirés entre des désirs contradictoires. Il en coûte à d'autres de faire le deuil du sentiment d'appartenance au groupe reconnu afin de sauvegarder un sentiment d'appartenance à soi-même plus vital encore, même dans une marginalité mal tolérée. Plus grave peut-être est le sort des enfants qui perdent simultanément le sentiment d'appartenance à telle communauté et le sentiment d'une appartenance à soi-même.
- 32 Pour un peu je renverrais à *L'Enfant* de Jules Vallès tant il est vrai que les droits des enfants sont encore aujourd'hui moins reconnus que leurs sempiternels devoirs.
- 33 Dans le domaine privé de la maison, la revendication de Virginia Woolf (*one's own room*) vaut toujours, que l'on soit femme ou non, adulte ou enfant. Dans le domaine public de l'école, un espace personnel est tout aussi nécessaire. Il faut sans cesse plaider pour une balance entre les temps alloués à la concentration, à la vie personnelle et les temps d'ouverture, d'intérêt pour les autres et pour les ailleurs, le travail en équipe, le partage de responsabilités. C'est à ce prix que l'organisation scolaire peut ne pas reproduire les modèles de l'ostracisme qui sévit presque partout.
- 34 Il ne faut pas cesser de rappeler qu'il y a place à l'école pour le jeu et la créativité qui permettent aux différentes personnalités de s'affirmer, de s'épanouir dans le respect de celle des autres. Créer, jouer, inventer sont au demeurant constitutifs de situations d'apprentissage. Inventer suppose la découverte de structures existantes avec lesquelles jouer.

- 35 À force d'en découdre avec des exigences sans perspective réjouissante, voire sans perspective du tout, bien des enfants ne sortent de l'école qu'avec un savoir décousu. Il manque souvent à l'organisation scolaire une dynamique temporelle, une projection sur le calendrier du temps social, ne serait-ce que des programmes, qui permettent aux enfants de fréquenter l'école autrement que dans le cadre d'une stricte et mortelle répétition de l'emploi du temps, pour employer au contraire leur temps à vivre des situations d'apprentissage authentiques, de structures, de méthodes qui aident à l'autonomie, avec tout l'effort d'élaboration que cela suppose, mais aussi avec toutes les satisfactions existentielles que cela rapporte.
- 36 Dans les différentes disciplines de l'école comme dans les projets interdisciplinaires tels que les spectacles, le jeu à proprement parler permet aux enfants de s'exprimer, de communiquer et de s'appropriier les règles et les valeurs des groupes sociaux auxquels ils appartiennent. Celles des pratiques qu'ils observent ou qu'ils imaginent puis de prendre une position personnelle moins déterminée par les pressions qui s'exercent sur eux de toutes parts. Les pratiques créatives développent le sentiment d'appartenir à une espèce intelligente, suffisamment intelligente pour se savoir aussi espèce animale secouée d'affects antinomiques qui ne justifient absolument pas sur quantité de points le clivage entre psychologie de l'enfant et psychologie de l'adulte. Enfants et adultes sont partagés entre l'attrance et la répulsion de ce qui a trait à une norme. Même ce qui a trait à autrui peut toujours figurer réellement ou fantasmatiquement le modèle de l'être normal que l'on n'est pas et que l'on devrait être. Enfants et adultes connaissent une appartenance linguistique, qui n'existerait pas sans tout son système de normes, et des réalisations personnelles de la langue qui, acceptées, cultivées, parfois même censurées, atténuent peut-être l'inquiétude qu'engendrent l'étrange, l'inconnu, l'étranger. Enfants et adultes partagent également l'expérience de la peur autant que celle de la fascination qu'exerce l'autre, tel autre, à certains moments dans maintes circonstances. L'expriment très bien les fervents de la formule selon laquelle « le niveau baisse », autrement dit selon laquelle la génération montante fascine et inquiète celle qui, inconsciemment, s'imagine décliner à cause d'elle.
- 37 L'école est un lieu où des adultes pondérés quoiqu'enthousiastes et eux-même inventifs peuvent éviter aux enfants soit de refouler en vain soit de considérer avec affolement les mouvements de haine qui les traversent grâce à la découverte de quelques-unes des voies de la créativité, qui sont autant de possibilités de sublimation d'affects dangereux pour soi et pour les autres.
- 38 Il se pourrait que chacun ne soit fascinant et dangereux, que pour autant qu'il est le miroir des autres. Il est des maîtres qui savent habituer les enfants à se passer de temps à autre de leur regard. Les ratés gigantesques en matière de savoir lire que révèlent les statistiques de l'armée si elles sont exactes s'expliquent très certainement en partie du fait que le plus souvent, à l'école, on apprend à lire ensemble, ce qui n'est pas lire. Certes qui a appris à lire, même « seul » comme l'on dit, est en partie redevable à un adulte d'une médiation entre de l'écrit et lui pendant un certain temps. Il n'en reste pas moins que la lecture suppose la découverte et l'entretien de cette capacité à être seul dont Winnicott avait déjà dit l'importance dans la vie en général.
- 39 Se comporter pour chacun des enfants de sa classe tel le précepteur idéal inventé par Rousseau en même temps que le personnage non moins idéal d'Émile, pourtant bien représentatif des vrais enfants, n'est pas toujours possible. Mais à certains moments de la vie de la classe les enfants dont le maître ne s'occupe pas en particulier savent attendre

leur tour pouvu qu'ils soient sûrs qu'il viendra et qu'ils aient été entraînés à travailler avec d'autres ou tout seuls de manière autonome : ils mettent l'attente à profit pour donner forme à un besoin d'expression, faire avancer un projet, s'entraîner dans la résolution de tel problème, contribuer à une recherche documentaire et, a fortiori, lire en toute tranquillité. Émile aujourd'hui aurait tout loisir d'avoir des lectures beaucoup plus diversifiées que l'enfant rêvé par Rousseau du fait même de la prolifération et du polymorphisme des écrits que le monde lui offre et que l'école a tout intérêt à faire entrer de façon, cette fois encore, à établir des médiations entre ces textes et les enfants.

- 40 L'organisation scolaire dans ses aspects non pédagogiques ne favorise pas le respect de l'espace propre de chaque enfant et pourtant certaines pratiques pédagogiques concilient avec bonheur les intérêts de la vie personnelle et les bénéfices de la vie en commun.

## Appartenance à un espace de formation et espace personnel

- 41 La préparation des maîtres à leur métier, quand elle a lieu, relève de l'organisation scolaire, tout comme la vie étudiante, et n'élude pas la question de la place faite dans une « promotion » à l'espace personnel.
- 42 On peut se demander dans quelles circonstances et pour quelles raisons le terme de formation a supplanté dans les discours officiels et dans l'usage courant celui d'apprentissage, pourquoi il s'est imposé dans ces écoles pourtant désignées dès l'origine comme « normales », précisément dans les années où le recrutement des élèves-instituteurs cessait de correspondre à une élévation par un niveau d'instruction supérieur à celui de leur milieu familial.
- 43 En matière d'éducation, il se pourrait bien que derrière l'idée de formation se profile celle de conformité et sa hantise du hors-norme, déformation, malformation, difformité et autres dissidences...
- 44 Qu'en est-il des effets de la formation ou de l'absence de formation sur les enfants confiés aux maîtres, préalablement ou non formés et informés ? L'expérience et l'observation laissent à penser que les pratiques enseignantes se réfèrent moins à des pratiques enseignées qu'elles n'opèrent par transfert – positif ou négatif – de pratiques vécues.
- 45 Il est indispensable que les enseignants maîtrisent les disciplines qu'ils ont à enseigner, qu'ils conservent la capacité de continuer à apprendre, qu'ils s'entraînent à réfléchir sur leurs pratiques, mais il n'est pas inutile pour la cause des enfants comme pour leur épanouissement, qu'ils aient connu des modes d'organisation scolaire différents, en particulier dans leur temps et leur espace de formation, dont les bénéfices humains et culturels seraient susceptibles de justifier leur effort pédagogique et d'entretenir le goût et le courage d'apprendre chez les enfants.
- 46 Le manque de temps, sorte de leitmotiv des formateurs, risque de réduire au minimum l'espace personnel des étudiants tout en leur offrant l'exemple de situations d'enseignement et d'apprentissage très défendables dont la transposition à l'école élémentaire notamment laisserait à désirer. Un exemple rendra peut-être l'affirmation crédible.
- 47 Vingt heures allouées à la formation initiale des maîtres en matière de littérature d'enfance et de jeunesse c'est peu en regard de leurs prochaines responsabilités et de

l'ampleur du sujet. Mais c'est amplement suffisant pour faire passer sous forme de cours magistral une somme non négligeable de connaissances. Or la formule est répétitive, le rapport entre enseignant et enseignés peu flexible. L'intérêt repose exclusivement, mais ce n'est pas peu, sur le contenu du cours, le caractère convaincant de la prestation du professeur. De plus le sujet peut être abordé chaque année différemment de sorte que les étudiants bénéficient toujours du plaisir de l'enseignant à transmettre des connaissances fraîchement acquises ou remodelées.

- 48 En prenant quelques précautions théoriques, pratiques et critiques, il est possible d'inventer chaque année sur le sujet une formule de travail nouvelle dont on pourra tirer des enseignements pour leur éventuel transfert dans les espaces scolaires réservés aux enfants. Ainsi en 1990, dans le cadre de ces vingt heures de formation initiale en littérature de jeunesse, a-t-il été possible de mettre en place une sorte d'atelier pédagogique qui fasse des étudiants les collaborateurs du professeur : partant de l'analyse faite en terme de communication et d'éthique dans les classes à ces révélateurs de l'organisation scolaire que sont les enfants du voyage, il a semblé bienvenu de chercher dans la littérature recommandée aux jeunes les représentations de bohémiens et autres camps-volant qu'on pouvait y découvrir, de recenser dans une Bibliothèque de jeunesse importante les ouvrages de fiction, documentaires et mixtes consacrés aux gens du voyage, de les lire de façon à formuler des questions relatives à l'écriture des livres destinés aux jeunes mais aussi au traitement du sujet choisi dans les livres trouvés. Il a donc fallu s'engager dans une recherche documentaire de fond qui est loin d'être terminée puis de s'atteler à des projets d'écriture destinés à de jeunes lecteurs intégrant les informations recueillies, nos propres représentations mais aussi tout un savoir-faire pédagogique auquel je me devais de contribuer.
- 49 Le projet qui a rassemblé le plus de participants consistait en l'écriture d'un roman constitué de lettres envoyées à l'instituteur qui lui aurait appris à lire lors d'un séjour de trois mois dans sa classe par un personnage de jeune nomade. Les étudiants s'engageaient dans l'écriture de lettres supposées de la même main, partant d'un lieu qu'ils connaissaient ou auraient aimé connaître. La concertation s'imposait pour décider des dates et de l'ordre à donner aux lettres mais aussi des signes de la poursuite personnelle de son apprentissage par le jeune voyageur sur plusieurs années, y compris dans l'expression de sa reconnaissante considération pour son maître. L'intertextualité jouait parfois. Une lettre tardive prétendue envoyée de Paris justifia pour citation, sous prétexte de rappel d'un beau moment de la vie de Notre-Dame de Paris. On a poussé le jeu jusqu'à la confection d'enveloppes fictivement timbrées, l'écriture manuscrite évolutive des lettres, leur rassemblement dans un ruban comme de la main émue de leur destinataire.
- 50 Je voyais mes étudiants, tels le personnage de l'instituteur dans *Le Grand Meaulnes*, prêts à s'intéresser à ce que le bohémien apporte du dehors dans la classe, incapable de voir en lui l'intrus, le perturbateur, pire l'être indigne de son enseignement. Comme en échange, ils ont bien voulu se concentrer sur un travail qui impliquait de s'ouvrir, sérieusement mais aussi ludiquement, par exemple dans l'invention d'un roman épistolaire, mais aussi dans d'autres réalisations porteuses de valeurs à peine utopiques.
- 51 Cet atelier nous donna le sentiment d'appartenir à la communauté des enfants du voyage de la vie, avec ce besoin partagé d'estime mutuelle satisfait dans le cadre d'un travail qui nous rassemble ; une organisation suffisamment souple était nécessaire pour que se succèdent ou se croisent plusieurs types de situations d'enseignement et d'apprentissage, qui utilisent, au besoin, d'autres ressources que celles du lieu de formation. Le

fonctionnement de l'atelier faisait appel à la capacité à être seul autant qu'à la capacité à travailler parmi d'autres et avec eux. L'enregistrement des informations rassemblées, les échanges enthousiastes à partir des différentes productions dans leur état achevé validaient la situation d'atelier en référence à une sorte de compagnonnage et d'artisanat qui considère avoir atteint son but lorsque le produit répond à la fonction pour laquelle il a été pensé mais ne peut être considéré comme acceptable qu'à partir d'un certain degré de beauté. La bibliographie générale sur la littérature d'enfance et de jeunesse s'est enrichie de références critiques sur un thème particulier.

- 52 Le nomadisme et les gens du voyage sont un peu mieux connus de nous au travers des représentations qu'en donnent les fictions mais aussi des ouvrages et des rapports très documentés ou bien encore des articles de vulgarisation. Enfin cet atelier a ouvert la réflexion sur la responsabilité des enseignants en matière d'éthique en acte autant que de pédagogie interactive.
- 53 Il n'est pas besoin d'inscrire Émile officiellement à l'école pour qu'il y trouve sa place. Il semblerait plutôt que ce soit l'enseignant le plus désireux de s'inventer son propre espace de liberté dans l'organisation scolaire qui soit le plus à même de l'accueillir avec joie et sans bruit. Encore faut-il que ce soit bien d'espace de liberté qu'il s'agisse plutôt que d'espace de pouvoir. Dans ce dernier cas très fréquent, l'enfant prétendu « au cœur du système éducatif » est un enfant au cœur lourd d'être prisonnier de ce système.

---

## RÉSUMÉS

L'école ne serait-elle pas la première organisation ayant pour objet la mise aux normes sociales de l'individu, et le sentiment d'appartenance qu'elle développe, souvent par la contrainte, ne serait-il pas un moyen d'aliéner l'enfant et d'habituer l'adulte au renoncement à sa personnalité distincte ?

Il semble que cette mise en accusation de l'école trouve un fondement encore plus évident dans l'observation de la scolarisation des jeunes nomades.

## AUTEUR

### ANNIE GILLES

Engagée depuis des années dans la formation initiale et la formation continue des enseignants, actuellement professeur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Reims, l'auteur a été institutrice et a une longue expérience du monde de l'école. Docteur d'État es lettres et sciences humaines, elle a défriché le domaine du théâtre de marionnettes du double point de vue de la pratique spectaculaire et de la thématique littéraire. Elle est reconnue comme l'une des meilleures sémiologues de la marionnette et a publié de nombreux articles sur le sujet, notamment dans *Le Monde*.