

FAIRE (L') ÉCOLE

Collectif Les archéologues
d'un chemin de traverse
Préface de Laurence De Cock

Un collège associatif sur la Montagne limousine



éditions du commun





Collectif Les archéologues
d'un chemin de traverse

Faire (l')école
Un collège associatif sur la
Montagne limousine
Préface de Laurence De Cock



éditions du commun





Les Éditions du commun reçoivent le soutien financier de Rennes Métropole et de la Région Bretagne.

Illustration de couverture : Lucie David
Maquette couverture : Clément Buée – www.clementbuee.fr
Maquette intérieure : Marine Ruault
Relecture : Émilie Bernard, Sylvain Bertrand et Marianne Duforeau

Éditions du commun – Rennes
www.editionsducommun.org



Cette œuvre est sous licence Creative Commons :
Attribution – Pas d'utilisation commerciale –
Partage dans les mêmes conditions 4.0 International.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
Éditions du commun © août 2020
Collectif Les archéologues d'un chemin de traverse © août 2020
ISBN : 979-10-95630-35-7
Dépôt légal : août 2020



Sommaire

Petite pierre à l'édifice d'une contre-histoire de l'école	9
Finissez d'entrer	19
Introduction	23
1. Bâtir	29
2. Les ateliers	75
3. Pédagogies	121
4. S'organiser	149
5. Débats et divergences	169
6. Les adultes	187
7. Les jeunes	201
8. Notre collègue n'est pas hors-sol	223
9. Vers d'autres horizons	243
Épilogue	255
Générique de fin	275
Glossaire	277

Encadrés

Outils méthodologiques	33
Prise de décision par consentement	38
Bilan du séjour	41
Créer une association dirigée collégalement	47
Collège privé hors contrat	61
La cabane de Zaïa	75
Ateliers d'écriture	98
L'entraînement mental	105
Ivan Illich – Une société sans école	122
Freinet, de la pédagogie au mouvement	126
L'école du 3 ^e type	130
Pédagogie Montessori	137
Pédagogie Steiner	140
Le maître ignorant – Jacques Rancière	142
Les espaces de parole collectifs et leurs fonctions	160
Rendez-vous perso et référent·e	165
Le jeu de la ligne	173
Faber et Mazlish	188
Petite histoire – Grande histoire	191
Les outils de régulation	215
Le brevet des collèves	240



PETITE PIERRE À L'ÉDIFICE D'UNE CONTRE-HISTOIRE DE L'ÉCOLE

Une contre-histoire de l'école reste à écrire. Elle n'emprunterait pas les sentiers maintes fois rebattus du récit officiel de la naissance de l'école de la République, gratuite, laïque, obligatoire, mais elle arpenterait les souterrains des innombrables expériences alternatives qui toutes n'ont pas laissé de traces. Bien sûr on connaît les projets les plus importants, ceux qui ont donné naissance à des courants ou des réseaux d'écoles : Montessori, Freinet, Steiner, Ferrer, etc., et même certaines expériences immortalisées par des écrits comme l'école de Summerhill* ou encore en fonctionnement comme les lycées autogérés de Paris, Saint-Nazaire* ou Oléron. Le monde des écoles alternatives est riche, pluriforme, beaucoup plus ancien qu'on ne le croit aussi. Parce que le système éducatif, en France et ailleurs, n'a jamais réussi à offrir les mêmes chances à tous les enfants, et surtout parce que la question de l'éducation et du bagage culturel à transmettre aux générations suivantes est un enjeu politique majeur, puisqu'il en va de la perpétuation ou de la survie d'idéaux, lesquels ne sont pas toujours partagés, loin de là.

C'est peu de dire que l'école est un sujet ultra-clivant. En France, on peut remonter aux Lumières et à la Révolution française pour sonder la politisation extrême de la question. C'est à ce moment que se crée un cordon ombilical entre l'école, l'État, et le modèle républicain. Si l'objectif est bien celui de l'émancipation individuelle et collective, il n'en reste pas moins que l'équation n'est pas sans dangers : celui d'une concurrence avec d'autres espaces éducatifs, et en premier lieu



la famille, mais surtout celui d'un endoctrinement idéologique en fonction du régime politique et économique en cours. Et à ces dangers déjà énormes s'ajoute un défi gigantesque : donner les mêmes possibilités à l'ensemble des enfants quelles que soient leurs origines sociales. Autant dire qu'il y a bien là une matière explosive et qu'il n'est donc pas très étonnant que l'histoire soit pavée de nombreuses tentatives d'en découdre avec un modèle structurellement insatisfaisant.

Le livre-témoignage qui suit a l'immense mérite de vouloir laisser les traces d'une de ces expérimentations éphémères et fugaces d'un collège alternatif qui a fonctionné de 2011 à 2014. Il donne à voir les fondements politiques, pédagogiques, les doutes aussi des protagonistes, leurs difficultés, les inaboutis, mais aussi les petits bonheurs inhérents à ce type d'aventure.

Il n'est pas aisé d'inventer une autre école, et l'institution déroule rarement le tapis rouge aux expériences qui semblent par trop déroger aux normes officielles. C'est donc un chemin parsemé d'embûches pour quiconque se lance dans ce projet un peu fou.

Le « collège asso », c'est son nom d'usage, a déjà ceci d'original qu'il s'agit d'un collège et non d'une école primaire. La gageure est encore plus forte car le système du secondaire en France est subdivisé en disciplines autonomes et se solde par un examen censé valider la fin de la scolarisation obligatoire. Les jeunes y sont totalement « collégisés » comme l'indique la jeune Lila, 13 ans, l'une des premières élèves du collège expérimental. Autant dire que tout cela est scruté de près parce que c'est du sérieux.

C'est donc sur la Montagne limousine qu'est née cette idée et qu'une équipe d'une vingtaine d'adultes permanents a entrepris de la concrétiser. Le livre regroupe leurs témoignages et fait place aussi aux récits de quelques élèves passés par là. L'écriture est donc collective, moins linéaire d'ailleurs que « patchworkisée » comme pour restituer au plus près des





faits, la pluralité des désirs, des paroles, et des gestes qui ont émaillé ces intenses années.

On sait – parce que c’est propre à notre famille politique aussi – à quel point l’irruption de tels projets suffit à donner des ailes pour survoler les embûches. Tout y est : l’idéal éducatif, politique, le caractère collectif, amical, communautaire. On accepte dans ces cas que les questions se posent à l’avenant, et on suppose en retour que nos fourmillements d’idées et de références partagées, nos expériences de vie passées, aideront à y répondre. Mais quand l’expérience du réel rattrape, il n’est pas non plus rare de constater que c’est à la fois vrai et faux, possible et impossible, jusqu’à l’essoufflement. C’est ce pas-à-pas que relate ce livre, au ras du quotidien, du moins tel qu’ils s’en souviennent puisque les auteurs et autrices ont attendu plusieurs années pour y revenir. Un échec ? La question est maintes fois soulevée. Mais tout projet d’école alternative ou toute alternative à l’école est un moment où l’on apprend beaucoup des autres, et sur soi. Finalement donc, si à ce point tout le monde apprend, disons que c’est toujours ça de pris.

Le lecteur trouvera dans ces pages une description par le menu des étapes qui mènent à l’ouverture du collège asso, y compris des méandres administratifs et financiers auxquels les fondateurs et fondatrices ont obligatoirement été confrontés, jamais comme un mode d’emploi mais plutôt dans ce que tout cela révèle des tâtonnements obligés.

Tâtonnement, voilà sans doute le maître mot de cette aventure, et on ne s’étonnera pas, à ce propos que la pédagogie la plus inspirante soit celle de Célestin Freinet qui fut le premier à théoriser le « tâtonnement expérimental » à entendre autant du point de vue des apprentissages que de celui du travail enseignant, un perpétuel « tâtonnement ».

Freinet était un farouche défenseur de l’école publique, mais son histoire personnelle révèle une tension assez comparable à l’expérience du collège asso. Soumis à un harcèlement administratif perpétuel de sa hiérarchie, puis à une





campagne nationale de diffamation de l'extrême droite, il décide, épuisé, de quitter l'école publique et de fonder sa propre école avec son épouse, Élise Freinet, grande pédagogue également. C'est ainsi que naît l'école privée, hors contrat à Vence, en 1934. Conscient de la contradiction dans laquelle ce choix radical les mettait, et face aux critiques importantes de certains de leurs camarades de route, le couple Freinet justifiait cette décision par l'impuissance dans laquelle avait fini de les mettre l'école de la République. Ils promettaient que cette école privée, une école typique de campagne, resterait accessible aux enfants les plus démunis socialement, et qu'elle incarnerait cette « école du peuple » qu'ils passaient leur temps à appeler de leurs vœux et à mettre en pratique.

On sent que le collège asso avait aussi à cœur de garantir cette accessibilité financière et de ne pas rejoindre la cohorte de collègues privés hors-contrat mais surtout hors de prix. C'est un premier point majeur : toute école digne de ce nom doit viser la gratuité, une sélection sur l'argent engendrant nécessairement une reproduction des inégalités scolaires.

L'autre point qui rapproche cette aventure de celle de Freinet tient à l'importance du collectif et de la délibération, condition d'un fonctionnement démocratique et autogestionnaire. À ce propos, le livre offre de nombreuses pistes d'organisation, souvent issues de l'éducation populaire, et utiles autant pour les adultes entre eux que pour leurs interactions avec les élèves. Enfin, on comprend la prégnance du modèle coopératif d'enseignement au cœur de l'ensemble du projet.

Pour le reste, les influences pédagogiques qui sont ici mentionnées sont, elles aussi plurivoques, au point d'ailleurs de nourrir quelques incompréhensions au sein de l'équipe. En effet, cette dernière met le doigt sur les clivages internes à tous ces courants pédagogiques issus de l'éducation nouvelle mais dont le plus petit dénominateur commun,





les pédagogies actives, ne suffit à garantir ni l'interchangeabilité, ni la complémentarité. Était-ce possible de concilier Montessori, Freinet, Steiner Illich et l'expérience de Neill à Summerhill ? Rien n'est moins sûr. Car toutes ces pédagogies vont bien au-delà d'une philosophie générale et d'une technique. Elles sont chargées d'un projet pédagogique plus ou moins formalisé comme tel mais identifiable à travers leurs diverses mises en application. Si, comme nous l'avons déjà vu, les Freinet assument une finalité émancipatrice et prolétarienne de leur pédagogie, d'autres se défendent de mélanger politique et éducation. Montessori ou Neill par exemple ne réfèrent qu'au bien-être et à la psychologie de l'enfant. La « Doctoresse » comme l'appelait Célestin Freinet a mis au point, au début du XX^e siècle, une pédagogie à destination des enfants dits « attardés » pour compenser leurs retards d'apprentissage. Médecin, elle considérait ces retards comme des handicaps à surmonter, et ce grâce à une individualisation des apprentissages à l'aide d'objets fabriqués pour faciliter la compréhension, d'où le coût élevé de cette « méthode » qui repose sur des objets labellisés Montessori et qui nourrit aujourd'hui un véritable business éducatif. Quant à Neill, son école est fondée en Angleterre en plein boom de la psychanalyse (Lane, Reich, Freud...) ; lui-même étant en analyse, et tout son projet s'adosse à une interprétation psychanalytique de l'enfance, comme en témoigne d'ailleurs la place de la sexualité dans l'ouvrage *Libres enfants de Summerhill* publié en 1970 en France chez Maspero.

Montessori et Neill représentent en un sens les deux extrêmes du spectre des courants de pédagogies alternatives. La première parce qu'elle privilégie la dimension technique et quasi scientifique des apprentissages sans véritablement se soucier des finalités sociales de l'école ; le second parce qu'il se désintéresse quasiment des apprentissages au profit d'une organisation poussée à l'extrême vers une horizontalité conditionnée par l'égalité absolue entre enfants et adultes ;



une micro-société hédoniste en quelque sorte, dans laquelle l'idée même de réussite scolaire devient totalement hors sujet.

Le cas de Steiner est plus complexe et il n'a jamais été vraiment intégré au courant de l'éducation nouvelle. La pédagogie Steiner-Waldorf à laquelle se réfère aussi le collège asso repose sur la prise en compte globale de l'enfant dans ses dimensions tant cognitives que corporelles et spirituelles puisque Steiner appartient au courant (très répandu au début du XX^e siècle) de l'anthroposophie¹. Pédagogie très clivante, certains vont jusqu'à la comparer à une secte. On peut en tout cas considérer *a minima* que ce courant ne privilégie guère l'approche rationnelle des savoirs.

Reste Illich, mentionné également comme source d'inspiration, figure tutélaire s'il en est de nombreuses expérimentations alternatives. Il illustre à lui seul les tensions inhérentes à ce type de projets : les auteurs et autrices rappellent en effet qu'Illich est la critique ultime d'une institution scolaire qui prive les enfants de l'apprentissage de toute autonomie, raison pour laquelle il ne faut pas vraiment une société « sans écoles » comme on le dit trop souvent, mais plutôt une société dans laquelle tout soit susceptible de « faire école » et non seulement une institution dévolue à cela. Illich, en ce sens, pousse le principe coopératif à l'extrême puisque le binôme enseignants-enseignés ne cesse de se reconfigurer dans l'annulation de leur rapport de domination.

Au collège asso en effet les ateliers fourmillent et rivalisent d'inventivité : « Petite histoire - Grande histoire », « Fabrikaïdées », etc. Et les témoignages des anciens élèves montrent les souvenirs impérissables que ces moments d'inventivité scolaire ont laissés chez eux. Il n'y a certainement rien de sectaire dans l'expérience qui nous est décrite, mais on mesure à la lecture toute la complexité à vouloir croiser des influences pédagogiques qui, historiquement, n'ont jamais véritablement œuvré pour le même dessein social.

1. L'anthroposophie est un courant philosophique fondé par Steiner au début du vingtième siècle.





Peut-on faire l'hypothèse que l'impossible alchimie entre tous ces courants explique en partie la courte durée du collège asso ? C'est en tout cas ce qui transparait de quelques discussions qu'on imagine un peu houleuses, et retranscrites ici.

Mais ce ne fut pas, loin s'en faut, la seule difficulté rencontrée. Les passages sur la méfiance de l'institution scolaire et ses inspections sont savoureux (et tellement plombants). Qui est extérieur à l'éducation nationale peine à imaginer ces procédures artificielles, basées sur le principe du soupçon permanent, seul gage du micro pouvoir de ces agents de la reproduction de la norme. La lecture de ces exercices de style, chef-d'œuvre de l'hypocrisie, arrache forcément un sourire chez nous, enseignantes et enseignants, qui les connaissons bien. On ne peut certes pas s'opposer au contrôle de l'enseignement hors-contrat dans un pays à instruction obligatoire jusque 16 ans et soumis à des examens nationaux, mais l'institution gagnerait tant à s'ouvrir aux expériences alternatives sur une base de dialogue et d'inspiration réciproque une fois gommée toute crainte d'endoctrinement. Mais, non, dans la crise actuelle de l'école, les cadres intermédiaires jouent un rôle non négligeable tant la surveillance et la coercition tendent à se substituer purement et simplement à la logique de coopération.

Au fond, que retenir de cette expérimentation que les auteurs et autrices souhaitent inscrire, par ce livre, au-delà de leurs histoires propres ? Que l'idéal d'une école émancipatrice nous taraude toutes et tous mais que sa concrétisation passe par de lourdes bousculades de nos convictions et d'innombrables problèmes. Quelle est notre place de maître ? Peut-on – à l'image du maître ignorant de Jacques Rancière – viser l'abolition de toute forme de domination dans le cadre d'une relation pédagogique ? Quels droits avons-nous de soustraire les élèves à l'école commune ? Et si l'on tente le coup, quelles passerelles* envisager ? Comment composer avec les textes officiels ? Avec les programmes scolaires dont





tout nous dit qu'ils vont à l'encontre de l'apprentissage de l'esprit critique ? Qu'est-ce qu'un enfant doit apprendre ? Et comment ?

C'est l'immense mérite de cet ouvrage de montrer qu'il faut accepter de laisser certaines de ces questions en suspens faute d'y apporter des réponses définitives, qui s'avéreront à l'usage forcément partielles et inabouties. De même, l'opus révèle en creux les facettes invisibles du métier d'enseignant, ses difficultés et ses incessantes reconfigurations.

Le projet de ce collègue asso s'éprouve autant comme une critique (fort légitime) de l'école que comme un hommage au projet global d'une école émancipatrice. Prenons-le comme une petite pierre à l'édifice.

Laurence De Cock, historienne, enseignante







FINISSEZ D'ENTRER

Chabatz d'entrar, c'est par cette phrase en occitan, que l'on peut traduire par « finissez d'entrer », que les Limousins accueillent chaleureusement leurs hôtes en les conviant à pénétrer dans la maison. Finissez donc d'entrer dans ce livre dans lequel nous sommes heureuses de vous accueillir.

Il raconte l'histoire d'un collège associatif qui a existé pendant trois années scolaires, de septembre 2011 à juin 2014, sur la Montagne limousine. Cette région de moyenne montagne, que l'on nomme aussi Plateau de Millevaches, fait partie des zones que les spécialistes de l'aménagement du territoire considèrent comme désertifiées tant ses habitants¹ y sont peu nombreux·ses. C'est là qu'un collège voit le jour à l'automne 2011, grâce à un groupe d'adultes qui veut proposer une alternative à la scolarité classique, constatant combien celle-ci peut être source de difficultés. Ces adultes imaginent une approche différente de l'éducation en concevant des espaces collectifs pour vivre et cheminer ensemble, adultes et enfants. Une petite vingtaine de jeunes en bénéficieront. Au bout de trois années d'existence, les adultes très engagé·es espèrent pouvoir passer le relais, mais aucune relève ne se manifeste : le collège ferme ses portes. Il apparaît alors que cette expérience originale et forte,

1. Conscientes que les règles d'orthographe de la langue française ne sont pas dictées par des motifs linguistiques ou scientifiques mais sociétaux, nous voulons ici participer à l'élan qui veut donner à voir que le masculin n'est pas le neutre et qu'il ne l'emporte pas sur le féminin. Nous nous sommes essayées à l'écriture inclusive, tout en conservant pour les passages d'archives leur forme initiale. Conformément aux anciennes règles d'accord (antérieures au XVII^e siècle), nous accordons en genre selon le dernier mot le plus proche de l'adjectif (« les fauteuils et les chaises sont rangé·es »), et selon le genre prédominant dans le groupe qualifié (« trois chaises et un fauteuil dans cette pièce étaient rangé·es »). C'est ainsi que Les archéologues d'un chemin de traverse est un collectif de rédactrices, puisque nous sommes trois femmes et un homme.





qui fut une aventure autant pour les enfants que pour les adultes, doit laisser des traces. Laisser des traces pour celles et ceux qui l'ont vécue, qui y ont participé, parce que ça a été un moment important dans leurs vies. Laisser des traces pour d'autres qui voudraient découvrir ce que nous avons fait. Laisser des traces dans l'idée que notre expérience puisse servir à de nouveaux projets.

Ces « traces » de l'aventure de ce collège ne sont ni un compte rendu complet de ce qui s'est passé, ni un bilan mettant en balance aspects positifs et négatifs. Elles ne sont pas le fruit d'un consensus, mais un témoignage fait du ressenti et de l'expérience de chacun·e. Elles sont basées sur un travail de récolte *a posteriori* des paroles des acteurs et actrices, travail qui a commencé peu après la fermeture du collège. Deux années plus tard est organisée une grande journée « Retrouvailles » entre toutes celles et ceux qui ont participé à ce collège et l'ont fait vivre. Des retrouvailles, pour le plaisir d'être ensemble, pour prendre des nouvelles des un·es et des autres, pour échanger, témoigner, dire, parfois pour la première fois. Des retrouvailles pour se souvenir et alimenter cette mémoire en construction. Ce sont les témoignages, les enregistrements audio et les écrits récoltés à ce moment-là et par la suite qui forment le cœur de ce texte.

Présenter un tel projet, c'est parler de sa genèse, de la façon dont il a émergé, dont il s'est construit (chap. 1 : Bâtir). C'est montrer ce qui s'y fait quotidiennement (chap. 2 : Les ateliers*), mais c'est aussi s'interroger sur ce qui le fonde, sur la pédagogie qui est au cœur de sa construction (chap. 3 : Pédagogies). C'est bien sûr s'intéresser à la façon dont les protagonistes s'organisent, agissent ensemble, décident et mènent la barque (chap. 4 : S'organiser, chap. 6 : Les adultes, chap. 7 : Les jeunes*²). Mais c'est aussi évoquer les

2. Les jeunes : c'est le terme qui est devenu courant pour désigner les enfants du collège asso.





débats animés (chap. 5 : Débats et divergences). C'est enfin évoquer la place que ce collègue a eue dans le monde qui l'entoure (chap. 8 : Notre collègue n'est pas hors sol).

Au préalable, une introduction offre une vision synthétique du collègue et de son fonctionnement, permettant au lecteur ou à la lectrice qui le souhaite de procéder ensuite à une lecture désordonnée en fonction de ses centres d'intérêt. Des encadrés proposent des focus sur des aspects techniques, sur des outils pédagogiques ou d'animation que nous avons expérimentés, ainsi que sur des autrices et auteurs de référence.

En fin d'ouvrage, vous trouverez des témoignages de jeunes qui ont bien voulu parler de l'expérience qu'ils et elles ont vécue, et de leur vie après le collègue.

Les termes suivis d'une étoile sont spécifiques au collègue et sont expliqués dans le glossaire en fin d'ouvrage







Hélène : « *Faire une école différente ! Le plaisir de la transmission, de faire des choses avec des jeunes, mais aussi, allez, c'est trop beau de proposer un collège en marge de ce qui existe en ce moment et qui nous met tous pas très à l'aise dans les collèges classiques. Un peu de tout ça. Quelle aventure !* »

INTRODUCTION

Printemps 2011. Sur la Montagne limousine, depuis plusieurs mois, une quinzaine d'adultes travaille d'arrache-pied à la création d'un collège alternatif. Une ouverture à la rentrée prochaine est même envisagée. En attendant, dans une sorte de préfiguration, un séjour de deux semaines réunit adultes et enfants motivé·es par cette perspective. Sur le trajet du retour, une jeune interpelle Jean-François, un des adultes moteurs du projet, qui, quelques années plus tard, se remémore ce moment, puis le début du collège.

Jean-François : *Dans la voiture, Lila me demande : « Cette histoire de collège associatif, il paraît que ça pourrait commencer en septembre, est-ce que c'est vrai ? Parce que moi, je l'espère très fort. Dans mon collège, les jeunes sont "collégisés", je n'y trouve pas du tout ce que je recherche. Si je peux faire quelque chose pour aider à la préparation, avec mes treize ans et mon emploi du temps bien rempli, je le ferai, parce que j'ai vraiment envie que ce projet aboutisse dès la rentrée. » Sentir que notre idée répondait à un souhait aussi fort et pressant d'une collégienne en attente d'autre chose, ce souhait venant d'elle et d'autres jeunes aussi que nous avons rencontrés, cela m'a beaucoup motivé et soutenu dans le rush incroyable que nous avons vécu dans ce printemps et cet été 2011 pour que notre collège ouvre ses portes quatre mois plus tard. Leur enthousiasme à cette idée d'un espace d'aventures différent m'a aussi aidé à surmonter les désaccords et les débats sans fin que nous n'arrivions pas à conclure depuis un an... et que nous n'avons d'ailleurs jamais conclus avant de refermer les portes de cette aventure !*
Je me souviens aussi du jour de la rentrée, début septembre,



en itinérance. Notre petite caravane chemine au rythme des ânes au bord du lac de Vassivière³, en direction de la première commune qui accueille notre projet : Saint-Martin Château. En savourant la joie de marcher ensemble en pleine nature dans la douceur de ce matin de fin d'été, Lila s'exclame : « c'est quand même trop cool d'être là avec vous. Quand je pense que ce matin même, tous les autres sont assis en classe à écouter les profs présenter le programme de l'année ! ». Petit à petit les emplois du temps de chaque semaine vont se structurer, avec une certaine régularité, avec beaucoup de propositions, d'occasions de découvertes ou de rencontres, d'activités particulières. L'impulsion est donnée, d'une aventure entre jeunes et adultes dans laquelle tout peut être discuté ensemble ; d'un espace au sein duquel la parole de chaque jeune peut être entendue autant que celle des adultes, sans pour autant renoncer au rôle d'anticipation, de structuration, de proposition et de régulation que nous tenons, nous, les adultes, en assumant pleinement ce rôle, et notre position qui n'est pas la même que celle des jeunes dans ce que nous vivons et construisons ensemble.



Après plus d'une année de préparation intensive, nous ouvrons en septembre 2011 les portes de notre collège, dont le nom usuel devient vite le « collège asso ». Nous serons en tout au fil du temps une quarantaine d'adultes impliqués dans ce projet, qui intervenons notamment auprès des jeunes dans le cadre d'ateliers réguliers ou ponctuels. Parmi nous, des personnes motivées par les questions éducatives, quelques professionnel·les de l'éducation, et quasiment aucun·e professeur·e du secondaire. Un noyau dur d'une dizaine de personnes tient un rôle de coordination générale, tant sur les aspects pédagogiques que pour la gestion et l'organisation. Ce noyau change, se renouvelle en partie au fil des années.

Notre collège naît d'une volonté de créer une alternative au collège classique, qu'il soit de l'Éducation nationale ou privé, basée sur quelques principes partagés :

3. Voir la carte en introduction du livre.



- une pédagogie active, pour laquelle nous nous inspirons des mouvements pédagogiques existants, sans toutefois nous revendiquer d'aucuns en particulier,
- des apprentissages équilibrés entre des domaines théoriques et d'autres plus pratiques, artistiques ou créatifs ; une volonté de permettre aux jeunes de participer à la construction des contenus pédagogiques,
- une prise en compte de la particularité de chaque jeune, de ses envies, de son rythme ; une implication des jeunes dans la vie et l'organisation du collège par le biais de Conseils ; une approche coopérative du collectif, des apprentissages et des projets,
- un accompagnement des jeunes pour la sortie du collège associatif, en se basant sur leurs désirs singuliers : le lycée n'est pas pensé comme une issue exclusive,
- un accès au collège associatif qui n'est pas entravé par des questions financières pour les familles, ce qui implique que tous les intervenant·es sont bénévoles⁴,
- un fonctionnement de l'équipe d'adultes sans aucune hiérarchie, un partage égal des informations et l'accord nécessaire de toutes pour chaque décision importante.

Des divergences portent sur ce que doit être ce collège : une école alternative ou une alternative à l'école ? Qu'est-ce qui nous paraît le plus important de transmettre aux jeunes ? Doit-on même parler de transmission de connaissances ? Ne devrait-on pas plutôt parler d'imprégnation des compétences et des connaissances ? Doit-on éviter au maximum d'exercer des contraintes sur les jeunes, ou bien assume-t-on d'imposer certaines choses, sans pour autant tomber dans l'excès ? Ces débats ne seront jamais tranchés définitivement.

4. Dans le courant de la deuxième année, nous nous sommes demandés toutefois si nous pourrions embaucher un·e salarié·e, en utilisant la possibilité d'un emploi aidé. Voir chapitre 6 – Les adultes, paragraphe : Salariat, la bonne réponse ?



Le collège accueillera en tout une petite vingtaine de jeunes, mais jamais plus d'une dizaine à la fois. Certain·es viennent à temps partiel, soit certains jours de la semaine, soit pour certains ateliers exclusivement. Au début du collège, la plupart des enfants qui s'inscrivent sont issu·es de familles en recherche de nouvelles pratiques pédagogiques. Au fil du temps, nous verrons arriver de plus en plus de jeunes en difficulté avec le collège classique.

Au collège asso, la plupart des ateliers se font en groupe complet, avec parfois des consignes différentes en fonction de l'âge ou des compétences. Quelques ateliers, en particulier les langues étrangères, se font par groupes de niveau.

Parmi les ateliers proposés⁵, on trouve : des ateliers d'écriture, de littérature, des ateliers de recherche en physique, en mathématiques, en histoire, en géographie, des ateliers de langues (anglais, espagnol, allemand, chinois, italien, latin et grec, langue des signes), un atelier Corps, des voyages, une pièce de théâtre, des vidéos, des marionnettes, de la poterie, du jardinage, un Livre à remonter le temps, deux Fabrikaïdées, du tir à l'arc, de la lutte, des débats, de la musique, de la philo, de l'éducation sexuelle et affective, des stages et des rencontres, du secourisme, un journal, de la cuisine, du ménage, de la vannerie, de la cartographie et de la mythologie, des Bilans, des Conseils, une cabane, etc. Et aussi des rires, des jeux, des altercations, des pleurs, des enthousiasmes, des silences, des discussions, bref, la vie !

Nous associons les jeunes à la construction des emplois du temps. Les tout premiers temps, nous naviguons un peu à vue, et c'est la période où les jeunes y participent le plus. Petit à petit, du fait que nos propositions sont plus nombreuses, plus anticipées, plus structurées, il devient difficile pour les jeunes d'intervenir sur la construction du planning, même si ils et elles sont toujours consulté·es.

5. Voir chapitre 2 – Les ateliers.





Citons nos trois lieux d'implantation : Saint-Martin-Château la première année, La Villedieu les deux autres années, avec une partie du temps passé à la ferme de Lachaud.

Ces trois années sont très intenses pour nous, les adultes impliqués, d'une intensité aussi bien positive que négative, et nous demandent énormément d'énergie. Au quotidien, l'implication des jeunes et l'ambiance sont variables, parfois enthousiasmantes, surtout au début, et parfois difficiles, surtout à la fin. Parmi les difficultés que nous rencontrons, certaines sont liées à des situations énergivores et difficiles à gérer dans le groupe de jeunes. Par ailleurs, nous connaissons des désaccords dans l'équipe d'adultes sur quelques points, peu nombreux, mais amenant à des débats récurrents.

À la fin de chaque année, nous faisons un bilan entre adultes au cours duquel nous nous posons la question de poursuivre l'année suivante. Cette question est essentiellement liée aux moyens humains : qui parmi nous est prêt·e à continuer, et avec quel type d'engagement ? Si les forces sont là sans conteste à la fin de la première année, à la fin de la deuxième année au contraire nous nous rendons compte que nous ne serons pas assez nombreux·ses pour continuer dans de bonnes conditions plus d'une année supplémentaire. Nous décidons alors de faire une dernière année, en nous laissant la possibilité de changer d'avis et de continuer si d'autres personnes rejoignent le noyau dur, ce qui ne sera pas le cas. Durant cette dernière année, nous mettons en place une passerelle destinée à accompagner les jeunes vers la fin du collège asso et leur permettre de se diriger vers le projet de leur choix pour l'année suivante.

15 octobre 2016, Le Villard. Deux années après la fermeture du collège, ce sont les Retrouvailles. Une trentaine de personnes se retrouvent, certaines ne se sont pas revues depuis tout ce temps. Plaisir, émotions, les souvenirs





remontent, heureux ou plus difficiles. Nous sommes là pour parler du collègue asso, pour nous en souvenir, mais aussi pour que chacun·e puisse dire comment il ou elle a vécu ce collègue, ce qu'il ou elle y a trouvé, ou n'y a pas trouvé. Pour que l'on réfléchisse, ensemble ou individuellement, aux « pourquoi » et aux « comment » de ce collègue : pourquoi l'avons-nous fait, pourquoi l'avons-nous fait ainsi, comment est-ce que ça s'est passé, comment est-ce que ça aurait pu être autrement, mieux peut-être ?

Chacun·e parle, écrit, enregistre, témoigne, et ce sont toutes ces paroles qui construisent ce livre aux multiples voix. Ces voix se croisent, se confortent ou se contredisent. Elles montrent la diversité des expériences vécues et la multiplicité des points de vue. Elles esquissent une mosaïque qui, nous l'espérons, permet de donner une image, complexe et composite comme toute réalité, de ce que fut ce collègue.

Jean-François : *Ce qui compte pour moi, c'est ce que peut ou pourra dire, ou penser, chacun des jeunes qui ont partagé, pendant quelques mois ou années, notre aventure ; ce qu'ils ou elles peuvent ou pourront dire, aujourd'hui, dans un an ou dans dix ans, de ce qu'elle a pu représenter dans leur vie, dans leurs parcours, dans leur construction personnelle ; quelles ouvertures, découvertes, enrichissements, expériences, ils et elles peuvent en avoir retirés ; quelles difficultés, déstabilisations, souffrances, elles et ils ont dû traverser, surmonter ; quelles connaissances, capacités personnelles ont pu mûrir à travers cette expérience... en quoi elle a pu apporter de la matière, voire modifier des choses dans le cours de leur vie ? Et si le collègue asso n'avait jamais existé, qu'est-ce que chacun·e aurait vécu, manqué, évité, subi ? Avec ou malgré toutes les lacunes, les réussites, les contradictions et les réalisations qui ont jalonné ces trois années, et pas loin de cinq cents journées partagées avec les petits groupes de jeunes qui se sont succédé, c'est dans leur vie actuelle et future que j'aimerais pouvoir lire les chapitres à venir de cette histoire qu'elles et ils ont traversée avec nous.*





Johanna : « Ça a mûri tranquillement, et à un moment, la mayonnaise a pris parce que ça germait dans la tête de plusieurs personnes. »

1. BÂTIR

L'esquisse

L'esquisse de notre projet, c'est l'incarnation d'une idée au départ ténue, utopique, lancée comme un rêve dont on ne sait s'il est réalisable. Et si nous trouvions une alternative au collège ? C'est aussi le récit de la mise en commun d'idées individuelles, de ressentis et d'espoirs personnels, pour arriver à une construction collective. C'est une façon de « faire société », de construire à plusieurs ce que nous voulons vivre ensemble.

Johanna : *L'origine, l'émergence de ce projet, ça date des rencontres intitulées « Vers plus d'autonomie locale », organisées en 2006. À l'époque, avec quelques personnes, on a envie de faire quelque chose pour le territoire sur lequel on vit, on se demande comment gagner en autonomie, localement. Alors on organise cette journée. Il y a du répondant, les gens sont très contents, ça fonctionne bien. Beaucoup de choses émergent, et dix ans plus tard, certaines ont pris corps. Par exemple : des actions pour la petite enfance, le covoiturage, les médecines et les soins à notre portée, des projets autour de l'autoconstruction, de l'écoconstruction ou de l'autonomie alimentaire. Et, parmi les idées qui émergent et qui sont retenues, il y a cette idée d'une école alternative. Il y a eu des germes, là, qui ne tombaient sans doute pas du ciel. Et à un moment donné, avec des amis on s'est dit : « Nos filles arrivent au collège dans pas trop longtemps, si on veut faire quelque chose, il faut s'en occuper maintenant. » En mars 2010, on décide ensemble de proposer une réunion « Recherche personnes motivées pour une alternative au collège ». On l'organise au bar l'Atelier à Royère de Vassivière. À cette réunion on se retrouve presque une vingtaine.*



Il y a des gens que je n'avais pas vus avant, comme Mara ou Fabien, et qui vont être complètement moteurs du projet. On fait le tour de nos envies, de ce qu'on pourrait imaginer. À la fin de cette première rencontre, on met en place des petits groupes sur les aspects juridiques et organisationnels, c'est déjà parti. Ce qui est chouette à ce moment-là, c'est qu'on passe d'un tout petit groupe qui avait fait quelques tentatives de réunions à quelque chose qui concerne beaucoup plus de gens. Ça donne de la matière pour continuer. C'étaient surtout des parents, y compris des parents de très jeunes enfants intéressés par la question éducative. Mais il y avait aussi des non-parents et tous étaient portés soit par un projet politique, soit pour travailler d'une façon différente sur l'éducation.

Une quinzaine de personnes continue à se voir pour poursuivre sur le sujet. Au cours du printemps 2010, nous nous réunissons assez régulièrement pour échanger nos souvenirs d'ancien·nes élèves, nos expériences de parents d'élèves, ou nos inquiétudes de futur·es parents d'élèves. La majorité d'entre nous a suivi des parcours tout à fait classiques, un bon nombre ayant été jusqu'au bac voire au-delà. Quelques originalités cependant avec deux personnes qui sortent du lycée expérimental d'Oléron, ou avec Johanna qui a passé plusieurs années entre le CNED*, l'école en bateau et le lycée autogéré de Paris.

Les fondations

L'idée de créer une alternative au collège fait son chemin dans les esprits. Des groupes thématiques se constituent, l'un autour des expériences éducatives alternatives existantes ; un autre rassemblant des parents de collégien·nes, dans l'idée d'imaginer des outils pour mieux accompagner leurs enfants dans leur scolarité ; un autre encore autour des attentes des ados à la période du collège. En juin 2010,





nos réunions balaient les questions de lieu, de statut juridique, de programmes, d'évaluation ou de règles communes.

Au cours de l'été 2010, nous mettons en place des commissions pour avancer sur tous les thèmes qui sont à défricher. C'est ainsi qu'on trouve une commission nommée Méthodo chargée de mettre en place des outils d'animation de réunions, une commission pour rechercher des méthodes pédagogiques, des expériences alternatives existantes qui pourraient nous inspirer, une commission Contenus qui va imaginer et lister les thématiques et les objectifs de ce que nous voulons apporter aux jeunes, ou encore une commission jeunes pour travailler à des projets à mener dès la rentrée de septembre 2010 avec des jeunes.

Durant toute cette période préparatoire se tiennent de nombreux débats, qui nous permettent peu à peu d'affiner nos réflexions personnelles et de tendre, avec plus ou moins de succès selon les sujets, vers une position commune qui deviendra la base de notre projet. C'est ainsi que nous nous interrogeons sur la pertinence de créer un collège alternatif ou une alternative au collège, et sur la manière dont nous allons pouvoir tisser des liens forts entre ce que nous allons mettre en place et la vie autour de nous, vie sociale, milieu naturel et vie culturelle. Nous nous mettons rapidement d'accord sur la nécessité d'impliquer activement les jeunes dans le collège et dans les activités, et sur la priorité donnée à la coopération et à la vie du groupe tout en respectant les cheminements individuels. Nous actons le fait que le collège n'est qu'un moment dans la vie d'une jeune, et que notre rôle est aussi de l'accompagner vers ses projets futurs, en lui donnant la possibilité de faire des choix qui lui conviennent. Nous décidons que notre projet éducatif et pédagogique se construira indépendamment des programmes de l'Éducation nationale. Nous nous interrogeons sur la place des adultes vis-à-vis des jeunes : rôle spécifique des adultes ou





horizontalité entre jeunes et adultes. Nous ne parviendrons pas à un consensus total sur cette question, même si, de fait, c'est la première option qui sera vécue par la suite. Nous travaillons également les questions d'engagement des jeunes, d'obligation et de contraintes, de libre choix des activités. Nous affirmons le fait que notre collège doit être ouvert à toutes les jeunes qui le souhaitent, et ne pas être le lieu d'un entre-soi de ses fondateur·rices et de leurs réseaux.

Nous définissons l'assemblée plénière comme pilier de notre fonctionnement. Elle réunit toutes les personnes intéressées par cette aventure. À partir de l'été 2010, une fois que nous avons acté le fait de travailler à une alternative au collège classique, les plénières deviennent mensuelles. Elles sont le lieu de centralisation de toutes les informations issues du travail des commissions ou de petits groupes ponctuels, afin que ces informations soient entendues par toutes. Elles sont aussi le lieu de débats, de prises de décision et de définition des orientations. C'est l'instance souveraine, habilitée à prendre des décisions qui nous engagent toutes.

La commission Méthodo se met en place cet été-là. Elle prépare chaque plénière en se réunissant quelques jours avant, et en faisant le point sur les besoins et les souhaits des commissions et groupes ponctuels : simple transmission d'informations sur l'état d'avancement, nécessité d'une prise de décision sur un point précis ou besoin d'un débat pour clarifier une orientation. À partir de ces données, la commission Méthodo construit l'ordre du jour de la plénière et propose des outils pour l'animation de la réunion, la prise de décision ou la tenue d'un débat.

Johanna : En ce qui me concerne, j'étais très habitée à cette époque par l'idée d'arrêter de subir des réunions à bâtons rompus, sans cadre.

Je sais qu'on peut être vraiment plus opérationnels si on structure les choses. Il y avait dans ce projet de collège un terrain de jeu pour





expérimenter ça, et ça m'a animée. J'apportais des outils de travail associatif que j'avais eus ailleurs, et que j'avais plus ou moins pu expérimenter. J'étais convaincue de leur pertinence. Et j'en reste convaincue : si on fait plein de trucs sans méthode, on se fait happer. Avec cette base d'outils, tout s'est joué ensuite dans la manière dont on s'en est emparé et comment on les a fait vivre. Je repense aux séances de bilan qu'on a faites, très construites. Moi j'ai amené des billes, mais on a construit ensemble et on a fait quelque chose qui était riche.

Au sein de cette commission, on a appris à se connaître et à fonctionner ensemble, et c'était assez simple entre nous. Je n'aurais jamais porté ça s'il n'y avait pas eu d'autres gens pour dire que c'est important. On pouvait échanger, travailler ensemble sur des questions de fond : quel est l'objectif, qu'est-ce qu'on veut faire, et donc qu'est-ce qu'on met en place comme outils pour y répondre ?

Outils méthodologiques

Quelques exemples d'outils que nous avons utilisés à différents moments du collège :

Les « cartons de couleur » : chaque personne se voit remettre un jeu de cartes (10 cm x 15cm) de différentes couleurs. Chaque couleur a une signification : vert = je suis d'accord ; rouge = je ne suis pas d'accord ; rose = j'ai besoin de plus de précisions/discussions sur la proposition pour pouvoir me positionner ; bleu = je n'ai pas d'avis sur la proposition mais je ne bloque pas la prise de décision ; plus un carton blanc pour interruption « technique » (besoin d'une pause...). Au cours de la discussion, ou en fin de débat, la personne qui anime la séance peut demander aux participant·es de donner leur avis en levant le carton qui correspond à leur choix. Cela permet de prendre la température, de voir si on approche d'un consensus ou si les positions sont

très éloignées les unes des autres, de détecter si une partie de l'assistance perd pied, etc. C'est un outil qui peut être encore plus fin et complexe en utilisant plus de codes couleurs. Il permet de structurer le débat, et d'arriver à prendre des décisions quand l'assemblée est mûre pour cela. Mais surtout, il permet à tout le monde de s'exprimer et de réagir, y compris aux personnes qui ne sont pas à l'aise pour parler en grand groupe, puisqu'il est possible de lever un carton à tout moment pour exprimer un ressenti sans avoir besoin de prendre la parole.

Outils de bilan annuel :

– Trois mots pour caractériser l'année écoulée : les mots proposés par chaque personne sont affichés sur un panneau, regroupés par thèmes communs, associations d'idées. Le panneau reste affiché pendant toute la séance.

– Par'écoute : les participant·es se regroupent deux par deux. À partir d'une fiche remplie avant le bilan, concernant la manière dont elle a vécu et ressenti l'année écoulée, la première personne du duo extrait ce qui lui semble le plus important et l'expose à l'autre, qui note et écoute, sans intervenir. Après cinq minutes de monologue, les deux personnes travaillent ensemble à reformuler les points qui nécessitent une discussion élargie. Puis les rôles sont inversés. Enfin, les points mis en évidence par les duos sont rassemblés sur un panneau et présentés au grand groupe.

– Commentaires sur le fonctionnement : toute la journée, de grands panneaux sont affichés, pour recevoir les avis, les critiques, les remarques, espace par espace, atelier par atelier. Toute la trame de la

vie du collège est détaillée afin que les commentaires soient aussi précis que possible.

– Bilan par petits groupes mixtes : des groupes de trois personnes, rassemblant de préférence un parent, un·e intervenant·e et un·e membre du groupe de suivi⁶, font le bilan de ce qui a été réalisé pour et avec les jeunes au regard du vécu, des objectifs initiaux et des attentes des parents. L'objectif est de faire ressortir les points à débattre et les conclusions à tirer pour la suite.

– Question qui rassemble : elle pose, dans un dernier temps, les enjeux d'une prise de décision collective. Par exemple : « quels sont les éléments incontournables pour que le collège ouvre à nouveau ses portes l'année prochaine ? »

L'utilisation de cette démarche méthodologique est un point fort de notre organisation, et une grande aide, en particulier pendant la période de préparation et la première année. Rétrospectivement, on s'aperçoit qu'elle est tombée en désuétude au fil du temps, et qu'elle n'a pas été utilisée par certaines commissions qui en auraient pourtant eu besoin.

L'échafaudage

L'assemblée plénière du mois d'octobre 2010 marque un temps important. Nous allons en premier lieu nous mettre d'accord sur un certain nombre d'attitudes personnelles qui nous semblent nécessaires et propices à l'avancement du projet. Dans la mesure où nous mettons en place une organisation horizontale entre nous, il s'agit de poser des principes qui permettent de tenir compte de chaque point de vue, tout en évitant des prises de pouvoir individuelles.

6. Voir la présentation des instances (intervenant·e, groupe de suivi) dans le chapitre 4 – S'organiser.



Celles-ci pourraient se traduire par une volonté personnelle d'orienter le projet dans un sens qui n'est pas accepté par tout le monde, ou par le blocage de décisions par un système de veto. C'est ce que nous cherchons à éviter. La charte éthique qui suit, élaborée en amont par un groupe de travail, est adoptée par l'assemblée via la méthode du consentement, c'est-à-dire avec l'accord explicite de chaque personne.

« Confiance générale dans le rôle du groupe.

Conscience d'objectifs communs : on souhaite tous arriver à la réalisation du projet dans des échéances assez brèves.

Discernement personnel entre les choses qui me semblent importantes, voire fondamentales, et les choses qui le sont moins et sur lesquelles je suis en mesure d'accepter de petits désaccords : "dans l'ensemble, ça me va, alors je mets de côté quelques petites choses, mais j'expose au groupe le contenu de ces désaccords".

Ne pas vouloir "contrôler" les situations auxquelles je ne prendrai pas part. Exemple : vouloir connaître tous les menus du voyage à Istanbul alors que je ne pars pas.

Savoir qu'il pourrait arriver un moment où des positions inconciliables seraient en présence : des départs ou une scission du groupe ne sont alors pas la signature d'un échec, mais le constat qu'il ne pouvait pas y avoir un projet unique qui rassemble toutes les idées de chacun. »

Cette assemblée définit également les types d'engagements qu'elle envisage pour la suite : un premier cercle de personnes engagées ; un second cercle de personnes intéressées par le projet, mais ne souhaitant, ou ne pouvant pas s'engager dans la phase préparatoire. À chaque personne, nous demandons de formaliser son engagement par la mise par écrit de ses motivations et du choix de son cercle. Les deux cercles vont perdurer longtemps, tout en se transformant peu à peu en un engagement continu (groupe péda*, groupe technique*), et un engagement plus ponctuel (intervenant·es extérieur·es).



Dans les semaines qui suivent, une quinzaine de propositions d'engagements viennent étoffer notre groupe.

Cette même assemblée officialise les espaces de travail : commissions et plénières en interne, réunions ouvertes pour élargir le cercle des personnes engagées dans le projet. Le texte suivant est adopté, définissant les méthodes de prises de décisions qui seront utilisées :

« Le consensus est recherché. Le groupe explorera toutes les solutions pour prendre en compte les positions qui nécessitent la poursuite de débats (carton rouge), tout en étant conscient qu'il ne faut pas retarder des décisions qui conditionnent la suite de l'avancement du projet.

Pour des décisions qui affecteraient très fortement le projet et/ou amèneraient certains à quitter le groupe, un délai supplémentaire sera utilisé pour permettre à chacun de mûrir sa réflexion, et laisser le temps d'envisager d'éventuelles autres solutions.

En cas de blocage, une fois les débats épuisés, le groupe doit trouver une solution collective pour pouvoir continuer à avancer.

Les décisions prises ont vocation à être portées par tous.

Par contre, il est acquis que les choses peuvent évoluer, l'avancement du projet ou une nouvelle manière d'envisager la question peuvent amener à remettre en cause une décision précédente : il n'y a pas d'immuabilité des décisions. Les décisions peuvent être validées pour une période d'essai au terme de laquelle un bilan permettra de les faire évoluer. »

En décembre 2010, les commissions fonctionnent à plein régime. Les agendas sont bourrés à craquer, les cahiers de réunions se remplissent, les comptes rendus s'empilent. Plénières tous les mois, réunions de commissions, réunions methodo pour préparer les réunions, on ne chôme pas. C'est à cette période que se pose la question du nom donné au projet.

« Le projet collègue », « le non-collègue », « le futurtruc » deviendra par habitude de langage « le collègue asso ».

Prise de décision par consentement

Cette méthode de prise de décision, popularisée par la sociocratie*, est à distinguer de la décision au consensus. Le consensus est réputé acquis lorsque personne ne s'oppose explicitement à une décision. La méthode par consentement vise à s'assurer que l'absence d'opposition ne masque pas une difficulté à l'exprimer, une lassitude ou une démission d'une personne qui préfère sur le moment laisser la décision se prendre plutôt que de formuler ses réserves.

Pour prendre une décision par consentement, un canevas est suivi, qui est plus ou moins détaillé selon les organismes qui le pratiquent. En voici les lignes générales.

Après un temps de débat autour d'une question ou d'un problème, quand le moment semble venu de décider, une proposition initiale est émise : une personne rédige une proposition argumentée et concrète, qui tient compte des débats qui ont précédé et semble apporter une solution.

Un premier tour de table permet à chaque personne du groupe de demander des précisions quant à la formulation. Lors d'un second tour de table, les participant·es vont pouvoir émettre si nécessaire leurs objections à cette proposition. Une objection est une impossibilité pour la personne qui la pose de « faire avec » la proposition en l'état, ou la conscience qu'elle contient un risque pour la mise en œuvre du

projet : une limite pour soi ou pour le projet. Toutes les objections sont notées tour à tour, sans qu'il en soit encore discuté.

Vient ensuite la levée des objections : chaque objection est reprise à son tour, la personne qui l'a posée indique à quelle condition elle pourrait être levée. Tous les participant·es peuvent aussi émettre des idées. Seule la personne qui l'a posée peut lever l'objection en choisissant une ou plusieurs des propositions faites. Une fois toutes les objections levées, on vérifie si de nouvelles objections ne sont pas apparues. La proposition finale est rédigée en tenant compte de ce qui a été ajouté ou retranché.

Si une objection n'arrive pas à être levée, une nouvelle proposition initiale peut être émise par une personne du groupe, pour repartir sur d'autres bases. Le processus reprend alors au début.

Ce processus peut paraître fastidieux, mais quand on prend l'habitude de l'utiliser, il s'allège car les participant·es intègrent les modalités de recherche d'une solution collective qui respecte les individus. Il renforce l'acceptation et le portage collectif des décisions prises. Il est particulièrement adapté aux décisions stratégiques qui engagent l'avenir d'un projet ou d'une organisation.

De l'île Goure à l'île Noire

En janvier 2011, la commission Jeunes propose d'organiser un séjour de loisir à Pâques pour dix à quinze enfants d'âge collègue. L'idée est de partager des moments ludiques, des activités variées, et d'échanger entre jeunes et adultes sur ce que les un·es et les autres vivent à l'école ou au travail.



Si possible, des rencontres seront organisées avec des expériences éducatives similaires à ce que nous voudrions faire. La commission propose que, sur deux semaines de séjour, une semaine ait lieu pendant les vacances scolaires, mais que l'autre soit prise sur le temps scolaire. L'idée, qui fait l'objet d'un débat, est de franchir une des limites imposées par l'Éducation nationale – et la société – en montrant aux jeunes et aux parents qu'il est possible de déroger au calendrier scolaire. Pour les adultes qui ont d'autres enfants scolarisés, c'est aussi l'occasion de tester une organisation à contretemps. C'est ainsi que le dimanche 24 avril une petite quinzaine de jeunes s'élance à vélo pour parcourir dans la journée tout ou partie des quelque soixante-dix kilomètres qui les séparent de leur première étape : le château de Ligoure, en Haute-Vienne. Ils et elles y passent une semaine, puis gagnent Noirmoutier en voiture, avec dans la remorque les vélos qui permettront de passer le Gois à marée basse pour une deuxième semaine sur l'« île Noire ». La semaine à Ligoure se déroule pendant les vacances scolaires, celle de Noirmoutier a lieu pendant le temps scolaire et une moitié des enfants quitte le séjour à la fin de la première semaine.

Céline : « *Ce séjour a été chouette, je ne me souviens pas de moments durs, je me sentais moi aussi en vacances. Nous étions quatre ou cinq adultes en permanence avec les enfants, avec un relais entre les deux semaines. Et pour nous adultes, ça a été une occasion de fonctionner ensemble, de voir ce qu'on partage, comment on s'organise. En pensant à cette histoire-là avec du recul, à la fluidité de ce premier séjour, je me dis qu'on s'est trop mis la pression par la suite en se disant, c'est sérieux, ce n'est pas n'importe quoi ce qu'on fait.* »



Bilan du séjour⁷

« Dans l'ensemble, tous les adultes sont ravis de cette expérience.

Nous aurions voulu plus de moments pour nous mettre d'accord et partager entre adultes (il n'y en a eu que très peu).

Nous avons aimé notre espèce de souplesse dans la façon d'imaginer le planning, et aussi dans notre rapport aux jeunes, que nous avons accompagnés plus qu'encadrés.

Nous avons eu la sensation de nous entendre entre adultes sans forcément nous connaître dans ce genre de cadre, d'évoluer facilement les uns avec les autres.

Nous avons eu des retours positifs de la part des enfants.

Des jeunes, accompagnés, ont écrit à un de leur prof de collège (histoire).

Des jeunes, accompagnés, ont écrit à la classe de l'école de Faux.

Des gars ont fait un film (Terreur à Ligoure) tous seuls de A à Z.

Tout le monde est arrivé à vélo après un parcours à la carte de sept à soixante-dix-sept kilomètres le premier jour.

Des enfants munis de lampes de poche exploraient les escaliers dérobés du château à la recherche de fantômes.

Beaucoup de questions ont été posées pendant la présentation magistrale de l'histoire de Ligoure par le maître des lieux.

Le journal du lundi était présenté sous forme théâtrale.

7. Bilan rédigé le mois suivant par les adultes présent·es au séjour.



Un matin, deux musiciens ont sorti leurs instruments, et de guitares en violons, flûtes, cornet, accordéon, percussions ou cordes vocales, au bout de quelques heures nous étions au moins une douzaine à jouer ou fredonner la même mélodie.

Les grands arbres du parc ont permis de grimper encordés jusqu'aux branches les plus hautes.

Une licorne en terre et paille, œuvre commune d'une équipe de jeunes artistes, a mis du relief sur les murs de la grange de notre voisine, éleveuse de chevaux.

Certains ont pu s'essayer au tournage de l'argile en échange d'un petit coup de main à Chloé qui avait amené son activité de potière sur les lieux.

Les loups-garous, poules, renards et vipères sont les espèces les plus adaptées à l'environnement du château.

Vendredi, le programme prévoyait la balade-visite d'un autre château, mais comme nous avons tant d'autres choses à faire, nous ne sommes pas partis et (presque) personne ne s'en est aperçu.

Les jeunes étaient plus disponibles aux échanges météo en petits groupes qu'aux longues réunions d'organisation tous ensemble.

Plusieurs médiations ont eu lieu pour faire évoluer des situations conflictuelles entre des enfants.

Les adultes avaient plus le souci de préparer les repas que les autres participants.

À la fin de la boum organisée par les jeunes, une bande de filles rêvait sur une balancelle de ce que pourrait être un autre collège : "ce serait un peu comme cette semaine, avec quand même un peu plus d'apprentissages... et des voyages... et des gens assis en rond sur une grande prairie verte..."

Après le rangement ménagé de cet immense château, Freddy, qui n'avait encore jamais osé le confier



à un groupe de jeunes, nous a invités à revenir quand on voudrait.

De nombreuses forteresses de sable ont été construites puis détruites par la mer.

Des mets tous meilleurs les uns que les autres ont été mitonnés de l'île Goure à l'île Noire.

Tout le monde s'est fait plaisir, en jouant, en faisant de la musique, en construisant une chose ou une autre, en papotant... »

Le coup de *boost*

Le dépaysement du séjour n'interrompt pas notre travail. L'assemblée plénière d'avril 2011 est une nouvelle étape. Nous distinguons des instances : groupe permanent*, groupe de suivi, groupe des jeunes, groupe des parents⁸. Nous listons les tâches pour décider comment elles vont être assurées : lien avec l'extérieur ; secrétariat/comptabilité ; entretien/aménagement des locaux du collège ; intendance, repas, hébergement, transports. Nous travaillons les questions pédagogiques, en réfléchissant aux outils que nous voulons mettre en place : binôme jeune/référent·e adulte, place des parents-intervenant.es. Il reste encore beaucoup de questions : la gestion des tâches se fera-t-elle avec ou sans les jeunes, pendant ou en dehors des temps d'activité ? Bénévolat, salariat, compensations, échanges : quelles seront nos modalités de prise en compte du travail des adultes ? Quelle place pour les parents, pour le parent intervenant et son enfant dans le collège asso ? Quelle implication des intervenant·es ponctuel·les dans l'ensemble du projet ? Et le budget ? Tant de points encore à résoudre, et la rentrée de septembre qui semble approcher à si grands pas ! Mais ce qui nous manque sans doute le plus à ce moment-là, c'est de nous projeter

8. Ces instances sont présentées au chapitre 4 – S'organiser.



concrètement dans la vie du futur collègue asso, dans une élaboration commune qui n'aura peut-être pas grand-chose à voir avec ce qui se fera réellement, mais qui saura rassembler nos imaginaires individuels dans une vision partagée.

Un petit groupe décide de se lancer et de mettre sur papier une hypothèse de planning, aussi hasardeuse soit-elle, pour visualiser ce que pourraient être des tranches de vie dans notre futur collègue. Réalisé dans l'enthousiasme et la fébrilité, ce prototype est présenté à l'assemblée plénière d'avril sous la forme de grandes feuilles de papier emplies de plannings colorés présentant des semaines imaginées où alternent des ateliers, des voyages, des activités multiples. Sous les yeux de l'assistance, le projet devient concret et presque tangible.

Jean-François : *Après avoir discuté plusieurs mois des principes éducatifs, des objectifs pédagogiques, du rythme, du fonctionnement, il s'agissait de les mettre en forme dans un prototype plus concret du déroulement d'une semaine, d'un mois, d'une année au collège asso.*

Pour le rythme : une répartition des activités souvent par demi-journées entières plutôt que le saucissonnage heure par heure des collèges classiques, pour laisser le temps de s'installer dans un atelier, un travail, un projet. En alternant des activités abstraites, concrètes, créatives, relationnelles, des moments tous ensemble et des activités « à la carte », des temps de discussion sur ce que nous vivons ensemble. En intégrant, comme dans la vie, des journées ou des semaines entières consacrées au même projet, les fameuses « semaines vertes ».*

En piochant dans les propositions d'ateliers discutées depuis des mois, pour composer un scénario réaliste de la vie quotidienne que nous allions proposer aux jeunes.

Nous avons proposé ce prototype, élaboré par notre petite équipe en quelques jours, lors de cette fameuse assemblée plénière d'avril. Fameuse parce que c'était le moment ultime où nous devons décider ensemble si l'on foncerait vers une ouverture du collège dès la rentrée de septembre, ou si l'on attendrait l'année suivante. Sans doute la





présentation enthousiaste de ce scénario, concret et multicolore, a-t-elle pesé dans la balance pour faciliter la décision d'un démarrage rapide. Nous savions alors que nous nous lancions dans une course folle avant l'ouverture, quelques mois plus tard. A posteriori, j'ai l'impression que le déroulement de la première année au collège associatif a beaucoup ressemblé, dans les grandes lignes, à ce scénario fictif élaboré en quelques jours, mais synthétisant de longs mois de travail collectif.

Pour septembre, c'est maintenant !

Nous actons le principe d'un démarrage en septembre prochain, préférant nous jeter à l'eau tout de suite plutôt que d'attendre encore de nous sentir vraiment au point, au risque de ne jamais l'être. Nous comptons sur la fièvre du démarrage, sur l'approche inexorable de l'échéance pour nous pousser à mettre les bouchées doubles, triples, quadruples. C'est un pari que nous prenons, et nous le tiendrons. Il nous faut cependant tout mettre en place dans les délais. C'est ainsi que Jean-François, le 16 mai, appelle à la création d'un groupe moteur qui verra effectivement le jour très rapidement, et jouera un rôle de pilotage indispensable jusqu'à la rentrée de septembre.

« Bonjour,

Un petit message pour savoir si certain-es parmi nous seraient prêt-es à participer très prochainement au premier groupe de suivi de notre alternative au collège. C'était la conclusion de notre dernière réunion plénière il y a juste un mois à Faux la Montagne. Préparée très activement par quelques groupes de travail, cette rencontre a permis à plusieurs d'entre nous de retrouver l'espoir et l'envie de tenter un démarrage en septembre avec des jeunes... mais en même temps, ça semble un défi complètement fou lancé au temps qui passe si vite !!!*





Déjà un mois depuis... et dans un mois et demi les enfants et jeunes du plateau vont quitter les bancs et tableaux noirs de l'école ou du collège pour des vacances bien méritées... en attendant la prochaine rentrée... Est-il encore possible que d'ici là, certain-es se décident à prendre un autre chemin, avec l'accord de leurs parents ? Sur la base de quelle proposition ? Présentée à quel moment ? Avec quelle réalité tangible pour donner corps à nos intentions ? (...)

Il me semble assez essentiel de savoir très rapidement si certain-es d'entre nous seraient prêt-es à s'embarquer dans une nouvelle petite aventure, sans doute assez intense, qui démarrerait le plus vite possible et pour quelques mois. Avec pour objectif de porter et coordonner la mise en place concrète de notre « futurtruc », en lien avec nous toutes et tous, et avec le travail des autres commissions encore actives ou à créer... et aussi pour présenter très rapidement une proposition à des jeunes et des parents qui pourraient s'y associer. Pour ma part je suis encore un peu hésitant vues l'urgence et l'intensité que ça implique... Mais je pense que c'est le moment ou jamais, alors si l'on est quelques-un-es à se motiver ensemble, en lien avec des jeunes qui souhaitent le mettre en place avec nous, ça vaut la peine de tenter, in extremis, de concrétiser le fruit de toutes les discussions passionnantes et passionnées que nous avons partagées depuis un an. Et si l'on attend encore quelques semaines, la question ne se posera plus pour la rentrée prochaine...

À très bientôt ?

Jean-François

Céline : Je me souviens de cette période où j'avais vraiment envie de vivre cette expérience, de tenter, même si ça se casse la figure. J'avais envie de dire, arrêtons de discuter, entre adultes en plus, et partons dans des trucs plus factuels. Oui, comment on va faire le lundi matin ? Il faut y aller, sinon on va regretter toute notre vie d'avoir passé deux-trois ans à théoriser un truc qu'on ne va pas expérimenter !



Ébullition

À partir de ce moment-là, c'est le rush total. Il nous reste trois mois pour tout préparer, trouver un lieu, déclarer un collège, chercher un équilibre financier, créer l'association support. Jusque-là nous avons avancé en dehors de toute structure juridique officielle. Nous nous sommes d'abord retrouvés en groupe autour d'une réflexion commune et en avons peu à peu élaboré un projet. Tant que nous n'avons pas eu besoin de formaliser un cadre juridique, nous ne l'avons pas fait. Désormais c'est nécessaire, un collège ne peut être ouvert que par une structure dûment déclarée. Le choix de la forme associative nous apparaît comme une évidence, parce qu'elle nous correspond bien, et parce qu'elle est assez souple et légère à utiliser. Nous décidons que cette association sera gérée collégialement, puisque c'est de cette manière que nous fonctionnons, et que c'est un mode de gouvernance que nous sommes plusieurs à avoir expérimenté. C'est ainsi que le 24 juin 2011, les statuts de l'association La Traverse sont déposés en préfecture. Après une année et demie de travail intense entre nous, au cours de laquelle nous avons fondé nos modes de fonctionnement sur des bases solides, cette déclaration nous paraît n'être qu'une petite formalité.

Créer une association dirigée collégialement

Pour déclarer une association en préfecture⁹, il faut :

- rédiger ses statuts, comportant le nom et l'objet de l'association,

9. Une association peut exister « de fait » : il s'agit alors d'un groupe de personnes qui n'a pas effectué de déclaration. Elle est légale, mais n'a pas de capacité juridique. cf. <https://www.associations.gouv.fr/1080-association-non-declaree.html>



– faire valider ces statuts par le collectif présent lors d'une réunion qui s'appelle l'assemblée constituante de l'association. L'assemblée constituante désigne les personnes dirigeantes de l'association qui constituent son conseil d'administration (CA).

Cette réunion fait l'objet d'un compte rendu sous forme de procès-verbal formalisé, qui doit comprendre les noms des personnes présentes, la date, le lieu, la déclaration de l'existence de l'association, ainsi que le nom et le prénom de la personne signataire.

Les statuts doivent être signés par au moins deux personnes mentionnées sur la liste des dirigeant·es qui portent leurs nom, prénom, et fonction au sein de l'association (administratrice par exemple)¹⁰.

On pense souvent que les dirigeant·es doivent se répartir les titres de président·e, secrétaire et trésorier·e, mais rien ne les y oblige. Par facilité, ou par choix éthique, on peut élire, choisir, désigner au minimum deux personnes en tant qu'administrateur·rices, dirigeant·es, ou collectif¹¹.

Une élection ou une décision ne doivent pas forcément passer par un vote (visible ou secret). Certain·es d'entre nous expérimentent depuis longtemps d'autres formes de prises de décision qui leur paraissent beaucoup plus intéressantes que celle du vote. Pour prendre des décisions, on peut utiliser le processus de décision par consentement¹², ou la méthode de l'entraînement mental¹³. Pour choisir une personne, on peut procéder à une élection

10. Bon à savoir : aucune date de naissance ne doit figurer sur les documents sous peine de rejet de la déclaration.

11. De nombreux exemples sont disponibles en ligne, en recherchant « conseil collégial d'association ».

12. Décision par consentement, voir encadré.

13. L'entraînement mental, voir encadré.



sans candidat, ou à un tirage au sort. Ces différentes méthodes ne se contentent pas d'aboutir à un résultat (décision ou choix d'une personne), elles créent et renforcent certains aspects du fonctionnement du groupe : cohérence, prise en compte des différentes opinions et réticences, recherche de solutions collectives, inter-connaissance des membres du groupe, prise de responsabilité par des personnes qui ne se mettent habituellement pas en avant, etc. Selon les aspects que l'on veut renforcer, il devient alors intéressant de choisir l'une ou l'autre de ces méthodes.

Une fois les papiers produits (statuts et PV), il faut remplir deux formulaires officiels, l'un pour déclarer l'existence de l'association, l'autre pour déclarer la liste des dirigeant·es. Il faut envoyer l'ensemble de ces documents, accompagnés d'une enveloppe timbrée à l'adresse de l'association, au service « associations » de sa préfecture¹⁴. La parution obligatoire de la création de l'association au journal officiel coûte 44 € en 2020.

L'assemblée, ou le conseil d'administration, peut désigner un·e ou des mandataires temporaires et révocables pour effectuer des tâches précises, comme par exemple ouvrir un compte bancaire ou encore prendre un rendez-vous au nom de l'association. Ces délégations font souvent l'objet d'un écrit signé par les personnes dirigeantes, qui peut être utile à la légitimation de la personne en charge de la tâche.

Les dés sont jetés

Le 6 juin, nous prenons la décision définitive d'ouvrir un collège privé hors contrat, après avoir discuté une dernière fois des autres possibilités. Le 15 juin, nous organisons

14. La démarche est expliquée en suivant ce lien : <https://www.service-public.fr/associations/vosdroits/F1119>.



notre première réunion publique à Faux la Montagne. Une soixantaine de personnes sont présentes. Parmi elles, des jeunes et des familles potentiellement intéressées, des personnes qui voudraient participer, et bien entendu des personnes curieuses, venues pour entendre parler de ce projet qui jusque-là relevait plutôt de la rumeur. Neuf parents ou familles présentes se disent intéressées, ce qui correspond à sept jeunes ; dix-neuf personnes se proposent comme intervenantes potentielles, et six autres proposent des aides diverses. Avec les autres informations que nous possédons, nous arrivons à une dizaine de jeunes partants pour la rentrée. Nous sortons de la réunion à la fois touché·es par le nombre et l'enthousiasme des personnes présentes, et avec la conscience d'être désormais engagé·es publiquement.

Le nombre important de propositions d'interventions nous stimule. Tant de gens sont donc prêts à donner du temps et de leurs compétences pour notre projet ! Nous sommes aussi conscient·es qu'il existe un risque de déstabilisation de notre équipe si nous tentons d'intégrer trop vite un grand nombre de personnes qui n'ont pas fait le même cheminement que nous. Nous voulons à la fois rester ouvert·es à de nouvelles forces, tout en maintenant un équilibre indispensable à quelques mois du démarrage du collège. Nous mettons en place un certain nombre d'outils pour permettre l'intégration de ces bonnes volontés. Une première réunion d'accueil est organisée le 17 juillet : présentation générale du projet, place donnée aux questions et interrogations des dernier·es arrivé·es, temps dédié à leurs propositions et leurs désirs d'engagements.

À la suite de cette réunion, nous formalisons la création de ce que nous appelons des « groupes-cocktail », destinés à permettre l'échange entre le groupe déjà constitué et les personnes arrivantes : écoute et prise en compte de leurs réactions, propositions, questionnements et interrogations. Ils permettent aussi de leur expliciter tranquillement les





choix mis en œuvre afin qu'elles puissent se les approprier, au besoin les remettre en question et les porter au débat collectif. Ce dispositif donne le temps de l'intégration à un projet déjà bien avancé, sans surcharger les rencontres opérationnelles de toutes les remises en question de fond. Nous choisissons également la façon dont nous ouvrons peu à peu nos espaces de travail à ces nouvelles énergies. Les personnes qui envisagent de s'investir régulièrement sont conviées aux réunions mensuelles du groupe permanent. Elles sont également incitées à participer à des petits groupes de travail par thèmes ou par projets d'intervention auprès des jeunes : ateliers langue ou théâtre, projet de voyage ou autre. Certaines commissions s'ouvrent totalement (accompagnement, référent-es, groupes techniques) ou partiellement (groupe de suivi) aux nouvelles personnes. Nous réservons aux ancien·nes les deux prochaines plénières.

Du lieu idéal au gîte de Saint-Martin

Même si l'idée de l'itinérance a été régulièrement évoquée dans les premiers temps de nos réflexions, nous sommes très vite projeté·es sur un lieu fixe, central, que nous essayons d'imaginer à notre convenance, en tentant de rassembler en une projection commune et cohérente tout ce que nous aimerions y trouver.

Dès le départ, en juin 2010, nous soulevons l'importance d'avoir un lieu repère, avec une bibliothèque, un tableau à craie, des tables et des chaises, un endroit que jeunes et adultes pourraient s'approprier. Nous partageons également l'idée de pouvoir bénéficier d'espaces différents permettant d'autres apprentissages (ateliers, jardin, terrain où faire du sport). On imagine des lieux ouverts avec de la vie et de l'interaction avec l'extérieur. Plus le « quartier général » sera doté de ces espaces, plus il sera facile de le rendre cohérent



avec la vie quotidienne. Celle-ci devient alors un appui pour les propositions faites aux jeunes. Passer du temps en cuisine peut être une alternative à une activité mathématique, si elle répond mieux aux besoins d'un·e jeune et si elle permet au reste du groupe de ne pas vivre de perturbations.

Trois mois plus tard, la question du lieu idéal se pose de deux manières distinctes. D'un côté, on imagine un lieu doté d'ateliers, de jardin, d'animaux, qui pourrait accueillir les enfants sur des périodes longues avec une possibilité d'internat, un lieu qui pourrait être aménagé et transformé par ses occupant·es. Les jeunes y feraient l'expérience de leurs propres choix de vie, en dehors de leur milieu familial de référence. Les nombreuses activités de la vie quotidienne partagée, mais aussi les moments de latence renforceraient les liens entre les participant·es. La proximité et le cadre propice aux échanges faciliteraient l'organisation et la discussion, créant ainsi une plus grande perméabilité entre vie quotidienne et moments d'apprentissage plus formalisés. Mais le temps passé à fréquenter ce lieu se ferait au détriment des autres lieux de sociabilité, d'activité et d'apprentissage : autres groupes, famille, collectifs, vie paysanne ou de bourg.



À l'opposé, on imagine un lieu réduit au nécessaire pour se réunir au chaud et éventuellement faire des recherches, écrire, se poser au calme. Les autres activités se feraient dans des lieux déjà existants. On trouverait ailleurs : un jardin, des animaux, un four à pain, un terrain pour faire du sport, une cuisine ou un atelier de menuiserie. Dans ce cas, le fait de ne pas créer de lieu de vie demande moins d'énergie. Cela facilite aussi l'ouverture des jeunes sur leur environnement social, où ils ont une place à prendre. Cependant, si le temps de vie quotidienne est réduit et que le lieu central est moins fréquenté, les espaces de concertation seront moins présents. La dynamique du groupe pourrait s'en ressentir. On imagine aussi des variantes entre ces deux pôles : internat sur des périodes courtes, internat nomade dans différents lieux qui

serviraient à tour de rôle, ou un lieu sans terrain mais avec au moins une cuisine.

Au printemps 2011, la recherche du lieu d'implantation s'intensifie, et ce ne sera pas facile, nous le savons d'emblée. C'est pourquoi, même si nous avons en tête nos différentes projections, nous sommes conscient·es qu'il faudra composer avec ce que nous trouverons. Certaines communes refusent de nous accueillir, soit par principe, soit par peur de la concurrence qui risquerait de vider leur école (!). D'autres n'ont pas de lieu disponible. Au mois de juin, quelques pistes s'offrent à nous. Le maire de Saint-Martin-Château, Jean-Paul Monnier, est très accueillant, très motivé pour faire vivre son village. Il est prêt à nous aider. Deux lieux seraient possibles sur sa commune : soit une ancienne auberge sans repreneur, grande, avec un beau terrain, mais nécessitant des travaux d'isolation que la commune serait prête à faire si nous nous engageons à long terme ; soit un gîte communal, utilisable tout de suite, mais assez petit. Dans ce cas, la salle communale toute proche pourrait nous être mise à disposition pour certaines activités, et les abords directs offrent des espaces extérieurs tout à fait agréables. Au Villard, espace d'accueil associatif sur la commune de Royère de Vassivière, les contacts successifs sont contradictoires, tantôt très positifs, tantôt négatifs. À Plainartige, un village de la commune de Nedde, dans un impressionnant ensemble de bâtiments, plusieurs pièces pourraient nous être accordées, y compris un petit appartement pour loger des personnes (familles, jeunes, intervenant·es) venant de trop loin, et avec accès au parc du domaine. Par contre, des travaux sont encore nécessaires pour que nous puissions nous y installer. Ils sont prévus par le propriétaire pour l'été 2011, les délais semblent serrés.

Lors de la plénière du 3 juillet, nous travaillons sur un tableau qui présente les caractéristiques, avantages et inconvénients de chaque proposition, jusqu'à comparer



les altitudes des différents lieux, critère non négligeable quand les routes sont enneigées. Difficile de trancher, aucune solution n'apparaît franchement meilleure que les autres. Au terme du débat, nous optons pour la solution la plus sûre, car ne nécessitant pas de travaux importants, à part quelques mises aux normes : le gîte de Saint-Martin. Nous avons déjà une petite idée du nombre d'enfants intéressé·es pour la rentrée, sans doute une dizaine, et la taille de ce lieu permet d'accueillir un tel groupe. Par contre, nous considérons cette solution comme provisoire, pour la première année de fonctionnement seulement, ce qui signifie que nous continuerons à chercher d'autres pistes. Le 11 juillet, nous envoyons une lettre officielle au conseil municipal de Saint-Martin-Château en lui rappelant le contexte de notre projet et ses objectifs et en lui exposant notre préférence pour une installation dans sa commune. Le 14 juillet, nous organisons une réunion publique à la salle communale de Saint-Martin, pour présenter le futur collège au village et à de nouvelles personnes intéressées. Une grande partie des habitant·es y assiste, l'accueil est empreint de curiosité, il nous permet de dérouler toutes nos idées, et nous nous sentons bienvenu·es.

Bien sûr, entre l'idéal dont nous pouvions rêver et la réalité de notre implantation se situent les contraintes de l'existant. Mais ces projections des débuts nous guideront durant les trois années du collège. Les nombreux déplacements dans d'autres lieux (séjours itinérants, journées dans différentes fermes) permettront de trouver et proposer ce que nos lieux d'implantation ne pouvaient nous offrir.

Jeter des ponts

Nous prenons contact avec les collèges des environs pour présenter le projet. Nous cherchons à créer des liens avec eux





en proposant d'imaginer les formes d'une éventuelle collaboration. Par cette démarche, nous voulons aussi éviter de laisser libre cours aux fantasmes et aux rumeurs que notre projet ne peut manquer de susciter. Une délégation rencontre le principal du collège de Bourganeuf, et une autre se rend à Felletin, les deux collèges creusois les plus proches de chez nous.

Le 6 juillet, nous rencontrons à Felletin trois professeur·es, ainsi que l'adjoint du principal. D'autres enseignant·es auraient été intéressé·es par cette réunion mais n'ont pas pu venir. Nous sommes accueilli·es avec beaucoup de curiosité et de nombreuses questions : « je n'imaginai pas qu'on pouvait créer un collège ! » ; « allez vous faire des cours ou pas du tout ? ». On nous interroge sur le suivi des programmes, le brevet, les compétences à acquérir. La curiosité est réelle et assez bienveillante, mais on sent que cette réunion est bienvenue pour couper court aux rumeurs. L'idée d'une collaboration est ensuite reçue avec intérêt. Le professeur d'histoire-géographie nous dit même que s'il avait été au courant de notre voyage à Ligoure et Noirmoutier, il aurait utilisé cette expérience avec ses élèves. Mais rapidement l'enthousiasme se calme : « on n'a pas de moyens », « comment peut-on faire dans nos cours ? ». Nous proposons un partenariat avec le CDI* pour que nos futur·es élèves puissent profiter du fonds documentaire et créer ainsi un lien avec le collège de secteur. La réaction n'est pas négative, mais l'accueil de cette idée est immédiatement freiné par les éventuelles contraintes administratives. La crainte majeure que suscite notre projet est qu'il risque de vider les classes du collège. Même si cet aveu nous flatte, nous éclaircissons la situation : l'étalement géographique des enfants intéressé·es par le collège asso est tel que notre collège ne diminuera les effectifs des différents établissements publics que d'un·e à deux élèves en moyenne.

Au collège de Bourganeuf, le principal reconnaît que nos orientations pédagogiques ressemblent à ce qu'il aurait aimé





mettre en œuvre depuis longtemps au sein de l'Éducation nationale. Alors que nous nous préparions à argumenter sur la pertinence de nos intentions, c'est lui au contraire qui nous présente et justifie longuement en quoi son action dans son collège tend à développer des objectifs proches des nôtres. Il envisage de nous inviter aux rencontres d'une commission qui travaille sur la question du décrochage scolaire au sein de son établissement, situé en zone d'éducation prioritaire.

Finalement, nous ne solliciterons jamais de collaboration avec ces collèges durant nos trois années d'existence. Non pas par refus de notre part, au contraire nous aurions aimé voir comment cela aurait pu fonctionner, mais par manque cruel de temps et de priorité. Nous avons conscience dès le départ que la création d'une alternative à cette institution qu'est l'Éducation nationale pourrait être une provocation pour elle, et contient un risque important de frictions entre elle et nous. Pourtant, nous proposons une approche différente, certes critique vis-à-vis de nombreux objectifs et surtout méthodes de l'enseignement classique, mais sans être en opposition frontale avec l'Éducation nationale. Tisser des liens avec des collèges aurait pu être un bon moyen de montrer qu'il est possible de collaborer plutôt que de se confronter. Mais cela aurait été presque un projet en soi, nécessitant du temps pour proposer, rassurer, contourner les obstacles administratifs et les résistances aux changements. Nous avons en effet constaté que de leur côté aussi, les établissements et les enseignants avec qui nous avons pris contact n'avaient pas la possibilité de mettre dans leurs priorités les échanges avec d'autres structures comme la nôtre. Nous aurions fait cette démarche, qui faisait partie de nos idées de départ, si des personnes parmi nous avaient eu le temps et la motivation de s'y consacrer. Cela n'a pas été le cas. Pour les mêmes raisons, nous n'avons hélas pas trouvé assez de temps pour rencontrer et échanger autant que nous l'avions imaginé avec



d'autres lieux d'alternatives pédagogiques, avant la création du collège asso ou pendant son fonctionnement.

Des bâtons dans les roues

Nous entreprenons des recherches sur les démarches administratives et légales nécessaires à l'ouverture d'un collège. D'après les sites internet et les textes de loi, cela semble relativement simple¹⁵. Un membre de l'équipe a enseigné pendant plus de cinq ans dans l'Éducation nationale en lycée, et peut se déclarer comme directeur. On a des locaux en cours de mise aux normes, des personnes ayant les diplômes requis pour enseigner. En envoyant au rectorat la déclaration et les pièces mentionnées à l'article L441-5, s'il n'y a pas d'opposition dans le mois, le collège pourra ouvrir. Pourtant, les choses ne se passent pas aussi facilement, comme le montrent les citations ci-dessous, extraites de la feuille d'info que le groupe moteur a mise en place pour permettre à tous les membres d'être informé·es aussi souvent que nécessaire de l'avancement du projet.

30 juin 2011 : *On est censé déclarer l'ouverture de l'« établissement scolaire » auprès du rectorat et on l'a appelé pour des informations. La personne qui a répondu a très mal réagi : elle disait qu'un collège, ça ne s'ouvrait pas comme ça, qu'il fallait prévenir plus tôt, qu'il fallait de vrai-es enseignant-es diplômé-es (elle a parlé de bac+3), que notre projet n'était pas sérieux (alors qu'elle ne savait presque rien). Pol essayait de lui dire que les textes de loi ne parlent pas de tout ça, mais apparemment elle n'écoutait pas, et disait que de toute façon elle s'opposerait à l'ouverture du projet. Donc ça risque d'être un peu tendu, même si apparemment on est dans notre droit. Pour préparer un second appel au rectorat,*

15. Attention, il y a eu des modifications de la loi en mars 2018: <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo31/MENF1815492C.htm>.



on va rencontrer un inspecteur d'académie que Marina connaît bien, pour avoir plus d'infos sur les règles et sur les pratiques. On est également en train d'entrer en contact avec des enseignant-es qui vont ouvrir un collège associatif en Ardèche, et qui sont aussi en train de faire la déclaration d'ouverture. Un petit groupe pourrait se former pour s'occuper des relations avec le rectorat. »

1^{er} juillet 2011 : Précisions sur les démarches administratives pour ouvrir un collège : voici un petit résumé de ce qu'on a à faire. Pour ouvrir un établissement scolaire, une fois qu'on a un lieu, il faut « déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir, et lui désigner les locaux de l'école. » « Si le maire juge que les locaux ne sont pas convenables, pour des raisons tirées de l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène, il forme, dans les huit jours, opposition à l'ouverture de l'école, et en informe le demandeur. » Ensuite, il faut déclarer l'ouverture de l'établissement au recteur d'académie, en lui fournissant certaines pièces : plan des locaux et indication de l'objet de l'enseignement, diplômes et attestation de cinq ans d'enseignement ou de surveillance dans le second degré. Dernières nouvelles : on n'a vu ça nulle part dans les textes de loi, et on n'est pas les seuls, mais apparemment les rectorats (en tout cas celui de Grenoble, info donnée par le futur collège d'Ardèche) demandent bac+3, demande d'autorisation d'enseigner, extrait de casier judiciaire vierge pour les enseignants. Des non-enseignants peuvent participer à l'enseignement, mais il faut qu'il y ait toujours au moins un enseignant dans la classe. Au moment de la déclaration, le recteur donne un récépissé, et prévient le procureur de la République et le préfet du département du futur collège. Tous trois peuvent dans le mois qui suit s'opposer à l'ouverture « dans l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène ». Sinon le collège peut ouvrir. Apparemment, le passage de la commission de sécurité n'est pas obligatoire avant d'ouvrir pour les petits Établissements Recevant du Public (ERP) comme le nôtre, mais c'est sans doute mieux





de quand même les faire passer avant (si on y arrive), parce que d'une part certaines assurances réclament un certificat de conformité de la commission de sécurité, et d'autre part pour éviter, s'il y a quelque chose qui ne va pas, d'avoir à faire des travaux ou d'avoir à fermer l'école. Il faut aussi prendre des assurances, pour le local (responsabilité civile, incendie, etc.) pour l'association (responsabilité civile) et pour l'établissement scolaire (responsabilité civile). »

On relance sans succès le rectorat pendant l'été pour qu'il nous transmette le récépissé. On fournit les pièces demandées mais chaque fois de nouveaux documents sont réclamés. On reçoit début juillet une liste de pièces à fournir, qui dépasse largement les obligations légales, et dont certaines concernent des collèges plus classiques. Pour que l'ouverture puisse se faire le plus rapidement possible, nous envoyons le maximum d'informations, y compris des pièces ou informations qui ne sont pas légalement nécessaires.

Les péripéties vont continuer bien au-delà de l'été, après la rentrée scolaire.

26 septembre 2011, la rentrée a eu lieu depuis trois semaines maintenant. Notre dossier n'est apparemment toujours pas complet, et le délai d'un mois jusqu'à l'autorisation d'ouverture ne court donc pas encore ! Nous avons été très surpris par cette nouvelle, et avons l'impression que la personne qui reçoit le dossier fait vraiment du pinaillage administratif ! Nous faisons notre possible pour fournir les documents exigés, et surtout pour accélérer le processus, mais nous devons reconnaître avoir été optimistes quant à la rapide ouverture officielle de notre collège. Cela pose plusieurs problèmes : il n'est pas vraiment possible de s'installer dans le local loué à la mairie avant d'avoir l'assurance d'une ouverture officielle (le conseil municipal ne le souhaite pas), et nous devons donc soit rester chez Pierre qui nous accueille en attendant, soit déménager provisoirement dans un autre lieu. Par ailleurs,





les enfants vont se trouver en situation précaire par rapport à l'Éducation nationale, car toujours pas en mesure d'annoncer l'inscription officielle dans notre structure...

À l'attention des parents : si vous avez l'impression qu'il n'y a pas de pression de la part de l'ancien établissement, nous préconisons de ne rien faire pour l'instant, mais si l'établissement réclame ou menace, il nous semble que la déscolarisation momentanée serait une solution.

On finit par envoyer un recommandé au rectorat en disant qu'on a fourni tout ce qui était demandé légalement et que maintenant il est tenu de nous envoyer ce fameux récépissé.

10 octobre 2011, grande nouvelle : Au rectorat le dossier est complet, ils ouvrent leur enquête. Sans réponse négative, le délai d'un mois nous amène au 7 novembre pour la rentrée officielle. À Saint-Martin, les travaux sont terminés, sous peu la commission de sécurité sera informée et un jour le bail signé.

23 novembre 2011, deux semaines après l'ouverture officielle et notre installation dans nos locaux de Saint-Martin, nous avons rendez-vous sur place avec une équipe composée de l'inspecteur d'académie de la Creuse, d'une inspectrice chargée de la vie scolaire, et d'un inspecteur venant contrôler l'hygiène, la sécurité et l'accessibilité des locaux. Parmi nous sont présentes les « enseignant·es » que nous avons déclarées titulaires des bac+3 exigés, ainsi que notre référent technique, également très investi dans l'équipe pédagogique. Nous présentons le projet et le fonctionnement de notre collège, ne cachant pas que nous avons ouvert depuis deux semaines, à la fin du délai d'un mois. Embarras de nos interlocuteur·rices qui arrivent donc après ce délai, alors qu'elle et ils sont chargés de donner leur avis quant à cette ouverture.

Au moment où nous présentons nos objectifs et nos méthodes, l'inspecteur d'académie de la Creuse nous rappelle qu'il n'est pas habilité à juger de notre projet pédagogique,



invoquant lui-même la constitution française pour nous garantir le respect de nos droits et libertés. Après avoir traversé tous les méandres de l'instruction de notre dossier au niveau du rectorat, nous pouvons apprécier cet élan d'intégrité ! Il nous confie même que notre pédagogie présente des aspects qui l'intéressent, et qu'il regrette que nous ne les développons pas au sein même de l'Éducation nationale.

L'inspectrice chargée de la vie scolaire est très attentive au risque d'isolement social des jeunes que nous accueillons. Sa mission est de vérifier notamment que nous ne sommes pas une équipe qui pourrait nuire à leur intégrité morale ou psychologique, voire une secte. Elle s'intéresse beaucoup aux livres de notre bibliothèque, nous encourageant vivement à la compléter en diversifiant les ouvrages de référence. Enfin, l'inspection des locaux relève quelques détails techniques qui restent à mettre en conformité avec les normes, la plupart étant déjà programmés en interne ou avec la commune propriétaire.

Collège privé hors contrat

Il existe différents types d'établissements scolaires en dehors du classique collège public. Les statuts sur lesquels nous nous renseignons pour ouvrir notre collège sont ceux de collège privé hors contrat, collège privé sous contrat, et collège public expérimental.

Nous rejetons rapidement l'idée du collège sous contrat, car dans ce statut, on doit suivre les programmes scolaires année par année, et nous voulons avoir une certaine liberté dans ce que nous apporterons aux jeunes. De toute façon, sauf cas particulier, un établissement ne peut obtenir le statut sous contrat qu'après avoir existé pendant cinq ans au moins hors contrat.

Le collège expérimental est un collège public qui bénéficie d'un statut dérogatoire lui permettant de mettre en place des innovations pédagogiques, au sein même de l'Éducation nationale. Ce statut laisse plus de liberté quant au suivi des programmes, mais donne globalement moins d'autonomie par rapport à l'Éducation nationale. De plus, il nous semble qu'il sera difficile d'obtenir une ouverture de collège public expérimental et des budgets en conséquence puisque, à cette même période, le collège expérimental « Pionnier de la Maronne » dans le Cantal, a été contraint de fermer ses portes.

Pour une personne ayant travaillé au moins cinq ans dans l'Éducation nationale comme professeur·e ou comme surveillant·e, il est possible d'ouvrir un établissement scolaire privé, sous certaines conditions. Comme nous pouvions remplir ces conditions, nous avons opté pour ce statut.

Les spécificités du collège privé hors contrat sont :

- en termes éducatifs, l'unique obligation d'apporter aux élèves les éléments du socle commun de connaissances et de compétences pour l'âge de la fin de scolarité obligatoire, contrairement au collège privé sous contrat ;
- l'absence de prise en charge par l'État des salaires, contrairement aux deux autres types d'établissements mentionnés.

Les finitions

Dernière étape avant le démarrage, nous organisons du 29 août au 2 septembre 2011 une semaine de rencontres et de travail. C'est la semaine préambule, rencontre de toutes les adultes participant·es, intervenant·es et familles. C'est le

dernier moment avant l'ouverture du collège, et nous vivons cette semaine comme un moment très dense qui nous rassemble autour de la finalisation de notre projet.

Il y est question de pédagogie, avec des temps de discussions en grand groupe pour pouvoir reparler toutes ensemble de certains points importants. Une soirée est consacrée au thème du choix et de la contrainte dans les apprentissages pour les jeunes. Sont également organisés des ateliers de travail par petits groupes selon les activités qui seront proposées au collège (un groupe lecture-écriture, un groupe Corps, un groupe de travail sur la référence¹⁶, etc.).

Une discussion sur la place des parents dans le projet a lieu le mardi matin. On se demande quelles formes d'implication ils et elles peuvent avoir dans le projet, et dans quelle mesure. Une participation est souhaitée, mais si des parents ne veulent pas s'engager, peut-on refuser d'accueillir leur enfant ? La question des parents-intervenant·es, situation qui concernera plusieurs familles, est à nouveau examinée. Sur ces thèmes, nous ne prenons pas de décisions tranchées, mais nous échangeons sur les différents aspects, sur les questions que ceux-ci soulèvent, sur les éventuels problèmes qui pourraient surgir. Un échange entre parents et équipe pédagogique a lieu autour de l'engagement de l'équipe vis-à-vis des jeunes, suscité à la demande de l'un d'eux. Pour venir au collège asso de façon sereine, ce jeune demande à être assuré de pouvoir éventuellement retourner l'année suivante dans le cursus classique sans avoir à redoubler. Cette demande est prise en compte, et amène l'équipe à préciser la notion de passerelle, qui sera ensuite étendue à tous les jeunes au cours de la troisième année¹⁷.

Des temps plus opérationnels ont lieu, comme la mise au point du déroulement précis du séjour de démarrage par

16. Voir encadré : Rendez-vous perso et référent·e.

17. Pour la passerelle, voir chapitre 2 – Les ateliers.



lequel nous commencerons l'année, ou l'opportunité de faire paraître un article sur le collège asso dans IPNS*. Et, pour nous délasser les neurones, quelques ateliers manuels s'organisent, fabrication d'étagères et aménagement des locaux.

Les trois premiers jours de la semaine se déroulent à la ferme de Lachaud, et les deux derniers jours ont lieu à Saint-Martin-Château, avec une visite des locaux du futur collège et, en soirée, une rencontre entre jeunes et accompagnant·es qui se termine par un repas commun.

Cette semaine au cours de laquelle nous partageons les journées, les repas et certaines soirées soude le groupe, tout en opérant un relais entre des personnes qui ont été très présentes tout au long de la préparation, mais qui ne s'engageront pas dans la réalisation, et les personnes arrivées récemment, qui ont suivi le parcours spécifique que nous avons mis en place pour elles, et qui vont maintenant être au cœur du projet. Les premières, celles qui s'éloignent, le font pour plusieurs raisons. Certains enfants choisissent finalement un autre collège, leurs familles se sentent dès lors moins concernées. À l'inverse, des parents de jeunes qui ont choisi le collège asso prennent délibérément du recul pour laisser le champ libre à leur enfant. Enfin, d'autres personnes s'éloignent, parce qu'elles donnent la priorité à d'autres engagements. À la fin de cette semaine, nous sommes le 2 septembre au soir, et dans trois jours, lundi matin, l'aventure commence.

Tenter l'aventure

Une petite dizaine de jeunes s'apprête à faire cette première rentrée avec nous. Pour quelques-un·es, c'est une évidence, un soulagement, un projet enthousiasmant. Pour d'autres, c'est une décision plus difficile à prendre, il faut quitter ce qui est connu pour aller vers un inconnu.





D'autres enfin ont pu être tenté·es par le projet et finalement renoncer à nous rejoindre.

Géraldine : *De mon point de vue, notre première rencontre avec le futur collège asso a été un espoir d'offrir à mon fils une approche différente de l'organisation de la vie et de son apprentissage. Dans la famille c'est moi qui étais la plus motivée et j'ai réussi à convaincre père et fils de se lancer. Louis n'est pas très difficile à convaincre de tenter l'aventure, surtout que le système traditionnel de l'école ne lui convient pas. Les personnes que nous rencontrons sont très motivées et nous font rêver par le fonctionnement envisagé, l'apprentissage de l'autonomie et le respect du rythme de chacun au sein d'un groupe.*

Lila : *Ma mère n'était pas vraiment d'accord au début pour que j'aille au collège asso. Elle me disait qu'il fallait qu'elle se renseigne, elle hésitait, et j'ai dû ruser avec bien des tactiques pour qu'elle accepte enfin.*
Anne S : *Effectivement, au départ j'étais plutôt réticente. Lila a dû me convaincre, sans doute parce que j'avais les mêmes craintes que d'autres parents. À savoir, est-ce que ce n'est pas la confiner dans un milieu restreint ? Et puis, j'avais aussi des réticences du fait que je suis enseignante à l'Éducation nationale, et que je me sentais un peu social-traître. Elle a eu des arguments très très forts, comme par exemple qu'elle avait besoin de reprendre confiance en elle, une confiance qu'elle avait l'impression d'avoir perdue au collège. Je me souviens que la question ultime c'était : et si tes copines n'y vont pas ? Et elle m'a dit : je m'en fous, moi c'est le projet qui m'intéresse. Voilà. C'est ce qui a fini de me décider. Et à partir du moment où j'ai dit OK, il a fallu non seulement la suivre, mais même faire front avec elle. À deux, nous avons contré les inquiétudes et les préjugés de notre entourage. Ça nous a soudées.*

En avril 2011, Renaud est en cinquième au collège de Felletin, et il participe au séjour de Ligoure-Noirmoutier.

Renaud : *On a très peu parlé du collège asso pendant ce séjour, voire quasi pas du tout. Sur le moment, ça m'amusait beaucoup d'être là,*





mais j'avais du mal à faire le lien. Ça avait été présenté comme étant en lien avec le projet de collège, mais je voyais difficilement comment ces deux semaines qui ressemblaient plus à des vacances ou à une sortie comme on avait pu en faire à l'île de Ré ou à la neige avec le MRJC*, pouvaient avoir un lien avec un collège. J'y étais allé pour voir ce que ça allait être, ce qu'on pouvait en dire. Mais le séjour ne m'a pas donné plus d'idée de ce que ça allait être.

Ligoure et Noirmoutier, c'était pendant mon année de cinquième, et il fallait que je décide si j'allais au collège asso pour la rentrée de ma quatrième. C'était une possibilité que je n'écartais pas avant Ligoure, je me posais la question. Mais j'ai décidé de ne pas y aller parce que ça faisait déjà deux ans que j'étais au collège de Felletin, que ça ne se passait pas si mal, j'avais toute ma bande de potes là-bas, on avait commencé à former un groupe et on s'entendait bien. J'avais plus à perdre qu'à gagner à aller dans un collège associatif : du coup, j'ai préféré rester à Felletin. Je passais beaucoup de temps avec Lucas et Gwendal, mes potes de l'école primaire, quand on était à Faux ou en vacances, mais j'étais assez peu avec eux quand on était au collège.

Si Lucas et Gwendal avaient décidé d'aller au collège asso, ça ne m'aurait pas forcément décidé à y aller, parce j'avais toute une bande à Felletin que je ne voulais pas quitter. Et eux, je ne suis pas sûr qu'ils aient entendu parler du collège asso.

Johanna : Je reste très frustrée parce qu'on avait dit non à Anaëlle, notre fille, qui entrait en CM2 quand ça a démarré. Il se passait des choses chouettes à l'école primaire de Faux-la-Montagne et c'était un peu limite pour nous que le collège asso vienne en concurrence de ça. Alors on lui avait dit non. Et probablement, elle était trop jeune de toute façon. Ensuite, en fin de CM2 toutes les copines d'Anaëlle allaient au collège Éducation nationale, et donc la grande idée des CM2 c'était d'aller au collège. À partir de là, elle n'a plus voulu aller au collège associatif. Ensuite, ce qu'elle en a entendu dire par des jeunes, transformé je ne sais pas comment, ne l'a pas trop enthousiasmée. Du genre : on n'y fait rien, on n'apprend rien. Moi qui faisais partie du groupe d'adultes dans le collège asso, je voyais bien que ce n'était pas ça. Mais au début, elle a réagi en opposition.



Et je pense qu'après, l'histoire s'est finie avant qu'elle ne puisse faire le pas dans l'autre sens. Parce qu'elle a très mal vécu la fin du collège classique, et maintenant, elle dit : l'Éducation nationale, je crois que ce n'est vraiment pas fait pour moi. Pour ma part, je reste très frustrée, parce que pour moi, il y avait aussi un enjeu de permettre à mes gamins de vivre autre chose dans leur scolarité.

Contraintes matérielles

Pour les familles, la décision d'inscrire un enfant au collège asso est avant tout un choix pédagogique mûrement réfléchi. Mais des considérations matérielles viennent aussi peser dans ce choix. La distance est un premier critère à prendre en compte. Les enfants que nous accueillons sont géographiquement dispersés, les plus éloignés habitant à une cinquantaine de kilomètres du collège. L'impossibilité de choisir un lieu d'implantation proche oblige les familles à mettre en place des stratégies pour limiter la durée et les coûts des déplacements. L'ouverture du collège sur quatre jours, lundi mardi, puis jeudi vendredi, permet certains aménagements. Des covoiturages sont organisés entre celles et ceux qui le peuvent, et avec les intervenant·es proches. Certain·es jeunes sont hébergé·es dans des familles d'accueil extérieures au collège les lundis et jeudis soirs ou ne viennent que deux jours par semaine. On touche ici la limite du choix de créer un tel collège dans une région rurale peu densément peuplée. La question de la création d'un internat revient régulièrement comme une évidence pour résoudre ce problème, et favoriser l'accueil d'enfants supplémentaires. Mais cette idée se heurte malheureusement à des freins majeurs. Il nous faudrait trouver un lieu répondant aux normes exigées pour un internat, et intégrer ce coût dans notre budget. Par ailleurs, l'encadrement par les adultes pendant les soirées et les nuits représente un investissement bénévole très important, impossible à cumuler avec tout ce qui se fait déjà.



Le deuxième aspect matériel qui vient peser dans la balance est celui des finances. Notre collègue n'a pas d'autres ressources que la participation des familles, et quelques dons qui lui ont été faits. Tou-tes les intervenant-es sont bénévoles, les charges à assurer sont celles des locaux, assurance, téléphone, frais d'entretien et de sécurité, et enfin, tout ce qui concerne le matériel pédagogique. Nous fonctionnons à l'économie maximale, avec de la récupération et des dons en nature, pour limiter les coûts autant que possible. Lors de nos voyages de découverte, nous favorisons toujours les solutions les moins chères. Nous essayons de trouver des hébergements gratuits, y compris des squats et nous récupérons de la nourriture quand nous le pouvons. Cela nous fait vivre des expériences exceptionnelles ! Nous proposons aux familles de fixer leur participation mensuelle dans une fourchette de cinquante à cent-cinquante euros selon leurs possibilités. Pour nous, il est clair que la question financière ne doit pas empêcher un·e jeune de venir. Presque toutes les familles réussissent à donner au moins cinquante euros par mois, et nous pouvons nous honorer du fait qu'aucune n'a renoncé à inscrire son enfant pour des raisons financières. À cette participation mensuelle, il faut ajouter le coût des déplacements, même si la mutualisation permet de le modérer.

Chez Pierre

Ça y est, c'est parti, « on s'embarque ensemble dans le bateau du collège associatif ! », comme l'annonce l'invitation au premier rendez-vous du collège. Le lundi 5 septembre au matin l'aventure commence. Nous avons voulu et préparé un démarrage peu ordinaire, il le sera encore plus que prévu.

Après deux journées de randonnée autour du lac de Vassivière en compagnie de deux ânes, nous investissons une maison inhabitée prêtée pour l'occasion à la Seauve,



un hameau de Saint-Martin-Château. Les jeunes campent à une centaine de mètres dans le village, la maison est le lieu des activités et des repas. Il s'agit de souder le groupe qui doit réfléchir à ce qu'il veut faire de ce collège. Ensuite seulement nous rejoindrons le bourg de Saint-Martin, et le temps du collège commencera réellement. Mais les deux semaines initialement prévues à la Seauve se prolongent pour devenir deux mois. En effet, nous n'avons toujours pas reçu l'autorisation officielle d'ouverture du collège¹⁸. Et le maire de Saint-Martin-Château ne peut pas nous accueillir tant que nous ne sommes pas officiellement un collège.

La situation devient délicate. Il nous faut pourtant commencer à mettre en pratique ce sur quoi nous travaillons depuis plus d'un an. Les deux semaines de camping sont terminées, le collège va prendre son rythme, nos premiers planings voient le jour. Pourtant, les lieux de ce séjour de démarrage ne sont pas vraiment propices à des ateliers diversifiés, car la maison, sans jardin, au bord d'une petite route, se compose d'une seule pièce de la hauteur de deux niveaux avec juste une petite mezzanine. C'est donc dans des locaux bien peu adaptés, et dans la clandestinité faute d'autorisation officielle, que commence finalement notre collège : un atelier d'espagnol en promenade dans la campagne, un atelier contes en balade, un atelier cabane dans un jardin du hameau, un atelier poterie dans le sous-sol de la maison... C'est aussi l'époque de la musique, puisqu'il y a un studio de répétition chez des voisines. Chaque midi, un groupe est chargé de préparer le repas. C'est totalement loufoque, et même assez jouissif, de faire la cuisine dans le sous-sol en terre battue de cette maison sur un vieux réchaud à gaz récupéré sur un tas destiné à la déchetterie et réparé, et d'être ainsi en complète infraction avec toutes les normes en vigueur, du fait même de l'administration qui refuse de nous envoyer cet accusé de réception, pensant peut-être nous empêcher ainsi de réaliser notre projet.

18. Voir chapitre 1 – Bâtir, paragraphe : Des bâtons dans les roues.



Finalement notre précieux sésame nous parvient juste à temps pour intégrer les locaux qui nous sont destinés, à la rentrée des vacances de la Toussaint.

Saint-Martin-Château, « un collège dont les enfants ont la clef »¹⁹

Pour arriver au bourg de Saint-Martin-Château, il faut quitter la petite D51 et prendre la route qui grimpe sur le mont en l'encerclant. Elle s'arrête en haut, il faut rebrousser chemin pour repartir. Là-haut, on trouve un chêne magnifique, une église, la mairie, quelques maisons, une place calme et accueillante et un ancien gîte où notre collège voit officiellement le jour le 7 novembre 2011. Après des mois de préparation intensive et les dernières semaines exaltantes mais emplies d'incertitudes, pour nous, c'est un grand moment. Pour le village aussi. Cent cinquante habitant·es réparti·es sur une commune de trente kilomètres carrés, trois maisons habitées à l'année dans le bourg, plus d'école primaire depuis 1983²⁰, et voici qu'un collège vient s'installer au milieu du bourg ! Le voisinage se montre accueillant, et curieux de trouver cette bande de jeunes dans un environnement très calme à l'habitude²¹.

Jean-Paul Monnier, maire de Saint-Martin : « *Nous, si on a une demande de bâtiment pour s'installer, on répond. Tout projet de vie m'intéresse, en dehors de tout dogmatisme. Personnellement, je trouve qu'on a des enjeux de territoire ici,*

19. Titre du reportage de TéléMillevaches* sur le collège associatif – magazine n° 201 – juin 2012.

20. À la fin du XIX^e siècle, il y avait trois écoles publiques et une école confessionnelle sur la commune de Saint-Martin. Dans les années 1930-1935, les trois écoles publiques comptaient en moyenne 260 élèves.

21. Sur l'accueil plus mitigé de certain·es habitant·es de Saint-Martin Château, voir chapitre 8 – Notre collège n'est pas hors sol, paragraphe : Un grain de sable dans l'engrenage.



en zone de montagne. Ce sont des enjeux de vie, de population, très très importants. Et lorsqu'il y a un projet qui est faisable, qui est réalisable, qui est raisonnable, acceptable, eh bien oui, tout de suite ! Parce que je ne sais pas si on peut se permettre le luxe d'ignorer les projets. » [TéléMillevaches – magazine n° 201, juin 2012]

C'est une maison aux volets bleus, au sommet de la colline. C'est Zaïa qui en a la clef, parce qu'elle arrive la première : ses parents la déposent en partant travailler, un peu avant 9 h 30, l'heure du démarrage de la journée au collège asso. Dans le quart d'heure qui suit arrive une voiture ou une camionnette neuf places, empruntée selon les jours et les besoins à des ami·es. Au volant se trouve l'intervenant·e du jour, Céline ou Lucie, Mara, Fabien, Jean-François ou Isa Do. Les passagers sont les quatre, cinq ou six enfants qui se sont regroupé·es à l'est du lac pour venir ensemble. De l'ouest et du nord, les enfants arrivent seul·es ou à deux, accompagné·es par leurs parents.

Peuplée d'enfants et d'adultes, de canapés, de musique et de petites lampes pour un éclairage agréable, la maison est aussi remplie de tables et de chaises, de tableau noir et de livres, d'ordinateurs et de matériel de dessin, de moments studieux, de fous rires et d'engueulades, de réunions et d'éveil corporel.

L'éveil corporel, c'est la demi-heure d'activité physique qui nous permet de bien commencer la journée. Puis selon les jours, on se raconte ce qu'on a fait depuis la dernière fois avec le Quoi de neuf, on se rassemble en Conseil pour prendre des décisions, on se retrouve en Bilan pour échanger sur ce que nous vivons ensemble²². Ensuite, ce sont les ateliers. Des ateliers en intérieur, mais aussi beaucoup d'activités en extérieur, dans des fermes, chez des maraîchèr·es. Des amis de Corrèze, Jackie et Didier, accueillent à tour de rôle

22. Voir la description des espaces institutionnels* dans le chapitre 4 – S'organiser.



les enfants par groupes de deux pour des petits séjours de deux-trois jours en immersion. Certain·es jeunes font, selon leurs souhaits, de la musique, du pain, ou de l'herboristerie. Après quelques heures d'activités entrecoupées d'une pause, on vient s'asseoir autour du repas, tou·tes ensemble. Chacun·e sort de son sac son repas à réchauffer sur place²³. L'après-midi, selon les jours, on va à la salle communale pour faire une activité corporelle ou du théâtre, ou bien on se plonge dans le Livre à remonter le temps²⁴.

À 17 h, la journée est finie, le ballet des voitures reprend, chacun·e rentre chez soi, ou dans son lieu d'accueil pour celles et ceux qui ne peuvent pas retourner tous les soirs à la maison.

La Villedieu et Lachaud

À la fin de la première année, nous quittons le gîte de Saint-Martin-Château pour un certain nombre de raisons. En premier lieu, nous y sommes un peu à l'étroit, même si la commune nous met la salle communale à disposition quand nous en avons besoin. Ensuite, si les enfants sont géographiquement très dispersés, une grande partie des intervenant·es réside plutôt au sud-est du lac de Vassivière ; Saint-Martin-Château est au nord-ouest du lac, ce qui représente entre trente et quarante kilomètres de distance pour la plupart des adultes. Ces temps de trajet viennent se rajouter lourdement à l'énergie que chacun·e consacre au collège. Enfin, nos marges financières sont très serrées, nous l'avons vu, et le loyer de 320 € par mois que nous demande la commune

23. Les normes françaises ne permettent pas de préparer des repas sans l'équipement d'une cuisine professionnelle. Si bien que non seulement il n'est pas possible de tirer profit de ce temps de préparation qui présente pourtant beaucoup d'intérêt pédagogique et de convivialité, mais de plus, les enfants doivent réchauffer au micro-ondes les repas qu'ils et elles ont apportés.

24. Voir chapitre 2 – Le livre à remonter le temps.



de Saint-Martin, tout modeste soit-il, pèse pour trente à quarante euros par famille et par mois.

Après quelques recherches, nous déménageons à La Villedieu, passant ainsi d'une commune de cent-cinquante habitant·es à une autre qui n'en compte que cinquante. Là encore, l'accueil de la mairie et de la population est chaleureux. Les habitant·es se réjouissent de voir rouvrir leur ancienne école. Notre présentation au conseil municipal et aux habitant·es est l'occasion d'un débat animé, par exemple sur l'absence de notes pour les enfants. On nous propose deux grandes pièces et la disposition de la salle communale attenante. Les espaces extérieurs sont moins agréables qu'à Saint-Martin, la petite cour donne directement sur la route, mais un terrain nous est accessible un peu plus loin, et nous pouvons profiter du village et de ses environs. La mairie nous met ces locaux à disposition gracieusement, en échange de travaux de réfection de la salle du premier étage, que nous ferons avec l'aide de quelques habitant·es de La Villedieu et de la commune voisine tout au long de l'année 2012-2013.

Pour compenser le manque d'espaces extérieurs, nous reprenons une idée que nous avons eue au départ : avoir un deuxième lieu qui complète le premier. À Lachaud, hameau de dix habitant·es qui se situe à quinze kilomètres de La Villedieu, on trouve une ferme, un atelier bois associatif, un laboratoire de recherche en biologie, une maison collective avec une cuisine pour préparer des repas, une yourte pour s'abriter et mener des activités en intérieur, et de l'espace extérieur quasiment sans limites. Durant l'automne 2012, le collège passe régulièrement un jour par semaine à Lachaud. Avec l'arrivée de l'hiver, ces journées vont s'espacer car la yourte demande à être chauffée plusieurs heures avant l'arrivée du groupe.



Johanna : J'habite à Lachaud et la période où le collège venait ici, je trouvais que c'était chouette. Ils venaient régulièrement, ils occupaient la yourte certains jours de la semaine et des parents venaient faire la bouffe pour le groupe qui était là. Je me rappelle notamment des grands-parents de l'un des jeunes avec lesquels on a passé un super bon moment, ils avaient fait à manger pour tout le monde. Je les ai rencontrés un peu à ce moment-là. Je suis toujours restée à l'écart des activités du groupe, je ne voulais pas m'en mêler. Ils faisaient des ateliers, et ils profitaient du dehors, comme terrain de jeux d'extérieur pour souffler. Je ne faisais que les croiser, mais j'avais l'impression que c'était chouette, ça sautait dans tous les sens.

* * * * *

Avec plus d'une année de préparation intensive, la construction de ce collège aura été une aventure en soi. De l'idée vague et utopique du départ à la concrétisation d'un collège officiellement reconnu, du regroupement d'individues qui se connaissent peu et partagent quelques réflexions générales ou personnelles sur l'éducation à la constitution d'un groupe qui apprend à travailler ensemble, il y a un cheminement fondamental pour la réalisation du projet lui-même. Tout ce travail préliminaire a permis la constitution d'un groupe d'adultes dont la composition a évolué au fil du temps et dont les membres sont passés de la découverte mutuelle à l'approvisionnement, puis à la confiance commune, confiance grâce à laquelle la barre a été tenue sans faillir pendant toute la traversée.





Arthur : « Ah, la cabane ! »

Aurélien : « La première cabane qu'on avait chez Pierre, c'était une cabane de ouf, quoi ! On en était tous fiers. On était trop fiers quand on était là-bas ! »

Alifie : « Le collègue m'a apporté l'esprit critique.
Mais peut-être que je l'avais déjà avant ? »

2. LES ATELIERS

La cabane de Zaïa

« Tu crois qu'au collège associatif, on pourrait construire une cabane ? ». Les yeux de Zaïa pétillent au moment où elle ose poser cette question, peut-être sans trop y croire. Ce sont les premiers jours de notre aventure à La Seauve, village où se trouve sa maison. Dans son jardin rayonne un bel arbre taillé assez bas, dont les branches se déploient en étoile, presque à l'horizontale au sommet d'un tronc court. Depuis longtemps, elle rêve de construire une cabane sur cette belle charpente naturelle. « Bonne idée, on en parle avec les autres ? » Une visite ensemble sur les branches, et toute la petite équipe de jeunes est partante pour aider Zaïa à démarrer ce chantier. C'est ainsi qu'est né le projet « cabane ».

Nous nous retrouvons un après-midi par semaine dans le jardin avec quelques outils. Les idées s'entremêlent jusqu'à décider ensemble de construire une plateforme plus ou moins circulaire, qui s'adapte à la disposition du branchage. Il nous faut du bois. Quelqu'un-e connaît une scierie où nous pourrions récupérer quelques planches de dosses. Mais combien en faut-il ? Au pied de l'arbre, petite révision sur le





calcul de l'aire d'un disque, puis une équipe partira charger notre matière première à la scierie.

Le chantier est une activité ludique, créative, en plein air, mais qui met en œuvre de nombreux savoir-faire, et nécessite un minimum de rigueur et d'organisation collective. Évaluer la solidité d'une planche selon son usage, prendre des mesures, apprendre à se servir d'une scie, d'un marteau, d'une visseuse, répartir les tâches, coordonner l'avancement du chantier, travailler ensemble en veillant à sa propre sécurité et à celle des autres. Certain-es adorent grimper, d'autres sont plus à l'aise sur la pelouse du jardin à préparer les planches. Certain-es préfèrent scier, d'autres clouer, d'autres visser ou faire des nœuds. Tantôt l'organisation du groupe tient compte des affinités techniques de chacun-e, tantôt nous aidons l'un-e ou l'autre à dépasser ses propres limites.

Une fois lancé notre chantier commun, nous le complétons régulièrement par des moments d'ateliers en salle, nommés « univers cabane ». À partir des questions rencontrées dans nos travaux, mais aussi des imaginaires suscités par cette aventure, chacun-e aura l'occasion de réfléchir et d'expérimenter des approches techniques, scientifiques, sensibles, artistiques.

Estimer la quantité de bois nécessaire pour construire notre plateforme circulaire nous avait amené-es, pendant le chantier, à en calculer la surface. Que signifie ce mystérieux nombre Pi, ce rapport entre l'aire d'un disque et celle du carré dans lequel il est inscrit ? Pourquoi est-il plus rapide de faire le tour d'un lac circulaire sur la rive, plutôt que suivre quatre routes qui le bordent en lignes droites ?

Imaginer la cabane de ses rêves, puis la présenter aux autres. Quand il s'agit de rêver un lieu où l'on se sente bien, chacun-e explore les espaces tout à fait personnels et singuliers de son imaginaire. Selon les



jeunes, un chez-soi émerge, propice à se réfugier, à jouer, rencontrer les autres, rêvasser. Certain-es disent tout dans un dessin, d'autres écrivent et racontent des histoires. Arthur nous présente les bandes dessinées qu'il crée régulièrement chez lui. Il est intéressé, et d'autres avec lui, pour savoir mieux dessiner en trois dimensions. Nous abordons la perspective : comment fonctionne la ligne d'horizon et pourquoi voit-on plus petit ce qui est plus loin ? Avec les jeunes intéressé-es, nous sortons dans le village pour croquer les maisons et les rues du joli petit bourg de Saint-Martin.

Puis nous expérimentons : les jeunes qui le souhaitent s'essaient à échafauder des ponts, des tours, des constructions imaginaires avec des kaplas ou du papier et de la colle. Nous lançons des défis : comment franchir la rivière la plus large en supportant un poids ? À partir de quand la maquette s'effondre ? Certain-es réfléchissent à des phénomènes physiques à partir de leurs observations. D'autres font confiance à leur intuition ou à leur créativité. Nous mettons toutes ces réflexions en commun pour essayer de comprendre le fonctionnement des formes et de la matière. Nous étayons cette recherche avec quelques apports techniques ou scientifiques sur le sujet.

Un jour, nous partons en voyage d'études pour faire le tour des cabanes de la région. Perchée entre deux arbres, une cabane est présentée par trois jeunes amis qui l'ont construite dans leur village. Dans un jardin tout près de là, une autre abrite les sorties des enfants de la crèche. Quinze kilomètres plus loin, dans une forêt corrézienne, Lila est fière de nous faire visiter le village de branches et de cordages qu'elle a construit avec d'autres jeunes pendant son camp d'été.

Cette situation concrète de réalisation commune de la cabane met chacun-e, et le groupe, à l'épreuve de



sa « météo » intérieure ou relationnelle. Il nous arrive de devoir suspendre le chantier suite à une dispute ou une provocation qui déstabilise la dynamique du groupe, et nécessite une réaction conséquente. Travailler ensemble, sur un projet commun, est vraiment exigeant quant à nos attitudes, nos capacités d'adaptation, notre attention aux autres et au travail en cours.

Le consentement de chaque jeune, jour après jour, à participer au travail collectif est une question qui se pose ici, comme dans tout autre projet du collège associatif. Dans cette aventure de cabane, l'envie de faire ensemble dépassait, visiblement, les fluctuations personnelles ou collectives. Est-ce dû principalement au fait que cet atelier s'est mis en place à leur propre initiative ? La fabrication d'une cabane, activité concrète et en plein air, favorise-t-elle la motivation vers un objectif commun ? Cette pratique « traditionnelle », issue de l'expérience enfantine, est-elle perçue et vécue comme un jeu plus que comme un travail ou un apprentissage ?

Une des jeunes qui avaient participé activement à l'estimation de la surface de dosses nécessaires pour notre plateforme refuse de reprendre le calcul en salle de manière plus théorique : « Ah non alors, si on fait des maths, ça ne m'intéresse pas, je n'y arrive pas. » Sur le moment il ne semblait pas pertinent d'insister, même si nous avons essayé de comprendre et d'avancer autrement sur cette question. Mais nous avons été heureux-ses de voir la même personne, l'année suivante, parvenir à trouver du plaisir en réinventant les mathématiques dans l'atelier Eurêka, et à se sentir ensuite beaucoup plus à l'aise avec les chiffres et la géométrie. Parmi la multiplicité des approches proposées d'un atelier à l'autre, d'une année à l'autre, elle avait pu trouver la bonne clé. À l'inverse, un autre jeune





s'amuse beaucoup à manipuler de la pure abstraction, tout en aimant aussi construire et faire de ses mains. Le dessin de sa cabane imaginaire, qu'il nous a fait parcourir de pièces en trappes et en escaliers labyrinthiques, pouvait ressembler, vu rétrospectivement sous un autre angle, à un schéma de connexions logiques dans un programme informatique. Aujourd'hui, il poursuit des études dans ce domaine.

C'est dans la multiplicité des approches, concrètes, abstraites, sensibles, imaginaires, que chacun-e peut trouver plaisir et matière à stimulation pour nourrir ses propres chemins d'accès aux expériences, aux apprentissages, à sa propre créativité. La dynamique d'un projet choisi et réalisé ensemble porte également la motivation du groupe. Il amène chacun-e à éprouver ou développer ses capacités à coopérer, négocier, s'adapter, chercher des solutions aux problèmes qui se présentent. Mais à travers cette cabane, les jeunes comprennent avant tout qu'un projet est un moment de vie à traverser ensemble.

Jean-François

Ce que nous proposons aux jeunes

Au cours de l'été 2011, dans la fièvre des derniers préparatifs, nous rédigeons un document d'une dizaine de pages qui présente notre pédagogie, ses objectifs et les outils que nous souhaitons mettre en place. Nous l'intitulons *Ce que nous proposons aux jeunes*²⁵, puisque nous le destinons en premier lieu aux jeunes et à leurs familles.

25. Voir le document en ligne sur le wiki du livre : wiki.editionsducommun.org/faire-l-ecole-collectif-les-archeologues-d-un-chemin-de-traverse





D'entrée, le document affirme que nous voulons « offrir à des jeunes une diversité d'ouvertures, d'outils, d'apprentissages, d'expériences à vivre pour grandir, pour se construire en relation avec les autres, acquérir de l'autonomie, comprendre le monde qui nous entoure, permettre un épanouissement personnel et collectif ». Nous déclinons ces objectifs ambitieux en quatre parties principales.

En premier lieu, nous voulons favoriser l'implication des jeunes dans ce qu'ils et elles font, « permettre à chacun·e de donner un sens et trouver une motivation personnelle dans ce qu'elle ou il découvre, expérimente ou réalise, seule ou avec d'autres, et de comprendre pourquoi il ou elle passe du temps à apprendre ». Nous voulons favoriser une organisation coopérative tout en accompagnant le cheminement personnel de chacun·e.

Nous affirmons l'importance de la variété des propositions et des situations, afin de permettre aux jeunes de croiser des chemins très divers. Cela passe par les formes envisagées : activités concrètes, abstraites, créatives ou relationnelles, projets personnels ou collectifs, ouverture sur le monde autour de nous, capacité à s'emparer des occasions qui se présentent. Nous introduisons également les notions de menu commun, dans lequel nous plaçons ce que nous souhaitons que tous les jeunes puissent aborder, soit pour acquérir des bases, soit pour tester leur intérêt pour un nouveau domaine ; et de menu « à la carte » permettant à chaque jeune de se consacrer à un projet particulier ou d'approfondir un apprentissage qui lui importe particulièrement.

Nous listons les domaines que nous souhaitons pouvoir aborder et qui vont de la terre, la matière et le vivant aux expressions artistiques, aux langages ou aux raisonnements abstraits en passant par la vie du groupe ou les sociétés humaines. Tous ces domaines sont à associer avec des





savoir-faire comme explorer, faire par soi-même, raisonner, imaginer, situer, projeter, ou réaliser.

Le dernier point est entièrement consacré au grand projet. « *Nous voulons développer avec le groupe de jeunes un “grand projet”, décidé en concertation entre tous et toutes. Le grand projet est une aventure qui se déroule sur toute une année et est réalisée par l'ensemble du groupe. Il répond à plusieurs objectifs et implique des activités de différentes natures, notamment de découverte, de rencontre avec d'autres milieux, de création, de réalisation concrète. Il permet à chacun-e de mettre son énergie et de s'impliquer plus particulièrement dans un aspect qui lui correspond le plus, tout en participant à une réalisation d'ensemble. Il réunit et dynamise le groupe autour d'un grand ouvrage commun qui s'inscrit dans la durée.* »

Le document *Ce que nous proposons aux jeunes* est la mise en forme de nos idées de base, à partir desquelles nous construisons nos activités, nos propositions, nos contenus et leurs formes. Nous ne nous y référons que bien peu au cours du temps, il s'agit surtout d'un outil de présentation destiné aux personnes arrivantes. À le relire aujourd'hui en regard de ce qui a été réalisé, on constate que nous lui sommes restés plutôt fidèles. Cela montre comment tout notre travail préparatoire, qui s'est entre autres concrétisé dans ce document, a contribué à créer du commun entre nous. Les ateliers, les projets, les activités auxquelles les jeunes ont pu participer se situent dans la droite ligne de ce texte.

Voici quelques exemples de ces ateliers, mis en mots par les adultes qui les ont animés, illustrés par des textes d'époque. On aurait pu citer aussi la chorale, l'atelier conte, la vannerie, le dessin ou l'atelier d'histoire, l'atelier grammaire, la cartographie comme support à de la géographie et de la géopolitique, la poterie, l'atelier de critique des médias ou la réalisation de plusieurs courts métrages, et bien d'autres encore.





Atelier Corps

*Explorer, chercher, observer, faire, être en situation d'expérimentation*²⁶

L'atelier Corps se veut une découverte partagée de nos représentations du corps humain en général, et des perceptions et compréhensions de notre propre corps en particulier. Nous avons envie de proposer un espace en lien avec ce qui traverse les adolescent·es et les enfants, un espace d'écoute autour de ce qu'ils et elles vivent dans leur corps. Il a lieu une journée entière par mois durant la deuxième et la troisième année. Le programme de cet atelier comprend :

- la perception du corps dans l'histoire et les cultures,
- l'étude du système digestif, avec par exemple une journée passée au restaurant Cuisine et Cie d'Eymoutiers pour cuisiner un repas équilibré dans une cuisine professionnelle et étudier la classification des aliments,
- l'étude du système reproducteur avec entre autres l'intervention de l'APRISSE* pendant deux après-midis,
- l'étude des systèmes respiratoire et circulatoire,
- une initiation aux premiers secours avec mises en situation accompagnée par une formatrice de la Croix Rouge.

Mara : Au départ, il y a cette idée que nous devons faire de l'anatomie-physiologie, parce que ça fait partie du « programme ». Mais j'ai aussi une approche par le shiatsu et des réflexions sur la santé, le corps. À nous quatre qui animons cet atelier, nous avons chacune des entrées différentes vers la santé et le corps, et qui sont complémentaires : toi Yasumina par l'ostéopathie, Muriel par l'herboristerie et Gabi comme infirmière. L'objectif initial est d'arriver à mélanger nos approches et nos expériences pour que les jeunes aient une trace qui ne soit pas seulement : « on a appris comment fonctionnent les systèmes et où sont les muscles », mais un ensemble*

26. Tous les sous-titres des ateliers sont extraits du document *Ce que nous proposons aux jeunes*.





d'expérimentations et de sensations liées à ces systèmes. On commence la séance par un temps d'expérimentation corporelle : qu'est-ce que je ressens dans mon corps en pratiquant tel mouvement ou telle posture ? Certaines postures ou mouvements me sont-ils plus faciles ou difficiles que d'autres ?

Est-ce que je sens ce qui me fait mal et ce qui me fait du bien ?

Où sont mes limites ? Comment je m'organise pour être cohérente avec moi-même sans forcément faire exactement comme les autres puisque je me rends compte que nous ne sommes pas toutes faites pareil ?

La forme est plutôt ludique, on commence par rencontrer son propre corps.

Yasumina : En tant qu'ostéopathe, ça rejoint mon travail mais dans un autre cadre, décliné autrement, parce que les séances d'ostéopathie se font rarement à plusieurs. Alors que là, c'est l'occasion de l'appliquer dans la vie quotidienne, et surtout avec des ados. Ce sont des choses qu'on devrait apprendre à l'école, pour comprendre qu'on est fragile et solide à la fois. On expérimente à deux, à trois, en se guidant, en se laissant faire, avec bienveillance et en se faisant confiance.

Mara : On fait des exercices corporels individuellement, pour comprendre un peu l'enveloppe du corps, sentir comment ça se passe, comment les volumes se distribuent. On a un squelette et on essaye de représenter dans le squelette les différentes glandes, par exemple, avec une amande, des petits pois, des ballons. L'amande c'est pour les ovaires, il y a un petit pois ou un pois chiche pour l'hypophyse, etc. Nous essayons de représenter tout ça et de les leur faire placer sur le squelette.

Muriel H. : Au cours des ateliers j'apporte, pour chaque système, des plantes sèches en bocaux. Nous les goûtons, les sentons, les observons. Pour chacune j'explique comment elle agit, et à quoi elle ressemble quand elle est fraîche. Ce sont toutes des plantes ramassées localement. Pour le système génital, j'ai apporté la graine de berce, parce que c'est un stimulant, un aphrodisiaque. Alors surgit la question « c'est quoi un aphrodisiaque ? ». Ça lance toute une discussion. Après la pause de midi, je leur propose de goûter des tisanes de plantes en rapport avec le système étudié.

Yasumina : L'après-midi est consacrée à la réalisation et présentation d'exposés par chacun, sur les organes qui composent le système du jour.





Je me souviens de l'atelier sur la cellule : c'est hyper difficile d'être précis sur de la biologie parce que tu peux vite dire des bêtises et tu peux vite perdre le public aussi. Mais Loaven et Gabriel se jettent sur internet et ils commencent à regarder plein de vidéos sur le sujet alors qu'en général, ce n'est pas exactement le genre de choses qu'ils regardent sur internet.

Muriel H : J'ai continué à garder le contact avec une des jeunes qui est passionnée par les plantes. Elle est venue plusieurs fois à la maison. Nous avons fait des cueillettes, je lui ai transmis des cours, des livres. Je lui ai proposé d'aller chez elle pour que nous puissions voir les plantes qui poussent autour de sa maison.

Mara : Pour elle, c'est devenu ce qu'on a appelé son projet perso. Et quand elle a arrêté le collège, elle a continué avec toi en phyto.

Atelier Littérature

Permettre à tous les jeunes d'acquérir des bases dans chaque domaine

Les jeunes du collège asso sont pour la plupart des lecteur·rices assidu·es, mais essentiellement de romans fantasy. Nous choisissons de mettre dans le menu commun cet atelier de littérature pour leur faire connaître des ouvrages plus classiques et leur permettre d'apprendre à les aborder.

Hélène : On découpe toujours la séance en un temps de lecture tous ensemble ; un temps où ils nous expliquent ce qu'ils ont compris ; et un temps où on apporte des questions qui peuvent les amener à écrire autour de la compréhension du texte

Isa Do : On tient à ce qu'ils écrivent et que ce soit vraiment rédigé. Le but c'est de leur permettre d'avoir un support pour pouvoir ensuite discuter. On travaille sur des poésies de Prévert par exemple ou un extrait de « Des souris et des hommes », sur la compréhension ou sur le contexte.





Hélène : *Parmi les jeunes, il y en a pour qui le simple fait d'écrire est compliqué. Pour le plus jeune d'entre eux par exemple, l'écriture est vraiment difficile. Alors pendant la séance, il dessine ce que les autres jeunes racontent de leurs lectures, c'est la façon qu'il a trouvée de s'intégrer au groupe. Quand nous sommes deux adultes, nous travaillons par petits groupes pour mieux nous adapter à chacun. Bien que ce soit une période où il n'est pas facile de capter leur attention, où les chamailleries alternent avec les fous rires, nous arrivons souvent à avoir des discussions vraiment intéressantes sur des textes. Je me souviens aussi de la séance sur un texte de théâtre : Croisades de Michel Azama. Ce jour-là, je leur dis, « on va se lever de nos chaises et on va jouer ». C'est une super séance, ils sont à fond et créent des scénographies superbes. Ils se prêtent vraiment au jeu et ne veulent plus s'arrêter !*

Ateliers Langues

À la carte

Tou·tes les jeunes participent à au moins un atelier dans la langue de leur choix. C'est une sorte de menu commun, avec des déclinaisons possibles, principalement en anglais, espagnol et allemand. Comme certain·es jeunes souhaitent travailler des langues supplémentaires, des ateliers à la carte sont créés autour du grec, du latin, de l'italien, du chinois, et la langue des signes française.

Alex : *Au début j'avais bien envie de me remettre au chinois et je m'étais dit que ce serait chouette si d'autres personnes avaient envie de s'y coller aussi ; pas nécessairement que des collégiens d'ailleurs.*

Deux jeunes sont intéressé·es. Empêtré dans les attentes liées au spectacle qu'est l'enseignement, je me dis qu'il faut que je prépare un cours, que j'arrive à La Villedieu avec du mouliné pour neurone que mes camarades prévoient peut-être de venir sagement ingurgiter.





*Mais je me rends compte que tout ça ne me met pas à l'aise. Je me souviens que j'ai lu ce bouquin de Rancière, *Le maître ignorant*²⁷, et que je suis en train de faire tout le contraire de ce que l'expérience de Jacotot laissait espérer : une façon d'être maître-*se* qui ne serait pas une façon de dominer ou de manipuler mais plutôt d'accompagner une volonté, d'être attentif à un élan vers l'émancipation et de l'entretenir. Après trois ou quatre cours, j'arrive un matin en disant que je préférerais que nous nous retrouvions plutôt pour un atelier ; je donne l'image d'un atelier cuisine où chacun-e apporte un ou plusieurs ingrédients et où on fait la popote toutes ensemble. Il faut se mettre d'accord sur quoi apporter et en quelle quantité ? Je propose donc que chacun-e vienne avec un certain nombre de mots nouveaux et de phrases : on verra bien quoi en faire. Petit à petit je suggère qu'on s'autorise même de la « récup », des caractères glanés sur une page arrachée d'un bouquin en chinois, une notice d'utilisation, une source internet... Je suis loin de maîtriser le chinois mais, comme papa Jacotot avait dit qu'on pouvait bien enseigner tout ce qu'on voulait, même ce qu'on ne savait pas, j'y crois et ça me rassure. Je ne me prive donc pas de leur laisser entendre que si elles veulent un prof, elles sont encore les mieux placées pour assurer cette tâche. Être à soi-même son ou sa propre prof. Je leur fais parfois le récit de mes randonnées nocturnes dans un dictionnaire de chinois, partant d'un mot et explorant tout un champ sémantique ou lexical. Moi, ça me faisait « triper » de me perdre ainsi, d'apprendre tout seul, et j'ai envie de communiquer ce désir d'émancipation, pour reprendre le terme de Rancière. Par exemple, il y a une demande répétée pour faire de la calligraphie. À chaque fois, je dis avec enthousiasme que c'est une super idée (j'en ai vraiment le désir) mais je m'interdis d'aller plus loin. Je pourrais apporter des pinceaux, du papier, ma mémoire. J'apporte un bouquin ou deux sur le sujet, que je laisse traîner avec désinvolture sur la grande table. Finalement on n'en fait pas. Je ne pense pas qu'on puisse dévoiler pour quelqu'un le beau mystère qui se cache derrière ce que l'on ne connaît pas encore. Il me semble qu'une partie du plaisir que j'ai éprouvé à étudier la calligraphie tient au fait que j'ai*

27. Voir encadré à ce propos.



entrepris cette aventure moi-même. En portant cette responsabilité à leur place, j'ai peur de rendre insipide ce qui m'a tellement passionné vingt années auparavant.

Je peux écrire que j'ai eu bien du plaisir à participer à cette expérience, je ne sais pas si j'ai su le dire à mes collègues d'atelier, ces quelques lignes en sont l'occasion. Derrière cette courte expérience de l'atelier de chinois, il y avait au moins ce présupposé : la connaissance est un cheminement intime de ce qui m'est « inconnu » vers ce qui m'est « plus que familier », littéralement « ce qui est né avec moi, avec quoi je suis né, qui m'est inné ». Ce qui s'y joue est lié à mon désir et mon plaisir, et seul « je » peut en faire l'expérience.

Gabriel : Le chinois, c'était bien, mais j'ai le souvenir d'avoir appris un peu n'importe quoi et non pas la langue chinoise parlée, ni d'avoir appris comment on discutait en chinois, d'avoir appris un peu de vocabulaire au petit bonheur. Je pense que cette étape-là, d'apprendre le vocabulaire, d'apprendre un peu tout et n'importe quoi, c'est plutôt à faire quand on connaît déjà les bases de la langue, comment parler, comment discuter, mais pas dès le début. Aujourd'hui, j'ai très peu de souvenirs du chinois.

Alifie : Moi j'ai eu parfois un peu la même impression que Gabriel. Mais quand j'ai été à l'école à la maison, après le collègue asso, j'ai repris des cours de chinois par internet et j'ai avancé hyper vite parce que finalement, j'avais vu les bases, mais je ne m'en étais pas rendu compte en le faisant.

Gabriel : En italien je me suis retrouvé tout seul, donc j'ai été obligé de me débrouiller. Ce qui n'est pas forcément si mal quand je me rends compte du niveau que j'avais quand je suis arrivé au lycée. Quand on a vraiment la motivation de travailler seul, le prof, parfois, n'est pas la bonne solution. Il va essayer de faire que tout le monde travaille, alors que moi je sais que j'avance peut-être mieux tout seul que si je suis avec d'autres personnes.



Le projet perso

S'engager dans ce qu'on fait

Le projet perso naît la première année de la demande et du besoin des jeunes de développer un projet choisi et mené individuellement. C'est également un outil voulu et pensé dès l'origine du collège par les adultes. Chaque jeune chemine de manière autonome avec l'accompagnement d'un·e adulte de référence. Ainsi, en cas de besoin ou de blocage, des propositions lui sont faites, en lien avec le groupe de suivi, le groupe péda et les parents. L'idée n'est pas de « fabriquer » des projets perso. Si l'enfant ne sait pas ce qu'il ou elle veut faire, on profite de ce temps pour développer avec son accord quelque chose qui puisse lui être bénéfique. Au terme des projets, il est proposé à celles et ceux qui le souhaitent de prendre part à une présentation publique, lors de la fête de fin d'année par exemple. Par ce biais, les jeunes travaillent la question des échéances, du suivi d'un projet au regard du temps qui passe et des autres activités et engagements du quotidien. Le moment de partage des réalisations est anticipé, chacun·e pouvant se demander comment présenter, exposer, mettre en lumière ce qui lui tient à cœur, ce qui a été l'élan de sa motivation profonde et le cheminement parcouru jusqu'à la réalisation.

Les jeunes choisissent des projets perso bien variés, de Noam qui fabrique un module de skate park à Lila qui se consacre à la passerelle pour passer en seconde, en passant par Zaïa qui réalise un fanzine, Emilou en stage dans une crèche, Simon, intéressé par les animaux, qui cherche à faire un stage dans un zoo ou Max qui fait des recherches historiques sur Napoléon et sur les ovnis, pour ne citer que quelques-un·es d'entre eux.

Gabriel : J'ai choisi de fabriquer des porte-sacs en bois. Mon idée au départ, c'était que j'avais envie de faire un bricolage, de construire





quelque chose moi-même. Je voulais faire quelque chose de pratique, de pas trop compliqué et d'utile à tout le monde. Alors j'ai regardé autour de moi et j'ai vu qu'il y avait des porte-manteaux, mais que les sacs traînaient par terre. C'est comme ça que j'ai eu l'idée de faire des porte-sacs. J'ai fait les plans tout seul, et puis j'ai discuté avec Jean-François pour voir comment je pourrais améliorer mon plan et le réaliser concrètement. Ensuite, pour la fabrication, on est allés à Atout Bois. J'ai bien aimé faire ça, c'était un petit projet intéressant, qui m'a permis d'utiliser des techniques de dessin sur plan et de fabrication en bois. J'aime bien quand je peux faire un projet du début à la fin, de la conception à la réalisation finale. Et aussi quand c'est quelque chose d'utile, qui va servir ensuite.*

L'atelier Ici et Ailleurs

Une ouverture sur l'environnement proche et lointain

Atelier d'exploration de la vie locale, Ici et Ailleurs est orienté vers la découverte et la comparaison de trois milieux de vie, proches et éloignés : La Villedieu et ses alentours, un quartier en ville, un lieu dans un autre pays. Les jeunes sont mis en situation active de questionnement, d'observation, d'enquête, d'analyse et de restitution, à la fois sur des sujets qui les intéressent personnellement, puis en partageant progressivement une vue d'ensemble sur la vie dans chacun de ces environnements géographiques et sociaux.

Céline : La deuxième année, nous faisons un atelier de lecture de paysage avec Jean-François. Nous partons de ce qui nous est proche pour aller vers ce qui nous est plus éloigné : ce sera Limoges ! Nous commençons par une lecture de paysage à La Villedieu avec des croquis, des rencontres avec les habitants, des interviews. Thierry, le maire, nous donne des noms de gens du village qui auraient bien envie de partager leurs souvenirs. Nous partons de la plaque qui est sur la place à





La Villedieu, et qui rappelle un événement de la guerre d'Algérie. Certains jeunes se sentent capables d'aller rencontrer les gens tous seuls, après avoir pris rendez-vous par téléphone et expliqué leur démarche. Pour d'autres, c'est plus compliqué, et j'en accompagne quelques-uns. Nous finissons l'atelier par une rencontre aux Portes Ferrées, un quartier périphérique de Limoges, lors d'une fête de quartier malheureusement victime du mauvais temps. Mais c'est intéressant d'y aller plusieurs fois, de visiter cet endroit, de rencontrer quelques personnes, et de se rendre compte que ce n'est pas évident, quand tu arrives aux Portes Ferrées comme dans n'importe quel village ou quartier, de rencontrer les gens en expliquant : « oui, on est dans un collège, mais c'est pas vraiment un collège... ». J'ai senti qu'il y avait au départ chez certains enfants pas mal de réticences à aller en ville dans un quartier comme ça, dans les tours, c'était un terrain inconnu pour eux.

Atelier Eurêka

Raisonner, analyser, comprendre, démontrer, résoudre

Françoise : *Cet atelier est basé sur la recherche mathématique²⁸. Une situation-problème est proposée aux jeunes. Pour la résoudre, chacun cherche d'abord individuellement, puis il y a une mise en commun et une discussion collective sur les propositions. Il peut aussi y avoir deux ou plusieurs groupes qui s'envoient des messages écrits et c'est la compréhension des messages qui sert de validation. Nous avons vu ainsi la numération de position, la proportionnalité, les fractions, les nombres décimaux, le théorème de Pythagore, les différents polygones, quadrilatères, parallélogrammes. Toute nouvelle connaissance peut être acquise de cette façon. Double avantage : il n'y a rien à comprendre, donc finies les phrases comme : « je ne comprends rien aux mathématiques ». Il faut chercher des solutions avec les outils que l'on a (bien sûr, les problèmes proposés sont déterminés par les connaissances*

28. Inspiré de Concepts clés et situations-problèmes d'Odette Bassis paru aux éditions Hachette Éducation, 2004.





déjà acquises). Et les connaissances en mathématiques, comme elles ont été découvertes par les jeunes, sont beaucoup plus solides. Si elles sont perdues, elles peuvent toujours être retrouvées puisqu'elles l'ont déjà été.
En outre, la recherche a toujours un côté ludique.

Le Livre à remonter le temps

Se documenter, s'informer, découvrir, exercer sa curiosité

Céline : *À Saint-Martin-Château, la première année, au moment où Isa Do fait des ateliers de mythologie, j'ai envie de laisser d'autres traces qu'un classeur avec des fiches, j'ai envie d'un bel objet ! Je fabrique un gros et grand bouquin sur lequel je passe du thé pour vieillir encore la toile qui le recouvre. On dirait un vieux grimoire. C'est ma façon de voir les choses : arriver avec un objet qui intrigue les enfants, pour les embarquer. Il est conçu comme une sorte de frise temporelle, dont ils pourront s'emparer, qu'ils vont remplir au fur et à mesure, parce que c'est évolutif. Isa et moi, nous installons la chronologie globale puis nous donnons aux enfants des documents en leur demandant de faire correspondre dans le temps des événements, des monuments. Nous avons trouvé des représentations de cartes de différentes époques, et nous leur demandons d'évaluer à quel moment elles ont été produites, ce que ça leur évoque. Comme nous avons beaucoup de matériels visuels, certains enfants sont attirés par certaines périodes historiques. Alifie s'intéresse à l'Égypte en voyant les pyramides. Gabriel craque complètement sur Stonehenge, il en fait tout un exposé très illustré et ludique. Les affinités entre les jeunes jouent aussi pour le choix des périodes qu'ils vont travailler à plusieurs. Au fur et à mesure, les traces sont collées dans le livre au niveau de la frise, à l'endroit correspondant à la période concernée. D'une semaine sur l'autre, nous essayons de faire en sorte que chacun avance dans ses recherches et dans l'élaboration de son exposé. Nous avons emporté ce gros livre à Ecoléron. L'idée, c'est que même en déplacement, on peut continuer à l'alimenter.*



LES AVENTURES DE ZEUS
- Zeus et Métis, ou le premier mariage de Zeus -

Avec comme personnages :



Livre-échange et Roman-photo

Saisir des occasions

Le Livre-échange est un atelier que les jeunes ont proposé, et qu'ils et elles animent de bout en bout pendant les deux années qu'il dure. Certain·es l'avaient déjà pratiqué à l'initiative d'une enfant de leur village qui aime beaucoup la lecture et avait imaginé ce moyen pour multiplier ses ressources en livres. Chaque semaine, on arrive avec un, deux ou trois livres qu'on a lus et aimés. Pendant une demi-heure, on présente ses livres, on les raconte rapidement et on explique pourquoi on les a appréciés. Au fur et à mesure de leur présentation, les livres sont placés au centre du cercle. À la fin des présentations, chacun·e choisit le ou les livres qu'il ou elle a envie d'emporter chez soi pour les lire. La semaine suivante, on rapporte les livres empruntés et on en apporte d'autres à proposer au groupe.

Bien d'autres idées ou occasions peuvent être saisies pour devenir des supports à des ateliers, comme l'illustre bien l'atelier cabane dans le jardin de Zaïa²⁹. Un souvenir mémorable est celui du roman-photo³⁰, réalisé un jour de neige parce que les routes sont impraticables et qu'il n'est pas possible de se rendre au collège.

Isa Do : Au cours des dernières séances de mythologie, je me demande ce qu'on peut encore faire. C'est en discutant avec Mara que l'idée nous vient. La mythologie, c'est toujours des histoires complètement dingues d'amour et de jalousie. Mara me dit, « tu n'as qu'à faire un roman-photo ! » C'est un jour où il neige beaucoup, on se dit que ce n'est même pas la peine d'essayer d'aller à Saint-Martin. Alors nous allons chez Fabien pour faire l'atelier. À cause de la neige, certains enfants n'ont pas pu venir. L'idée, c'est de se faire des costumes avec

29. Voir encadré La cabane de Zaïa.

30. Voir wiki : wiki.editionsducommun.org/faire-l-ecole-collectif-les-archeologues-d-un-chemin-de-traverse



ce qu'il y a sur place. Nous restons toute la journée à faire des séances photo. Et plus tard, au collège, ils travaillent sur ordinateur pendant plusieurs jours pour mettre les bulles, les phylactères, les paroles des dieux et des déesses.

L'atelier Pourquoi

Explorer, chercher

Fabien : *Cet atelier consiste à faire de petites expériences, manipulations, tours, à se demander pourquoi un tel phénomène se passe et à tenter dans un premier temps d'y répondre par nous-mêmes. Dans les cas où nous n'avons pas la réponse, nous voyons différentes manières de la rechercher.*

Les objectifs de la série d'ateliers sont :

– découvrir des phénomènes physiques : Les jeunes sont confrontés à des phénomènes physiques (au sens large), et se rendent compte qu'on est capable de les comprendre, de les expliquer, de les utiliser pour certaines applications, d'utiliser des lois pour calculer certaines grandeurs, etc., et que ce n'est pas forcément très difficile.

– faire de l'expérimentation : les jeunes apprennent, en le vivant, qu'une des manières de répondre aux questions que l'on se pose est de faire des essais en variant les paramètres.

– avoir en tête qu'il existe des ressources, d'en connaître certaines (livres / encyclopédies, personnes ressources, sites / forums internet spécialisés, éventuellement moteurs de recherche internet, et même émissions de radio) et leurs caractéristiques, leurs utilisations, leurs avantages et leurs inconvénients.³¹

Le déroulement d'une séance suit en général le même protocole. Je commence par leur montrer une petite expérience : je pose une bouteille vide sans bouchon (de

31. D'après le document *Présentation des ateliers*, janvier 2013.





préférence froide : je l'avais mise au frigo) sur la table, j'humidifie le dessus du goulot puis je pose une pièce de monnaie à plat dessus. Je serre la bouteille avec mes mains, et au bout de quelques secondes la pièce se met à sauter. Je leur pose alors la question : « pourquoi la pièce se met-elle à sauter ? », mais en leur demandant de ne pas répondre à voix haute, pour laisser les autres chercher, et plutôt d'écrire la ou les réponses qu'ils et elles imaginent sur leur feuille. Je les laisse chercher un moment et écrire, puis nous faisons le tour des réponses proposées.

Dans certains cas, il est possible de vérifier assez facilement si la réponse proposée est correcte ou non : on peut par exemple procéder à une autre expérience. Par exemple, une des hypothèses est : quand on serre la bouteille fort, elle se rétrécit un tout petit peu, et l'air à l'intérieur est comprimé et fait sauter la pièce pour s'échapper. Pour vérifier, nous posons nos mains sur la bouteille sans appuyer, et la pièce saute quand même : l'hypothèse n'est donc pas bonne.

Quand toutes les réponses sont données, je confirme laquelle est la bonne (plusieurs l'ont trouvée) : les mains sur la bouteille réchauffent l'air à l'intérieur, qui se dilate, la pression à l'intérieur devient plus forte qu'à l'extérieur, donc la force pousse la pièce vers le haut.

Je demande ensuite à chacun-e de chercher une expérience à montrer aux autres. On se posera chaque fois la même question. Pour donner des idées à ceux ou celles qui n'en ont pas, je distribue des petits livres dans lesquels ils et elles peuvent chercher une expérience à présenter.

Le fait de feuilleter ces livres a l'intérêt supplémentaire de leur permettre de découvrir certains phénomènes physiques, chimiques, biologiques, etc., même si nous ne faisons pas d'expérience à ce sujet ensemble.





La Fabrikaïdées

Concevoir, s'engager dans une création personnelle ou en équipe, jusqu'à réaliser un « chef d'œuvre »

La Fabrikaïdées voit le jour dès la première année, et sera reconduite l'année suivante. C'est un moment extraordinaire, placé sous le signe de la création, de l'imagination artistique, qui tranche avec le quotidien. Pendant une semaine entière, une de nos fameuses semaines vertes, le collège se déplace à la salle des fêtes de Faux la Montagne. Ce grand moment de folie créatrice se termine en fin de semaine par une présentation festive ouverte au public, défilé de mode la première fois, exposition interactive l'année suivante.

Céline : *Une amie m'apprend qu'elle voudrait profiter de la venue dans notre région de Bill Ruterana, dit « Coco », un artiste rwandais qui crée des costumes à partir d'objets récupérés, pour organiser un défilé de mode à Faux-la-Montagne. Elle me demande si cela n'intéresserait pas nos jeunes d'y participer. L'idée est de fabriquer les costumes pendant la semaine et de faire le défilé le samedi. Les jeunes adhèrent tout de suite. L'atelier a lieu tous les jours et on décide de l'ouvrir à toute personne désireuse d'y participer, jeune ou adulte. C'est une espèce de ruche, il y a un monde fou dans cette salle des fêtes, beaucoup d'échanges, des jeunes du collège asso, des élèves de l'école qui arrivent en fin de journée, des gens qui viennent pour bricoler, plein de matériel. Le samedi, la présentation publique est une vraie réussite. Il faut dire que nous avons fait ça bien : présentation comme les pros, marques au sol, projecteurs, rien ne manque ! L'année suivante, la forme est différente. Je vais voir un ami qui s'y connaît en électronique. J'ai envie de refaire ce projet avec une dominante plus technique et j'ai besoin de son aide. Mon fil conducteur à ce moment-là, ce sont les réactions en chaîne, avec des idées de moteurs, de contrepoids, en récupérant du matériel venant d'ordinateurs, de lecteurs de cassettes, de magnétoscopes... La récolte du matériel se fait à l'avance. Les jeunes en parlent à gauche et à*





droite, nous diffusons par mail une liste de ce que nous cherchons. Nous récupérons du matériel à la déchetterie. Ça donne une espèce de caverne d'Ali Baba de la récup ». Ce qui est chouette, c'est que là, tu as le droit de tout démonter et donc en même temps de comprendre : « Ah oui, dans un lecteur DVD, il y a ce petit moteur, et ce petit moteur, je peux le faire fonctionner avec une pile de 9 V. Alors, comment je fais pour démonter ça ? – Pour ça, il va falloir que tu dé-soudes. » Donc on sort le petit fer à souder. Il y a aussi Fabien qui est là pour expliquer comment ça fonctionne, pour découvrir ce qu'est un circuit imprimé, tout en restant dans le travail manuel, sans se lancer dans des cours magistraux.

Je pense qu'il y a des jeunes que ça met en confiance de s'apercevoir que toutes ces techniques peuvent être très simples. Alifie fait une espèce de bestiole qui roule partout dans la salle des fêtes, avec un CD, des moteurs de magnéscope et une pile de 9 V. Gabriel passe des heures à fabriquer un gant avec des leds au bout des doigts. On ne se met pas de pression. L'idée est de faire, en fin de semaine, une présentation de ce qui est terminé, ou de ce qui ne l'est pas encore. Ce qui compte, c'est d'expérimenter, même si on n'arrive pas à réaliser exactement ce qu'on a dans la tête au départ. Et pour la présentation, il faut réfléchir à la meilleure façon de mettre en valeur ce que nous voulons montrer. Mara nous aide pour l'éclairage.

Le résultat est magnifique !

Il y a eu moins de gens de l'extérieur que l'année précédente pendant la semaine. Mais la présentation, qui attire les gens du village, permet de montrer ce qu'est le collège asso et ce que nous y faisons.

Par ailleurs, la Fabrikaidées, bien sûr, c'est de la récup, de la communication, de la fabrication, mais c'est aussi du rangement.

Parce qu'avec la quantité de matériel que nous avons récupéré, c'est le capharnaüm total ! Le dimanche, lendemain de la présentation, les jeunes reviennent pour ranger, nous faisons des allers-retours à la déchetterie, et nous finissons la semaine en beauté en rendant une salle des fêtes nickel.





Atelier d'écriture

Imaginer, créer

Françoise : *Il s'agit de jeux d'écriture avec des contraintes. Je pioche des idées dans les écrits de l'Oulipo* et dans différents livres d'atelier d'écriture³². Le moment d'écriture est toujours précédé par la lecture d'exemples de textes d'écrivain·es. Puis les consignes sont données.*

Ci-après quelques exemples de consignes :

– *Écrire un texte où devront figurer dans l'ordre : « chatouiller, démonter, enjamber, enlèvement, graisse, manchot, noble, prière, sans-gêne, trace, libre ». Les mots sont piochés au hasard dans le dictionnaire par le groupe. Les verbes peuvent être évidemment conjugués.*

– *Écrire la rencontre d'un monsieur et d'une dame avec des contraintes établies par le groupe : l'un ou l'une devra être « bossu aux yeux globuleux », l'autre devra être « vieux et tremblotant », l'un ou l'une devra venir d'un « asile psychiatrique », l'autre « du petit kebab du coin de la rue Jean Jaurès », l'un ou l'une devra être accompagné(e) d'« un petit pingouin kamikaze », l'autre devra porter « un sac de linge sale » et leur rencontre devra avoir lieu « au milieu de l'autoroute ».*

– *Écrire un texte dont le début et la fin nous sont donnés.*

Ateliers d'écriture

Exercice d'écriture en deux séances

Consigne n° 1 : À partir de syllabes de 2, 3 ou 4 lettres écrites par tous puis tirées au hasard par

32. Alain Duchesne et Thierry Leguay, *Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1985.

Odile Pimet et Claire Boniface, *Ateliers d'écriture : mode d'emploi*, ESF, 1999.

Odile Pimet, *Le goût des mots*, Ibis rouge 2004.



chacun, inventer le nom d'un personnage. Puis en faire le portrait.

Consigne n° 2, posée à la séance suivante par quelqu'un du groupe : ton personnage devra devenir végétarien.

« Le clone Tom Ledoux 18A161, fabriqué le 25 août 3102, a subi un test chimique qui a totalement dégénéré. Maintenant, il fait 3 min 28 s et a les yeux globuleux. Son corps est couvert d'une matière gluante et énormément acide qu'il produit en quantité grâce à ses glandes salivaires. Il se nourrit de chair humaine ou animale (nos employés ont diminué de vingt-six personnes en deux jours). Le liquide qui enduit son corps relâche un gaz toxique à -150°. Il avance à environ 0,5 km/heure et il a détruit déjà cinq portes de protection de l'usine. Nous vous serions reconnaissants de nous envoyer des secours au plus vite ! » dit le lieutenant en chef.

- « Bien ! Je vous propose de lui envoyer trois décharges de 30 000 volts puis d'inverser la seringue de démultiplication avec la seringue d'anéantissement pour que la viande devienne un poison pour son corps. Avec cela, débranchez la batterie du clone en lui-même avec l'ordinateur 37.38.B.C », répondit le général Koutamof.

- « Entendu, nous nous y mettons tout de suite », répondit le lieutenant en chef.

Les trois décharges furent envoyées sans problème, mais le clone ne sentit rien. La seringue d'anéantissement fut envoyée, ce qui rendit le monstre végétarien, mais les gaz et l'acide se multiplièrent et firent leur effet à plus de 100 m à la ronde autour du monstre et l'ordinateur 37.38.B.C. fut détruit ce qui empêcha la destruction de la batterie. Le clone, manquant de nourriture, fouilla les locaux pour trouver de quoi

manger, le personnel se trouvant sur son chemin fut éliminé par les gaz et l'acide (146 personnes mortes). Le clone finit par mourir de faim et ses glandes salivaires emplies d'acide finirent par pourrir le gaz qui en sortait et qui était très inflammable. L'explosion fut comparable à une bombe nucléaire niveau 3, ce qui anéantit toute l'Amérique. Rien ne pouvait plus pousser.

Mais le test chimique était censé rendre le clone extrêmement résistant. Donc la batterie avait résisté et le clone ressuscita après un an. Il se leva et vit une fleur, une tulipe rouge, et à côté, un sanglier. Il s'approcha et tomba éperdument amoureux de la fleur. Le sanglier s'en approchait et le clone voulait protéger la fleur. Il tua le sanglier mais s'approcha trop près de la fleur qui fana tout de suite à cause du gaz toxique. Il s'exaspéra et finit par ne plus vouloir de sa vie. Il mangea le sanglier et tomba raide mort. Et en mourant, son corps fit naître une forêt splendide qui couvrit toute l'Amérique. »

En imitant Georges Perec...

En 1969, Georges Perec écrit *La disparition*. Ce roman a pour particularité de ne contenir aucun « e », qui est pourtant la lettre la plus utilisée dans la langue française. Ici, au contraire, les phrases ne doivent contenir aucune voyelle autre que le « e ».

Je me sens rêver de cette belle belette.
Je te déteste et me délecte de te détester.
Je reste près de cette fenêtre et je teste cette veste
en tweed.
Jette les perles d'Eve !
Les Berbères serrent les équerres de tes mégères que
les bêtes déterrent.

Le cerf vert décède en été.
Le cèpe est vert et sec. Le mets est cerné de cèpes et
de crêpes.
Mener les bêtes et espérer le dégel !
J'entre et me sèche lentement.

Je cède, Eve
Même, dépêche !
Je me presse !

Recette pour rater ses vacances

La consigne est dans le titre !

Avoir un accident à trois kilomètres du prochain
village, appeler le dépanneur qui met deux heures à
arriver, oublier les bagages dans le coffre de la voiture
qui va à la casse, louer une Mini, s'entasser dedans,
s'arrêter dans un resto en rupture de stock, arriver en
retard à l'aéroport, acheter d'autres billets, perdre son
portable pendant une turbulence.

Récrire *La cigale et la fourmi*.

Ici, on remplace chaque verbe de la fable par le
verbe figurant en troisième position dans le diction-
naire après le verbe original. On procède de la même
manière pour chaque nom et adjectif.

Le cigarier et le fourmilion

Le cigarier, ayant chapardé tout l'étendage,
Se truffa fort dépréciateur
Quand le biset fut verbalisé.
Pas une sexagésimale pétrifiante mordacité
De mouchetis ou de vernation.
Il alla crisser fanaïson
Chez le fourmilion, sa voiture



Le prisant de lui prévaloir quelque graineterie
Pour subvenir jusqu'au sagou noyé.
« Je vous pêcherai, lui dit-il,
Avant l'ôût, foi d'animateur,
Interféromètre et printanisation. »
Le fourmilion n'est pas prévalu,
C'est là sa molle défection.
« Que faluniez-vous au tenaillement chauffant ?
Dit-il à cet empyrée.
Numéraire et journal, à tout vendangerot
Je chapardais, ne vous déplie.
Vous chapardiez, j'en suis fort ajouré !
Et bien datez, maintenant »

Atelier Philo

Penser par soi-même, utiliser son esprit critique

Amélie : L'idée de cet atelier est de proposer un espace pour commencer à creuser des questions « existentielles » formulées par les jeunes. Il s'agit aussi d'apprendre à argumenter, à structurer sa réflexion, exercer son esprit critique et de synthèse.

En recueillant les problèmes et questions que les jeunes souhaitent aborder, on obtient parfois de belles formulations, comme : « Quelle est la couleur du rien ? ».

Un travail sur l'acquis et l'inné a donné lieu à des moments de définitions personnels et collectifs : des temps de réflexions personnels à l'écrit, des temps de discussions en grand groupe et par groupe de « niveau ». Cette distinction nous a emmené-es vers d'autres couples de notions tels que naturel/culturel, apprentissage/dressage notamment, et surtout vers tous les cas ambigus qui n'appartiennent ni tout à fait à l'un, ni tout à fait à l'autre. Par exemple, les barrages des castors, peut-on dire qu'ils les construisent ? Est-ce que les castors apprennent à faire des barrages ?





L'atelier pbilo est aussi l'occasion de lire et discuter l'extrait d'un texte de Sartre, qui tourne autour de la fameuse phrase « l'existence précède l'essence » ; thèse que nous expliquons, discutons et critiquons !

Les jeunes sont touchés par les questions qu'on aborde et ont envie d'avancer, même s'ils sont prévenus qu'on ne trouvera sûrement pas LA réponse, et qu'on risque même de se poser encore plus de questions.

En tout cas, si la complexité leur fait parfois chauffer le cerveau, ils ont envie de poursuivre, souvent avec ardeur.

Atelier Entraînement mental

Comprendre d'autres points de vue, faire avec des désaccords

Nous faisons appel aux formatrices de Pivoine* pour organiser cet atelier avec les jeunes. C'est un atelier qu'elles ont plutôt l'habitude de mener avec des adultes, mais qu'elles adaptent au contexte du collège asso.

Lucie : À Pivoine, par la pratique qu'on a de l'entraînement mental, nous pensons qu'il est important de donner dès le plus jeune âge des moyens de comprendre qu'on n'est pas seule à prendre des décisions, que les problèmes sont complexes, qu'on peut porter des points de vue différents dessus. En le partageant avec les jeunes du collège asso, leur permet d'acquérir ensemble de la prise sur ce qui se joue, de comprendre les rapports de pouvoir.

L'atelier s'intitule « La mécanique de la pensée » et nous permet d'aiguiser notre esprit critique tout en abordant des concepts théoriques.

Lucie : L'idée est de commencer à explorer la façon dont on raisonne : spontanément ou de manière réfléchie. Prendre le temps d'observer les différentes étapes du et des chemins de la pensée. À titre d'exemple, distinguer faits et points de vue, construire une





« problématique », analyser le contexte d'une situation, décider d'agir ou non en conséquence, et approcher la notion de contradiction entre les éléments de la situation eux-mêmes. Sur la journée on alterne :

- des apports dits « théoriques »,
 - des discussions et constructions de définitions collectives
- des situations pratiques et/ ou ludiques pour expérimenter ce qu'on aura vu de façon théorique.

Nous leur faisons faire des petits exercices pour essayer de comprendre ce qu'est un point de vue, pour ne pas confondre ce qui se passe avec le point de vue que je porte sur ce qui se passe : de quel endroit est-ce que je regarde quelque chose ? Nous leur présentons un schéma en quatre points avec les faits, les problèmes, les explications et les actes ou solutions. Nous prenons le temps théorique de leur expliquer que quand on parle de quelque chose, de ce qui est, ce n'est pas la même chose que de parler des problèmes que cela pose aux uns et aux autres. Le problème que telle situation peut me poser à moi va peut-être être différent du problème qui se pose à une autre personne. Par rapport à une certaine situation, à un ensemble de faits, le prof du collège asso ne va pas voir les choses de la même manière que toi en tant qu'enfant, ou que toi en tant que parent. Ça permet de faire un rappel sur les points de vue et les différentes casquettes en jeu dans une situation.

Les points de vue, c'est ce qu'on voit de l'endroit où on est, mais symboliquement, ça dépend aussi du statut qu'on a dans la situation. Ensuite, une fois qu'on a identifié les problèmes, on cherche comment on se les explique. Nous faisons tout ça rapidement, mais il y a un enjeu à faire apparaître que la manière dont on s'explique les choses est aussi chargée des systèmes de valeurs et des références qu'on a, ce que nous appelons notre « maison culturelle » dans l'entraînement mental³³. On identifie des références telles que théories, lois, aspects scientifiques, qui permettent d'expliquer quelque chose avec une certaine forme d'objectivité, en dehors des points de vue personnels. Et maintenant qu'on a bien travaillé ensemble autour de cette

33. L'entraînement mental appelle « maison culturelle » d'un individu l'ensemble des lois, habitus, théories, figures d'autorité, etc. qui le constituent, qu'il a intériorisées.





situation, on cherche à identifier les problèmes qui se posent à chaque personne impliquée et à se les expliquer.

Puis nous prenons des situations concrètes. Il y a un conflit avec l'un des jeunes autour de la violence et de la manière qu'il a d'exister dans le groupe qui n'est pas bien vécue par les autres. Nous montrons que les solutions que le groupe propose ne tiennent pas compte de ses propres problèmes. Lui pourtant joue le jeu de montrer ce qui déclenche de la violence. Nous déplaçons alors la situation par étapes, factuellement, pour mesurer la nature des problèmes et les identifier. Nous voyons bien que ce qui se joue pour lui ce n'est pas ce qui se joue pour les autres, et c'est cette différence qui crée une tension.

Pour que la situation se résolve, il faut trouver une solution qui prenne aussi en compte ses problèmes à lui, et pas seulement le problème du groupe. Ce jour-là, nous ne sommes plus dans la théorie.

L'entraînement mental

C'est au cours de la Deuxième Guerre mondiale que Joffre Dumazedier – un des fondateurs de Peuple et Culture* – a inventé, expérimenté et assuré les bases scientifiques de cette méthode initialement conçue pour des ouvriers et ouvrières autodidactes peu scolarisé·es, méthode qui a ensuite été étendue à la formation de publics de tout niveau.

Pratiqué par des militants issus de la Résistance française à l'école d'Uriage (1940-1942) puis diffusé par les équipes volantes au travers du massif du Vercors lorsque les forces vives d'Uriage basculèrent dans la Résistance en novembre 1942, l'entraînement mental s'est diffusé dès 1945 dans le champ de « l'éducation populaire ».

C'est une démarche de complexification de la pensée, de questionnement de ses dimensions logiques (organiser ma pensée), dialectique (prendre en compte la complexité) et éthique (interroger ma

responsabilité), qui permet d'élaborer une réflexion individuelle et collective en vue de s'engager dans l'action.

Elle est utilisée pour favoriser la rationalisation en prenant conscience des aspects affectifs, des stéréotypes et des interprétations hâtives, des projections idéologiques plus ou moins dogmatiques et des réflexes routiniers qui entravent la réflexion.

Atelier Lutte

Oser, essayer, tenter, risquer, s'engager, prendre confiance en soi

La lutte gréco-romaine est assez différente des autres activités physiques proposées au collège asso comme le tir à l'arc, le jonglage ou la natation. Elle permet de toucher, d'avoir des rapports physiques avec l'autre, aidant ainsi les jeunes à gérer les situations qui font rougir ou mettent mal à l'aise. C'est une façon d'appivoiser le contact réciproque. Et ça permet d'inviter plus facilement ensuite quelqu'un à danser !

Adrien : Après les échauffements avec des exercices simples, nous passons aux premières bases des techniques de lutte, puis à quelques petits combats pour se défouler un peu tout en faisant attention à ne pas se faire mal. L'idée, c'est surtout de pouvoir se sentir à l'aise avec son corps, de prendre la mesure de son énergie et de sa force, tout en sachant maîtriser ce qu'on fait et respecter l'autre. C'est en s'exprimant les uns les autres par des gestes, par des touchers, par des poussées, que l'on peut se sentir un peu plus à l'aise pour se mouvoir devant les gens ou au milieu d'eux, ce qui n'est pas toujours évident quand on a un corps d'adolescent-e qui en train de se transformer. Ça apprend aussi l'intimité, parce que, même si on n'est pas nu-e, on n'est pas beaucoup habillé-e, et on se tombe l'un-e sur l'autre. Comme c'est mixte, il faut aller doucement, pour que les filles



ne se sentent pas brusquées. Il faut que ça vienne d'elles aussi, qu'elles aient envie de montrer que ce n'est pas parce qu'on est une fille qu'on est forcément faible ou peureuse.

Il n'y a pas de coups, on ne frappe pas. Le principe est essentiellement d'utiliser la force de l'autre pour se défendre et le faire basculer.

Comme on ne peut pas toucher la personne en dessous de la taille, on travaille avec le thorax, les épaules, les bras. On n'attrape jamais non plus ni le cou ni la tête. Il n'y a pas cette espèce de pression où on doit se défendre en se cachant derrière les bras comme à la boxe.

Il y a la notion de sport de combat, mais ce n'est pas pour être plus fort-e que l'autre, c'est une technique pour comprendre les dynamiques de mouvement, les intentions, commencer à faire un geste qui va entraîner l'autre dans un mouvement qui va permettre de le ou la déstabiliser. Mais on ne cherche pas à abîmer l'autre, à l'affaiblir.

On est deux, c'est une histoire d'élan, de rythme et de balancier.

Ça peut donner envie de faire du hip-hop ou de danser un peu.

Quand un garçon se fait dominer par une fille, il ne le prend pas forcément bien ! Au départ, il a tendance à partir en confiance et ne se rend pas compte que les filles peuvent avoir une forme d'ancrage et de réflexion, et une manière d'être présentes à ce qui se passe un peu différente de celle des garçons. Ils ou elles découvrent aussi, en faisant l'exercice avec moi, qu'on peut renverser quelqu'un de beaucoup plus grand ou beaucoup plus fort et qu'avec de la technique on peut effacer un peu les différences physiques. Si on a une réflexion un peu plus globale, ça peut amener à se dire qu'on peut ainsi renverser des choses qui nous apparaissaient trop lourdes ou trop compliquées à chambouler.

Atelier Journal

Les langages, parlés, écrits, graphiques, audiovisuels, les outils de communication

Françoise : La deuxième année, Marie vient nous présenter des exemplaires de journaux et parler de son expérience journalistique.

Suite à ça, les jeunes choisissent avec enthousiasme comme grand





projet la réalisation d'un journal. On commence par des exercices préparatoires à base de collages, puis on aborde les questions pratiques liées à la mise en page, à l'utilisation du logiciel Scribus* et à la législation. L'idée de déposer le journal à la Bibliothèque nationale impressionne beaucoup les jeunes ! Nous partons avec l'envie de réaliser un mensuel. Il faudra plusieurs séances pour en trouver le titre : le Jeunabre. C'est un terme qu'on a trouvé dans un dictionnaire d'argot et qui désigne un jeune. On imagine un logo qui représente un arbre en train de pousser et qui est destiné à grandir au fil des numéros. Le format donne également lieu à des discussions animées. Un certain nombre de rubriques sont choisies pour le numéro 0 : Sport, Vie du collègue, Fausses pubs, Critiques musicales et cinématographiques, Informations locales, Feuilleton, Patron d'un volume à réaliser, Recettes de cuisine, et en supplément un reportage sur la Fabrikaïdée. Dans le numéro suivant, on trouvera même un reportage de notre envoyée spéciale au Mexique. Tout le monde n'est pas dans la même dynamique et le travail se fait lentement. Certain-es avancent à la maison, d'autres qui s'y sont pourtant engagé-es ne le font pas. Le travail est quelquefois bloqué pour des raisons techniques, ou parce qu'un article n'a pas été rédigé. Ce journal qui devait être mensuel est devenu semestriel, bien que nous ayons doublé le nombre de séances. Surprise : un an après la fermeture du collège, nous recevons un courrier de la Bibliothèque nationale s'étonnant de ne plus recevoir de numéros de notre publication !

Approche de l'observation goethéenne

Cultiver l'intuition autant que le rationnel

Chantal, qui a suivi une formation à la pédagogie Steiner³⁴, propose aux enfants un atelier d'observation du vivant selon la méthode goethéenne.

34. Voir encadré chapitre 3 – Pédagogie.





Chantal L : *Il me semble essentiel de permettre aux enfants de s'ouvrir à une autre perception du monde vivant : cet atelier est une approche d'une méthode d'observation, une petite graine qui sera peut-être amenée à germer un jour dans leur parcours de vie !*

La mise en pratique s'effectue en trois étapes, nous commençons par la phase analytique. Nous prenons le romarin dans ses différents stades de développement. L'approche débute par une observation précise et détaillée de la plante en intensifiant les différentes perceptions sensorielles. Pour cela, il faut une attitude ouverte, d'étonnement, tous les sens en éveil. Cette attitude innée chez le petit enfant demande un grand effort de volonté en vieillissant. Le principe consiste à multiplier les observations, à plusieurs stades de développement, par exemple à différents niveaux de croissance des feuilles d'une plante. La plante doit être vue dans son instantanéité, telle qu'elle se présente en détail aux sens, en essayant de faire abstraction de toute conviction ou idée a priori, et en se gardant de toute tendance à introduire immédiatement une interprétation subjective.

Ensuite vient la phase d'imagination sensorielle. Elle se fait de préférence les yeux fermés. Cette deuxième phase consiste, à partir d'une succession d'observations réalisée selon la méthode précédente, à intérioriser le phénomène, en essayant de reconstruire par l'imagination les différentes étapes de croissance de la plante dans sa durée et son développement. On s'efforce par exemple de visualiser intérieurement le stade de la naissance de la plante : sa sortie de terre, la formation des feuilles jusqu'à sa floraison, c'est-à-dire le phénomène de métamorphose à l'œuvre. Il s'agit avant tout de reconstituer le lien, les transitions qui n'ont pas été observées lors de la première étape descriptive, et de percevoir le développement, le processus interne dans sa globalité.

La troisième phase, de perception intuitive, n'a été que suggérée aux enfants dans la dernière séance. Cette étape est la plus difficile et demande beaucoup de pratique et d'expérience pour pouvoir être atteinte. Elle consiste à utiliser l'intuition pour combiner et dépasser les stades précédents. Saisir par exemple la plante dans ce qu'elle est en tant que manifestation de l'idée mais également tout ce qui est en puissance dans le règne végétal et donc ce qu'elle peut apporter



aux humains. C'est l'étape où l'esprit à force de pratique s'ouvre pleinement à l'idée du phénomène.

En outre, il faut savoir que ces trois étapes ne se succèdent pas immédiatement à l'occasion de l'observation d'un seul phénomène particulier : l'observateur doit se confronter à quantités d'observations avant d'être en mesure de passer du premier au second stade, et il doit procéder à plusieurs expériences imaginatives avant d'atteindre l'intuition de la troisième phase.

Passerelles

Adapter les savoir-faire aux conventions et modes d'expression de l'Éducation nationale

Le collège asso n'est qu'une étape dans le parcours d'un enfant. Pour permettre une transition aussi facile que possible, nous aménageons dans l'année qui précède le départ du collège asso ce que nous appelons une passerelle. L'idée est de créer un chemin, un pont entre l'expérience vécue au collège asso et la suite du parcours, qu'il soit classique ou atypique selon le choix de chacun·e. Dans les faits, les passerelles qui ont été mises en place l'ont été pour l'Éducation nationale. Les adultes n'ont pas proposé concrètement de passerelles pour les parcours différents et les jeunes concernés n'en ont pas exprimé le besoin.

En ce qui concerne ce passage vers un cursus classique, il s'agit surtout de donner aux jeunes les prérequis (connaissances, savoir-faire, etc.) dont ils et elles vont avoir besoin. Il ne s'agit pas de faire le programme de troisième pour entrer en seconde. Dans certaines disciplines, cela concerne seulement quelques techniques de travail, et un nombre relativement limité de connaissances. D'autres disciplines nécessitent plus de connaissances et surtout de pratique, comme les langues étrangères et les mathématiques. En plus des prérequis





spécifiques à des disciplines, nous préparons les jeunes au fonctionnement et au rythme du lycée ou du collège conventionnel, en les habituant par exemple à davantage de travail à la maison ce qui leur demande d'acquérir un autre type d'organisation dans leur travail. Les jeunes concerné·es sont en demande de ces outils et de ces méthodes, anticipant déjà leur futur retour dans des classes de l'Éducation nationale, même si cette manière de travailler leur semble beaucoup plus rébarbative.

Isa Do et Héléne : « *La dernière année, dans notre atelier Littérature, avec cette idée de passerelle, nous partons sur quelque chose d'assez classique, sans chercher à faire de la littérature de manière plus originale. Nous essayons de faire quelque chose qui peut ressembler au collège classique, sans être aussi contraignant. Nous consultons le programme de l'Éducation nationale, et choisissons "Des souris et des hommes" parce qu'il résonne avec la période historique de la Grande Dépression que nous avons travaillée. Parce que nous nous sentons tenues par ce projet passerelle, cette troisième année nous met dans une forme d'entre-deux. Les jeunes trouvent parfois que ce que nous faisons est plus ennuyeux qu'avant, et ils ne se gênent pas pour nous le dire.* »

Les coussins rebelles

De l'idée à la réalisation, une grande aventure à vivre au fil de l'année

Le grand projet est un temps fort de l'année. Parmi ses objectifs, il y a l'idée d'y intégrer une partie des ateliers et des apprentissages : « *L'idée est de repérer dans quels ateliers on peut consacrer du temps et des savoir-faire en lien avec cette aventure, tout en saisissant cette occasion pour faciliter des apprentissages motivés par l'intérêt et le sens que les jeunes*





peuvent partager autour de ce projet. »³⁵ Des ateliers spécifiques sont aussi organisés pour en permettre l'avancement.

À l'automne 2011, au début de la première année, le sujet du grand projet est lancé sur le tapis. Après plusieurs séances de concertation, le groupe décide d'écrire et de monter une pièce de théâtre. Cette pièce s'intitulera « Les coussins rebelles ».

Les fils conducteurs du projet sont, outre la création de la pièce qui peut inclure de la musique et des arts du cirque, l'organisation d'une tournée pour la jouer en plusieurs lieux et y rencontrer d'autres jeunes, la construction d'une roulotte pour les déplacements, et la création et la fabrication des costumes et des décors. Hormis le projet de roulotte qui sera vite abandonné, tout le reste sera effectivement réalisé.

En novembre et décembre, différents ateliers proposés par des jeunes ou des adultes permettent au groupe de se familiariser avec le jeu théâtral, la musique, le chant, l'expression corporelle, le jonglage, l'écriture, la lecture de théâtre classique, l'imaginaire, le travail du bois, des tissus, de la terre, la rencontre avec des comédiennes, le dessin, la création artistique ou l'improvisation sur des thèmes philosophiques, tout en n'étant pas uniquement orientés vers le grand projet. Mi-décembre, la semaine d'atelier avec Coco, artiste rwandais en résidence à Faux la Montagne, a été une première occasion de partager avec d'autres jeunes et adultes la dynamique de création artistique et d'un événement festif, autour du défilé de costumes/toiles vivantes. À la demande des jeunes, Hélène et Juliette, deux comédiennes, sont sollicitées pour animer un atelier Théâtre.

Hélène : Avec Juliette, nous passons deux journées au collège dans la salle communale de Saint-Martin-Château. Le thème est le cinéma muet. Nous faisons faire aux enfants plein d'exercices sur de la musique.

Je les revois marcher à la manière de Charlie Chaplin !

35. Présentation du grand projet, fin janvier 2012.







Nous travaillons des saynètes. Les jeunes sont bien motivés-es. À la suite de cela, ils commenceront leur grand projet autour de la création d'une pièce de théâtre, et ils me demanderont de venir donner un coup de main.

Céline : Après les interventions d'Hélène et de Juliette pour l'atelier Théâtre, nous passons à l'écriture de la pièce. Nous sommes tant d'adultes à intervenir sur le projet qu'il est difficile de se tenir à un emploi du temps très strict et le texte a du mal à prendre corps.

C'est finalement en répétant que le texte s'écrit.

Il y a un noyau dur de quatre jeunes autour duquel se greffent les autres qui ne sont pas là tous les jours. Finalement, c'est comme ça que ça se construit : « Tu pourrais jouer un morceau de musique à cet endroit, voilà où on en est, toi, tu pourrais travailler telle partie... ».

Nous tenons compte des besoins du scénario, et des affinités. Ensuite, il faut réfléchir à la tournée : Où irons-nous, qui contacter, qui va nous héberger, combien est-ce que ça va coûter, comment allons-nous nous organiser pour manger, pour faire la vaisselle ?

À la fin de l'année, le spectacle est joué en cinq lieux. Une première tournée a lieu sur l'île d'Oléron avec deux spectacles. Une deuxième tournée part en région parisienne pour une présentation à la ferme du Bonheur à Nanterre, et une autre à Saint-Denis. Et bien sûr, la pièce est jouée à Faux la Montagne pour le public local.

Lila : C'était assez glorieux en vrai, de créer une pièce du début jusqu'à la fin, et de partir en tournée pour la jouer à la capitale. « Les coussins rebelles » : une sorte de comédie musicale satirique qui tournait en dérision le monde de l'audiovisuel, un truc bien engagé en somme. Ça c'est l'analyse que j'en fais maintenant. À l'époque, on trouvait juste ça drôle de parodier « un dîner presque parfait ».

Je me souviens encore de la chanson éponyme du spectacle.

Nous l'avions écrite avec Zaïa, un soir où nos parents prenaient l'apéro. Nous la leur avons chantée et ils avaient beaucoup ri.



Je me souviens précisément de Pascale³⁶ nous aidant sur la mise en scène et sur le chant, qui dit à Gabriel de ne pas mimer l'action de prendre un sandwich, mais de prendre un vrai sandwich. Ce qui nous a amené-es à devoir préparer un jambon beurre avant chaque représentation ! Je me souviens du moment où nous avons fabriqué la structure en bois qui nous servait de décor avec Gabriel et Jean-François, et de l'application concrète du théorème de Pythagore que nous avons appris du même coup. Encore aujourd'hui je serais incapable de réciter le théorème, mais je sais toujours l'utiliser pour créer un angle droit sans équerre.

Je me souviens de la chanson « post-grunge – néo-punk » de Pol, qui me faisait glousser bêtement car elle était truffée de gros mots (j'étais plutôt prude à l'époque), et qui a finalement intégré le spectacle.

Et je me souviens de notre « tournée ». D'abord à Ecoléron, l'école alternative d'Oléron dont la chanson de bienvenue restera à jamais gravée dans ma tête. C'était le genre de petite comptine répétitive qui ne s'arrête jamais. Je pense qu'à quatre-vingts ans elle me hantera encore. On a joué dans un autre lieu à Oléron où les enfants étaient venus nous demander des autographes après la représentation. Un de mes plus grands moments de gloire ! Et j'ai aussi énormément de souvenirs de la ferme du Bonheur, je serais presque capable de dessiner un plan des locaux.

C'est sans aucun doute la tournée parisienne des Coussins rebelles qui a laissé le plus de souvenirs :

Jean-François : Chargée à bloc, notre caravane s'enfonce entre les tours de la Défense : la troupe au complet dans la voiture et le minibus, la grande remorque chargée des bagages et du décor de notre spectacle. Changement radical de paysage depuis notre départ du petit bourg calme de Saint-Martin. Après Oléron, c'est la seconde tournée des Coussins Rebelles, à la découverte de nouveaux horizons humains, sociaux, géographiques...

36. Pascale est professeure du Roy Hart Theatre*.





Tout près, la skyline illuminée du business mondialisé brille au-dessus des toitures bricolées de la Ferme du Bonheur, qui accueille notre séjour. Un lieu incroyable, en pleine effervescence urbaine, les chèvres broutent les pelouses du campus de Nanterre et les talus de l'autoroute.

Un lieu d'élevage, d'animation, de rencontres interculturelles, sociales et artistiques sur ce squat désormais conventionné, planté sur des friches arrachées à l'urbanisation galopante de la mégapole. Bivouac dans la grande salle de bal. Nous partageons ce magnifique chapiteau avec une troupe de moines-danseurs indiens en tournée mondiale, qui font la cuisine avec nous et partagent notre quotidien.

Ils nous racontent leur vie sur une île fluviale en perdition, mangée jour après jour par les crues du Brahmapoutre. En fin de séjour, nous jouerons notre spectacle pour le public cosmopolite de nos hôtes et compagnons de bivouac, rassemblé dans la cour de la ferme.

À Paris, nous venons rencontrer des jeunes de la porte d'Asnières. Premier contact au local de TVAS, l'association qui fait le lien entre nous. Après une discussion animée sur la vie en ville, leur collègue classique et le nôtre qui les questionne, Mariam nous fait visiter son quartier au bord du périphérique. Quelques jours plus tard, trois ados de l'équipe locale nous rejoignent pour monter notre décor. Salle comble et trac au top le lendemain, lors de la fête de quartier : quatre-vingts jeunes des immeubles alentour scrutent le rap teinté de dérision des Coussins Rebelles, créé et interprété par notre petite troupe venue du fond des campagnes limousines. Le « match retour » aura lieu le printemps suivant : toute l'équipe du collège asso accueillera Mariam et d'autres jeunes de son quartier lors d'un séjour commun dans nos montagnes avec d'autres ados de nos villages.

Après la présentation, nouvelle rencontre avec de jeunes Parisien·nes : celles et ceux qui le souhaitent participent à un grand débat sur la pédagogie, à l'occasion des trente ans du Lycée Autogéré de Paris. Est-ce une piste pour continuer sa route après le collège associatif ? Sont présent·es aussi des élèves et profs des deux autres lycées publics que l'on ose encore qualifier d'« expérimentaux »³⁷, après tant d'années de pratique ! D'ancien·nes élèves témoignent de ce que leurs

37. Lycée expérimental de Saint-Nazaire, Collège-Lycée expérimental de Caen-Hérouville*.





parcours personnalisés, dans ces lieux co-gérés avec les profs, ont apporté ou pas à leur vie de jeunes adultes. Est-ce un atout ou un handicap de ne plus vouloir accepter, désormais, un travail encadré de façon hiérarchique et autoritaire ?

À côté des rencontres, quelques cartes postales en souvenir de cette semaine d'aventures parisiennes avec l'inévitable journée touristique, auto-organisée entre jeunes dès le début du séjour, selon les priorités de chacun·e : un groupe à la tour Eiffel, un autre au muséum d'histoire naturelle.

La dernière soirée, le 21 juin, c'est la fête de la musique. Le soir venu, un petit groupe choisit de repartir en centre-ville, noyé dans la foule musicale. Aurélien a les yeux et les oreilles fixées sur le batteur d'un groupe de rock. On lui demande s'il aimerait prendre sa place, il s'adresse alors au musicien et le voici, intimidé mais le sourire jusqu'aux oreilles, battant le tempo avec son nouveau groupe devant la foule en plein cœur de Paris !

Cette intense semaine parisienne a été un temps fort pour le groupe. Le changement de milieu, la vie ensemble jour et nuit, les nombreuses discussions, toutes ces rencontres très différentes, la découverte de la grande ville, et même d'une île lointaine. Il semble que des liens se sont établis plus naturellement avec les Indiens qui vivaient avec nous sur le même lieu qu'avec les jeunes du quartier où nous arrivions en « visiteur·euses », même si c'était aussi pour présenter notre création.

Léo : Je me souviendrai toujours, limite avec la larme à l'œil, de la tournée qu'on a faite. C'était vraiment une expérience géniale et j'ai adoré... Et on a voyagé ! À part pour les vacances pour aller voir mes grands-parents, je n'avais pas vraiment voyagé ailleurs. Alors que là, on est vraiment partis, à Surgères, à Oléron, à Paris ! J'ai trouvé ça vraiment génial, et surtout, l'étape qui m'a le plus marqué, c'est la Ferme du Bonheur, à Paris. J'ai vraiment des très beaux souvenirs de ce moment-là.





* * * * *

Des ateliers très variés, dans leurs formes, leurs contenus et leurs objectifs propres. Des intervenant·es nombreux·ses, aux parcours multiples et aux méthodes différentes. Un panel d'idées, de propositions, de manières de faire : la diversité est pour nous un élément pédagogique fondamental. Elle permet aux jeunes de découvrir qu'il y a plusieurs manières de cheminer. Elle apprend qu'on peut choisir parmi celles-ci en fonction de ce qui met le plus à l'aise, ou de ce qui paraît le plus adapté au but poursuivi. Elle permet aussi de se confronter à des situations et des modes d'agir ou de penser inhabituels. C'est toute la richesse de notre collectif, de pouvoir offrir autant de possibilités.







Yann : « On sentait bien qu'à partir du moment où on remettait en cause l'éducation, tout pouvait être remis en question : la séparation entre enseignant et enseigné, bien sûr, mais aussi la séparation entre adulte et enfant, la distinction entre savoir et ignorer, la notion d'apprendre, même. »

Mara : « Quand tu lis des textes sur Summerbill, tu lis que c'est génial, parce qu'il y a plein d'enfants qui sont sortis de là et qui sont devenus PDG ou gestionnaires efficaces. Tu te dis : ah, en fait, des gens qui pensent par eux-mêmes, des gens qui n'ont pas peur de penser à contre-courant, ça marche aussi pour le néo-libéralisme.

Françoise : « Oui, mais on ne peut pas refuser un outil émancipateur sous prétexte que d'autres peuvent s'en saisir pour en faire autre chose ! C'est l'outil qui compte. Si tu rends les gens autonomes, tu développes en eux quelque chose. Après s'ils s'en servent pour faire des trucs à la con, ce n'est pas la faute de l'outil de départ, non ?

Fabien : « C'est sûr qu'on n'a pas fait un collègue juste pour empêcher les gens de devenir PDG, on ne peut pas l'éviter ! »



3. PÉDAGOGIES

Quelle pédagogie avons-nous bâtie ? Sur quelles bases, quelles idées, quelles connaissances ? Parmi nous, trois enseignantes de l'Éducation nationale dont une à la retraite, et une personne ayant suivi une formation à la pédagogie Steiner³⁸. D'autres ont une longue expérience de l'animation ou de l'éducation populaire. Nous avons par ailleurs des connaissances, des pratiques et des vécus diffus, plus ou moins lointains, plus ou moins conscients et explicites, des divers mouvements pédagogiques qui ont traversé l'Europe depuis plus d'un siècle. Des connaissances suffisantes pour savoir que nous voulons mettre en œuvre une pédagogie active. Insuffisantes pour décider de choisir parmi les

38. Voir encadré.



mouvements pédagogiques connus, et encore moins pour en mettre un en pratique.

Une pédagogie basée sur la bienveillance vis-à-vis des jeunes, l'attention apportée à leur épanouissement, l'apprentissage de la vie collective, une place particulière accordée à l'écoute entre enfants aussi bien qu'entre enfants et adultes, le désir de rendre les jeunes actrices et acteurs de ce qui les concerne, le refus d'abuser d'autorité, pour beaucoup d'entre nous ces outils paraissent être une bonne base pour donner à chaque jeune les outils de construction de son autonomie.

En février 2011, au cours de l'hiver où le projet de collège prend forme, l'association d'éducation populaire Pivoine accompagne le mouvement en organisant un colloque intitulé Trois jours autour des pédagogies actives. Les participant·es pourront découvrir, échanger et débattre des pédagogies Freinet, Montessori ou Steiner, de l'école du 3^e type et de la philosophie d'Ivan Illich.

Ivan Illich – Une société sans école

Dans toute son œuvre, Ivan Illich dénonce les institutions et les techniques qui visent à nous enlever toute autonomie : nous ne savons plus nous soigner par nous-mêmes ou régler nos conflits sans médiateurs institutionnels, nous utilisons des outils et des techniques que nous sommes bien incapables de fabriquer, de réparer ou d'améliorer, et dont nous ne comprenons pas le mode de fonctionnement. Dans cette critique, l'école a une place toute particulière : c'est l'institution qui va nous inculquer dès le plus jeune âge la nécessité de nous en remettre à toutes les institutions. Elle fait partie, avec l'armée et le

système carcéral, des institutions qu'il classe comme les plus manipulatrices et contraignantes.

« Les pauvres sont toujours dupés lorsqu'ils croient que leurs enfants doivent bénéficier d'une véritable scolarité... Ni dans le Nord, ni dans le Sud, les écoles n'assurent l'égalité. Au contraire, leur existence suffit à décourager les pauvres, à les rendre incapables de prendre en main leur propre éducation. Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. Et beaucoup en viennent à croire que ses nombreux échecs prouvent que l'éducation demeure une tâche coûteuse, d'une complexité incompréhensible, que c'est une alchimie mystérieuse, la recherche, pourquoi pas, de la pierre philosophale. »

« L'école prétend séparer le savoir en matières distinctes, puis de ces blocs préfabriqués, bâtir conformément à un programme donné, enfin, mesurer le résultat par quelque mètre-étalon universel. Les hommes qui s'en remettent à une unité de mesure définie par d'autres pour juger leur développement personnel ne savent bientôt plus que passer sous la toise. »

« Une fois qu'ils ont bien appris que l'on peut produire et mesurer des valeurs, ils sont portés à accepter tous les systèmes de classement. Le développement d'une nation se mesure par son taux de croissance, l'intelligence à ses quotients... et l'on fait le compte des cadavres pour savoir si la paix approche ! Dans un monde scolarisé, le chemin du bonheur est fléché par les indices de consommation. »

« Dans le schéma traditionnel, l'aliénation était une conséquence directe du travail considéré comme une activité salariée. L'homme était alors privé de la possibilité de créer et d'être recréé. Maintenant les jeunes sont pré-aliénés par une école qui les tient à l'écart du monde, tandis qu'ils jouent à la fois à être les producteurs et les consommateurs de leur propre savoir, défini comme une marchandise sur le marché de l'école. L'enseignement fait de l'aliénation la préparation



à la vie, séparant ainsi l'éducation de la réalité, et le travail de la créativité. Il prépare à l'institutionnalisation aliénatrice de la vie en enseignant le besoin d'être enseigné. Une fois cette leçon apprise, l'homme ne trouve plus le courage de grandir dans l'indépendance, il ne trouve plus d'enrichissement dans ses rapports à autrui, il se ferme aux surprises qu'offre l'existence lorsqu'elle n'est pas prédéterminée par la définition institutionnelle. »

« Tant que les rapports continueront d'être ceux d'un fournisseur et d'un consommateur, la recherche pédagogique ne conduira qu'à l'« escalade ». Elle se contentera d'accumuler des preuves scientifiques de la nécessité d'une quantité accrue de marchandises éducatives, et du perfectionnement des méthodes de livraison. »³⁹

Illich définit trois objectifs pour un « véritable système éducatif » :

- celles et ceux qui veulent apprendre doivent avoir accès aux ressources existantes, à n'importe quelle époque de leur vie ;
- celles et ceux qui désirent partager leurs connaissances, et les personnes qui souhaitent les acquérir doivent pouvoir se rencontrer ;
- celles et ceux qui veulent affronter l'opinion publique et qui sont porteur·ses d'idées nouvelles doivent pouvoir se faire entendre.

Dans les écoles de la liberté, il faut que tou·tes, enseignant·es et enseigné·es, puissent se libérer des postulats secrets sur lequel repose à notre insu le système éducatif. À savoir, en premier lieu le syndrome d'immigration selon lequel tous les êtres humains seraient des nouveaux venus devant consommer le

39. Ivan Illich, *Une société sans école*, Seuil, 2015, p. 120.





savoir. En second lieu, le postulat d'imaturité selon lequel il faudrait acquérir une « maturité » pour faire partie d'une société civilisée, ce qui conduit au rite de l'initiation progressive, alors que l'être humain aurait cette particularité de rester « immature » toute sa vie. Il faut également lutter contre le monopole institutionnel qui organise la dépersonnalisation de la responsabilité de l'éducation en affirmant que l'éducation doit être fournie par des organismes éducatifs, plutôt que par la famille et l'entourage.

« Pour qu'un homme puisse grandir, ce dont il a besoin c'est du libre accès aux choses, aux lieux, aux méthodes, aux événements, aux documents. Il a besoin de voir, de toucher, de manipuler, je dirais volontiers de saisir tout ce qui l'entoure dans un milieu qui ne soit pas dépourvu de sens. Cet accès lui est aujourd'hui refusé. Lorsque le savoir devient un produit, il acquiert les protections sociales accordées à la propriété privée. Ainsi, un principe conçu pour préserver la vie personnelle de chacun est utilisé pour justifier les interdits jetés contre ceux qui ne sont pas porteurs des documents nécessaires. »

« Il faut un temps relativement court à un homme motivé pour acquérir une compétence qu'il veut utiliser ; ce que nous avons tendance à oublier dans une société où les enseignants monopolisent la possibilité d'accession à n'importe quelle activité et détiennent le pouvoir d'accuser de charlatanisme tous ceux qui ne se soumettent pas. »

On peut identifier dans ce qui précède des éléments qui fondent notre projet : la possibilité pour toutes d'avoir accès aux savoirs, le fait que la connaissance n'est pas l'apanage de professionnel·les, l'importance du lien entre l'enseignement et la vie de la société, l'apprentissage comme émancipation et





non comme aliénation. Toutefois, si quelques-un·es d'entre nous ont lu et étudié certains des ouvrages d'Ivan Illich, il ne s'agit pas d'une culture commune au groupe. Il est sans doute dommage que nous n'ayons jamais eu de débat de fond sur ses idées et sur sa critique globale du système éducatif. Si nous l'avions fait, très probablement nous ne nous serions pas toutes retrouvées de la même façon dans son analyse des dysfonctionnements.

La pédagogie dont nous nous sentons le plus proches, à la fois en termes d'accessibilité et en termes de connaissance préalable, est celle qui est pratiquée par le mouvement Freinet. Plusieurs d'entre nous l'ont vécue pendant leur propre scolarité, deux enseignantes de notre groupe la pratiquent dans leurs classes, et une partie des enfants l'ont déjà expérimentée à l'école primaire.

Freinet, de la pédagogie au mouvement

Choqué par les horreurs de la Première Guerre mondiale dont il revient blessé au poumon, engagé politiquement pour une école prolétarienne, Célestin Freinet, pédagogue français (1896-1966), remet profondément en question la pédagogie exercée dans les écoles primaires au début des années 1920. Il considère qu'on ne peut pas apprendre de manière passive et voit l'autorité du maître comme une violence qui favorise la reproduction sociale avec laquelle il veut rompre.

Mise en pratique en France à partir des années 1920 dans des écoles publiques, la pédagogie Freinet est souvent présentée à travers ses outils et ses techniques, comme l'imprimerie, la correspondance, les fichiers autocorrectifs, le journal scolaire. Il faut



avant tout souligner que cette pédagogie est centrée sur l'enfant. Freinet proclame que ce qui est naturel à l'enfant, c'est le travail, et non le jeu : ce que l'on apprend fait grandir, il faut donc utiliser la curiosité naturelle des enfants, celle qui les pousse à explorer, comprendre, connaître, rencontrer. Il s'appuie sur des principes qui visent l'émancipation politique et sociale de chacun·e et œuvre à une école populaire.

Sa pédagogie est basée sur des principes forts :

- l'autonomie : l'enseignant n'est plus le maître absolu, il n'est plus le seul à décider, ni à savoir. L'enfant va prendre en charge son travail.
- La coopération : par l'aide entre pairs lors des apprentissages, les enfants se confrontent à la pensée des autres et s'entraident. Dans la vie de la classe, les responsabilités sont réparties et les règles de vie et de travail sont élaborées toutes ensemble.
- La responsabilisation : sur le plan collectif grâce à l'organisation coopérative, la prise de décision, les Conseils, l'élaboration de règles de vie et la gestion du matériel ; sur le plan individuel en offrant la possibilité aux enfants d'être responsables de groupes, d'équipes, d'ateliers, tout en instituant un contrat minimum de travail.
- Le tâtonnement expérimental, base des apprentissages : l'enfant apprend en se trompant. Il recherche une solution à un problème, émet des hypothèses, se trompe, recommence, et construit ses connaissances à partir de son expérience.
- L'ouverture sur le vécu proche de l'enfant et sur le monde : dans la classe, par l'intermédiaire de l'expression libre orale et écrite, on peut entendre la vie familiale, sociale et culturelle des autres enfants ;



on va aussi étudier le milieu, enquêter, organiser des visites, ouvrir la classe à d'autres personnes...

– La communication et l'expression : favorisées par le Quoi de neuf ? du matin, le texte libre, la correspondance individuelle ou collective, l'écriture d'un journal.

– Le travail individualisé : les outils diversifiés et la variété didactique permettent à l'enfant de travailler à son rythme, à son niveau réel. C'est aussi l'enfant lui-même qui planifie son travail, ce qui favorise son autonomie.

Comme nous le rappelle Bernard Collot⁴⁰, Freinet a été un formidable catalyseur et dynamiseur. En cela, il a créé un mouvement plus qu'une pédagogie, car celle-ci s'est construite par des échanges, des rencontres entre des dizaines et des centaines d'enseignant·es, en plusieurs décennies. La pédagogie impulsée par Freinet est toujours en constante réflexion, élaboration, redéfinition et ne s'élabore concrètement qu'en fonction de l'école, de l'enseignant, des enfants, donc du milieu où elle est mise en place. Souvent exercée dans des écoles publiques, respectant les programmes de l'Éducation nationale, elle peut ainsi prendre des formes différentes qui ne trahissent pas pour autant cette volonté d'école populaire à laquelle a œuvré Célestin Freinet durant sa vie. Les centaines d'adhérents de l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne) fondé par Freinet en 1947, structurés en groupes de travail et de recherche, continuent d'adapter les techniques Freinet, de la pédagogie au mouvement.

Mara : *Lors des trois jours organisés par Pivoine, j'ai retenu que Freinet, c'est un peu la solution la plus « abordable », parce que ce*

40. Voir la conférence donnée par Bernard Collot à Eymoutiers en février 2018 – vidéo TéléMillevaches 2018.





sont des techniques dont tu peux t'inspirer, que tu peux adapter à ton contexte. Et c'est la seule pédagogie active qu'on trouve aussi dans le public, qui n'est pas réservée aux écoles privées.

Françoise : Effectivement, ce n'est pas réservé à des écoles privées payantes. Mais il y a parfois un effet pervers. À Rennes par exemple, il y avait une école Freinet qui était à côté de l'école où j'enseignais. C'était une école de quartier, en pleine ZEP. Or finalement, avec la possibilité des dérogations à la carte scolaire, cette école était devenue ce qu'on appelait l'école des profs, des enfants de profs.*

Nous connaissons dans ses grandes lignes la pédagogie du mouvement Freinet et nous allons nous en inspirer largement. Nous pouvons reprendre à notre compte quasiment mot pour mot ses principes fondamentaux. Autonomie, solidarité, coopération, responsabilisation, ouverture sur le monde seront quelques-unes de nos boussoles. Conseils, Quoi de neuf, Bilans, Tours météo feront partie de nos outils.



Fabien : Je me suis servi, dans certains ateliers, de grands principes qui sont dans plusieurs pédagogies actives. Une première base était de ne pas seulement transmettre un savoir, même s'il m'est arrivé de le faire dans certains ateliers. Mais le plus souvent, je voulais que les enfants cherchent par eux-mêmes. Cela passait par poser des questions en leur demandant d'essayer d'y répondre par eux-mêmes. Il s'agissait, comme dans l'atelier Pourquoi⁴¹, d'essayer de trouver la solution de différentes manières, soit par l'expérience et l'expérimentation, soit par la recherche, l'étude de documentation. Le but était non seulement que les enfants apprennent, qu'ils aient des réponses à la question qu'ils se posent, mais aussi qu'ils apprennent à apprendre, qu'ils prennent l'habitude de chercher par eux-mêmes de différentes manières. C'est une façon de les amener à l'autonomie dans leurs apprentissages, de leur permettre d'expérimenter qu'ils peuvent choisir d'apprendre ce qui les intéresse, sans dépendre des enseignants.

Mara : Pour ma part, en général je cherchais à m'appuyer sur ce que

41. Voir chapitre 2 – Les ateliers.





les enfants savaient, de toujours le valoriser en leur proposant de le montrer aux autres, de s'en servir. C'est ce que j'ai fait dans le cadre du sport par exemple, ou dans les ateliers Corps. Quand on regardait les systèmes du corps humain, je leur demandais d'abord de décrire ce qu'ils savaient, et on partait de ça pour le compléter, pour avoir une base qui soit quelque chose qu'ils connaissent.

Si Freinet nous est assez familier, nous découvrons au cours de ces « Trois jours » une pédagogie au nom futuriste, l'école du 3^e type. C'est l'institutrice d'une école de la région, école d'où viendra d'ailleurs une des jeunes du collège, qui nous la présente.

L'école du 3^e type

Une école sans horaires, sans emploi du temps, sans programmes, sans leçons, sans cahiers, sans contrôles, ouverte aux parents et aux gens du village, y compris en dehors du temps scolaire. Une école au sein de l'Éducation nationale.

Bernard Collot a d'abord été enseignant pendant quinze ans dans une école composée de deux classes multiniveaux. Il décide de mettre en pratique la pédagogie Freinet, « par paresse », explique-t-il, pour ne pas avoir à préparer chaque soir des cours différenciés pour chaque niveau, ni passer ses journées à canaliser les enfants non concernés par une séance. Au cours de ces quinze années, en lien avec les réseaux des enseignants Freinet et des écoles rurales, il apprend à respecter le rythme de chaque enfant et constate que rien de solide ne se fait sans les parents. Il découvre que l'important n'est pas d'imposer un ordre mais de mettre en place des conditions qui sécurisent les enfants. Il réalise que les enfants apprennent spontanément ce qui est présent dans leur environnement,



comme l'illustre l'apprentissage du langage. La facilité avec laquelle les enfants semblent apprendre à parler nous fait oublier combien cet apprentissage est complexe.

Au bout de quinze années, il demande à avoir une classe unique, pour pouvoir mettre en pratique ce qu'il a observé et compris. L'école rurale à classe unique est une condition essentielle de cette pratique, qu'il continue à co-construire avec d'autres enseignant-es en réseau. Les classes uniques « sont les seules parties de l'Éducation nationale incompatibles avec le taylorisme », dit-il. Elles offrent en outre l'avantage d'être isolées au sein du système éducatif, les inspections y sont très rares et on ne risque pas de déranger d'autres collègues. Par ailleurs, ces classes uniques rurales bénéficient d'espaces appréciables. Issues d'écoles à plusieurs classes fermées les unes après les autres, elles offrent des salles, des jardins, des cours et d'anciens appartements de fonction qui deviennent des ateliers ou des salles d'activités.

La classe à laquelle Bernard Collot est affecté est destinée à fermer l'année suivante. Elle restera ouverte pendant trente-cinq ans. Il commence par rencontrer les parents et leur propose une nouvelle pratique pédagogique avec un seul engagement de sa part : les enfants qui iront ensuite au collège suivront aussi bien que leurs condisciples. Les parents, dans l'idée d'une année de transition avant fermeture, n'y voient pas d'inconvénients. Dès le départ, Bernard Collot cherche à les associer au maximum : les parents peuvent venir dans la classe quand ils le souhaitent, à condition de venir avec au moins une critique à faire. La critique n'est pas le dénigrement, elle est occasion d'échange et d'avancée collective, elle est indispensable pour discuter. Des réunions

mensuelles sont organisées, bientôt suivies par tous les parents.

Les enfants arrivent à l'école quand ils le souhaitent (7 h du matin pour certains) et repartent quand ils le veulent. L'école est accessible aussi pendant les vacances, elle est ouverte aux habitants du village qui peuvent venir emprunter le matériel photo ou vidéo, rédiger le journal du village sur ordinateur (on est dans les années quatre-vingts), ou s'initier à l'informatique avec l'aide des enfants. L'école est organisée de manière à favoriser les interactions, les occasions d'échanges et de découverte mutuelle. Il faut créer un environnement favorable (livres, ordinateurs, microscopes, appareils photo, jardin, mare...) et l'organiser en fonction de ce qu'on veut provoquer. Le travail de pédagogue de Bernard Collot repose pour un tiers sur l'organisation et la logistique, un tiers sur l'écoute, un tiers sur l'observation. Pour lui, l'écoute est la création d'un lien : « vous n'écoutez vraiment un enfant que si ce qu'il va dire va faire résonner quelque chose entre vous ». L'observation doit être sans but précis, il faut se laisser imprégner sans savoir à l'avance ce qui va être important ou intéressant. On n'observe pas un enfant, on observe une situation, des interactions. La place de la pédagogie, c'est dans le temps qu'il reste, s'il en reste. Quand de nouveaux enfants arrivent en classe, ils voient tout le monde lire, ou écrire, dessiner, bricoler. Cela fait partie de la vie du lieu. Les petits sont entraînés à participer à cette vie.

Bernard Collot :

« Quand je dis qu'il n'y a pas besoin d'apprendre les mathématiques, ni d'apprendre à lire ou à écrire, d'apprendre quoi que ce soit, que ça va se passer naturellement,

je comprends que ça paraisse incompréhensible. En disant que ça va se faire naturellement, j'exagère un peu. Ça va se faire comme ça se fait naturellement dans des familles qui ont des conditions de logement, d'entourage relationnel et social qui le permettent. Il suffit donc de mettre ces conditions dans toutes les écoles. Quand un enfant écrit, s'il a envie que ce soit lu par d'autres, il faut que ce soit compréhensible. Mon rôle n'est pas de dire : "il y a une faute", mais : "je ne comprends pas". On barre, on rectifie, sans apprendre la règle. Les règles de grammaire deviennent des automatismes, comme quand l'enfant a appris à parler. »

« Je n'ai plus eu de problème quand je me suis débarrassé du terme "apprendre" et du terme "connaissance". Quand j'ai compris que ce qu'il faut que les enfants développent, ce sont les langages (pas les langues) qui permettent de créer des mondes : monde du verbal, monde des mathématiques, monde artistique... Il faut que l'enfant crée ses langages avant de pouvoir utiliser les connaissances. »

« La responsabilité de l'enseignant n'est pas de savoir s'il a bien fait, s'il a réussi : il y a bien trop d'autres paramètres qui entrent en compte dans la vie de l'enfant pour qu'il puisse savoir ce qui lui revient. Notre responsabilité est seulement de ne pas faire de dégâts. En enseignant avec des méthodes (exemples des méthodes globales ou syllabiques pour la lecture, mais c'est pareil dans tous les domaines), on présuppose le fonctionnement du cerveau, on impose aux cerveaux des enfants de fonctionner de cette manière-là. Avec les enfants qui réussissent, on pense que c'est grâce à la méthode. Mais ceux qui ne fonctionnent pas comme ça risquent de rester inhibés pour longtemps. »⁴²

42. Extraits de la conférence donnée par Bernard Collot à Eymoutiers en février 2018 – vidéo TéléMillevaches 2018.



Cette pédagogie est très attirante en raison de son apparence simplicité, de la porosité entre la vie et l'enseignement, et de la place prédominante qui est laissée à l'enfant pour mener ses découvertes à son rythme au sein du groupe.

Mara : *Cette école du 3^e type me fait penser à ce que j'ai vécu enfant dans une école à pédagogie active. Dans l'école de Collot, les enfants arrivent, choisissent une activité, l'espace est organisé en pôles.*

Tu peux travailler sur les ordinateurs, regarder des cartes de géographie, travailler avec du bois, tu peux aussi faire du montage audio, il y a le jardin, des animaux. Le prof est là soit pour répondre aux questions, soit pour aider quelqu'un qui serait bloqué.

Fabien : *Et les enfants s'entraident. Ils font des activités à plusieurs en mélangeant les âges. Collot raconte par exemple qu'une fille a appris à lire et à écrire et qu'il ne sait pas comment. Elle a appris avec les autres, ou avec lui pendant qu'il lisait.*

Mara : *J'ai rencontré Bernard Collot lors de conférences, parce que j'avais été un peu fascinée par son école du 3^e type. Dans une vidéo on le voit, il arrive en classe, c'est une petite classe de campagne, assez idyllique. Il dit bonjour et il est presque un parmi d'autres.*

Il se considère vraiment comme étant juste là pour répondre aux questions et parfois pour aiguiller, mais guère plus. Il est accepté par les parents, par le village, il n'a pas besoin de lutter pour prouver l'intérêt de ce qu'il fait. C'est quand même attirant !

Pourtant, ce n'est pas sans nous poser quelques questions. Cette posture de l'enseignant qui est là pour installer les conditions permettant aux enfants de découvrir et d'apprendre par eux-mêmes semble liée à la personne au moins autant qu'à la pédagogie elle-même.

Mara : *Quand je l'ai rencontré, je me suis dit : c'est un mec, blanc, de cinquante ans passés, bien installé dans ce qu'il fait. Et ce qu'il fait, ça marche sur son expérience, bien sûr, mais aussi sur le fait que c'est un personnage. Je me suis demandé si la même chose serait possible dans d'autres contextes, avec une enseignante de 24 ans par exemple.*





Françoise : Je pense que ce n'est pas parce que c'est un homme de 50 ans, c'est parce que c'est quelqu'un qui y croit et qui a réussi à faire passer son truc. C'est ce qui se passe avec l'enseignante de Saint-Junien-la-Brègère, celle qui nous a fait la présentation. Elle met en œuvre cette pédagogie dans sa classe, et c'est une femme, jeune et elle a le charisme pour que ça marche.

Nous nous sentons proches de l'école du 3^e type dans l'attention qui est portée au fait que chaque enfant apprend à sa manière, qu'il n'y a pas une seule méthode qui serait idéale pour tout le monde. Nous cherchons aussi, comme dans cette pédagogie, à tirer parti du quotidien, de ce qui nous entoure, de ce qui intéresse les jeunes, même si toutes nos activités ne sont pas basées là-dessus. Ce qui nous sépare probablement le plus de Bernard Collot et de son école du 3^e type, c'est le fait qu'il soit seul adulte dans sa classe, et que nous soyons un groupe. Cette solitude, il la revendique comme un outil de sa méthode. Nous revendiquons notre collégialité comme un fondement de notre projet. Une collégialité que l'on retrouve dans d'autres expériences.

Françoise : Je pense à la maternelle des Lilas. C'était une école avec une gestion collégiale. Il y avait une personne qui était officiellement la directrice de l'école, mais tout le monde l'était à tour de rôle. Les enfants avaient des ateliers. C'était en maternelle, donc avec des tout petits. Les enfants allaient où ils voulaient, mais ils ne devaient pas retourner toujours dans le même atelier. Il y avait même des Conseils ! Je me souviens d'avoir été frappée par le fait qu'il n'y avait quasiment personne de surveillance en récréation, on jetait juste un œil de temps en temps pour s'assurer que tout allait bien, et les enfants étaient d'une grande tranquillité.

Le collectif, c'est bien une des bases du projet que nous avons construit. Au départ était un groupe de personnes mues par des questionnements, puis des objectifs communs. Ce collectif d'adultes crée peu à peu les conditions de son





fonctionnement. Ce faisant, nous constatons que ce que nous avons mis en place, pour mener à bien notre projet dans des conditions qui nous satisfont, devient à son tour outil pédagogique, alors même que nous ne l'avons pas explicité de cette manière au départ. S'ouvrir à une multiplicité de personnes, de propositions, de manières de travailler, c'est accepter la diversité entre nous. Mais c'est aussi proposer aux enfants non seulement des contenus très variés mais aussi des formes très différentes pour les aborder. De la littérature à la Fabrikaïdées, de la lutte gréco-romaine au voyage à Marseille, de la chorale au Livre à remonter le temps, les enfants vont expérimenter des situations allant du cours quasi magistral à l'atelier le plus créatif. Indépendamment du contenu, ce sont autant de moments qui leur montrent un panel de situations d'apprentissages dont ils et elles peuvent se saisir, pour comprendre qu'il n'y a pas une manière unique de procéder. Cela leur permet de découvrir qu'on peut adapter les façons de faire à ce qui est recherché, et à ce qu'on est soi-même, à ce qui nous convient le mieux en tant qu'individu.

Par ailleurs, un de nos objectifs pédagogiques est de favoriser la découverte de la coopération, du faire-ensemble. Quoi de plus parlant pour les enfants que de vivre avec un groupe d'adultes qui fonctionnent sur ce registre ? Nous faisons découvrir aux enfants des situations, des outils de vie de groupe, de prises de décisions collégiales, de travail en groupe. Et les enfants nous voient les utiliser entre nous : ce ne sont pas des apprentissages théoriques, ce sont les moyens grâce auxquels ce collège a été créé et peut vivre. Plus encore que des outils coopératifs, nous leur montrons par notre pratique quotidienne qu'il est possible, à plusieurs, de monter des projets qui peuvent sembler de prime abord irréalisables. On peut donc rêver à plusieurs et réaliser ces rêves !

Parmi les pédagogies actives qui ont pu nous servir de références, il y a bien entendu celle de Maria Montessori.



Assez connue des personnes qui s'intéressent aux pédagogies alternatives, elle est le plus souvent pratiquée avec de très jeunes enfants de niveau maternelle, mais ses principes peuvent être inspirants pour d'autres périodes de l'enfance et de l'adolescence.

Pédagogie Montessori

Maria Montessori est une médecin italienne qui élabore à partir de 1907 une méthode fondée sur l'éducation sensorielle et kinesthésique de l'enfant. Elle étudie pendant cinquante ans des enfants de milieux sociaux et culturels très défavorisés et en difficulté d'apprentissage. C'est auprès d'eux qu'elle met au point sa méthode d'enseignement qu'elle généralisera ensuite. Elle définit ainsi un projet d'« éducation nouvelle » basé sur trois piliers : une posture d'observation attentive des besoins individuels de chaque enfant, un environnement préparé, un matériel pédagogique spécifique.

Elle observe que l'enfant a une capacité d'apprendre qu'elle compare souvent à une éponge : c'est ce qu'elle appelle l'esprit absorbant. Elle souligne que la main est le professeur principal de l'enfant. Elle montre que la possibilité qui lui est donnée de se concentrer, de se fixer sur des tâches de manipulation de matériel, lui permet d'enrichir son expérience d'apprentissage et de nourrir son esprit absorbant.

Les activités sont divisées en quatre aires matérielles : vie pratique, sensorielle, langage, et mathématiques. Le matériel qui les compose offre à l'enfant un contrôle de l'erreur visible et tangible pour permettre l'autocorrection : l'enfant peut mesurer seul



s'il a convenablement mené une activité à son terme. En se corrigeant lui-même, il devient indépendant de l'adulte, peut répéter l'activité à son rythme et développer peu à peu sa capacité de concentration.

Elle considère que le but d'une éducation n'est pas de remplir l'enfant de connaissances, mais de cultiver son désir d'apprendre. Elle observe aussi que l'enfant traverse des « périodes sensibles » au cours desquelles il est particulièrement réceptif à certains domaines (le mouvement, le langage, l'ordre, le comportement social, etc.). Dans un environnement Montessori, afin que leurs besoins soient respectés, les enfants sont libres de choisir leurs activités, parmi une gamme de propositions qui a été pensée et prévue pour répondre aux enjeux des périodes sensibles. Cela encourage le développement de leur autonomie. La possibilité pour l'enfant de poursuivre l'activité aussi longtemps qu'il le souhaite lui permet de satisfaire ses intérêts profonds et offre le temps nécessaire à la construction de l'intelligence, selon son propre rythme.

Le but d'une éducation n'est pas de remplir l'enfant de connaissances, mais de cultiver son désir d'apprendre : nous pouvons reprendre cette phrase mot pour mot à notre compte, c'est une des directions que nous nous appliquons à suivre.

Françoise : Les enfants, sauf à en avoir été dégoûtés, sont intéressés par un tas de choses. Ils sont aussi poussés vers la connaissance par le désir de grandir. Mais quand les adultes leur proposent d'aborder tel ou tel sujet, il y a deux écueils à surmonter : la façon dont on va l'aborder avec eux, car il ne faut pas oublier que l'on n'apprend vraiment que ce qu'on a découvert par soi-même ; et le moment où on le leur propose, car les enfants ne sont pas nécessairement intéressés par ce sujet au moment où l'adulte l'a envisagé. Au moment de l'adolescence, le deuxième écueil est encore plus important car les jeunes sont





certainement beaucoup plus préoccupés d'eux-mêmes que de toute autre chose et trouver le bon moment relève parfois du défi insurmontable !

Cependant, nous nous approchons peu de la pédagogie Montessori. D'une part, nous la connaissons mal. Ce que nous en savons nous indique qu'il faut une véritable formation pour pouvoir la pratiquer, car elle utilise des matériels et des protocoles extrêmement définis, qu'il faut connaître pour pouvoir les mettre en place. Or, cela viendrait en contradiction avec notre volonté de laisser une certaine liberté pédagogique aux intervenant·es. Il paraît difficile de « faire du Montessori » dans une structure qui ne pratique pas entièrement cette pédagogie telle qu'elle est définie. Par ailleurs ce n'est pas le seul point qui nous en éloigne, la question du coût est également importante.

Anne G : C'est étrange parce que Maria Montessori a élaboré sa pédagogie dans un milieu complètement défavorisé, avec des orphelins ou des enfants des rues, et c'est devenu un truc d'élites ! Je ne sais pas à quel moment s'est faite la transition, mais ce n'était pas comme ça au départ. Aujourd'hui si tu veux mettre en place une pédagogie Montessori, il faut que tu achètes tout le matériel spécifique qui coûte très cher. Donc, cette pédagogie n'est pratiquée que dans des écoles privées, et ça devient réservé aux gens qui ont du fric et qui peuvent payer ces écoles, qui sont en général assez chères.

Mara : Steiner, Montessori, ce sont des écoles payantes, et notre premier critère était que ce soit accessible à tout le monde.

Si nous n'avons pas du tout utilisé d'outils issus de la pédagogie Montessori, nous avons mis en place un atelier inspiré de la pédagogie Steiner⁴³. Les enfants ont ainsi pu l'expérimenter, ce qui illustre ainsi une fois de plus notre

43. Pour une illustration de cette pédagogie, voir chapitre 2 – Les ateliers, paragraphe : Approche de l'observation goethéenne avec les enfants du collège associatif.



volonté de leur permettre de vivre des manières variées de découvrir et d'apprendre.

Pédagogie Steiner

Rudolf Steiner (1861-1925), penseur, rédacteur, écrivain, conférencier, il enseigne aussi à l'école ouvrière de Berlin. Il ouvre une voie moderne d'approche des réalités spirituelles : l'anthroposophie, qu'il présente dans ses livres, ses écrits et ses multiples conférences à travers l'Europe. Ainsi est lancé en 1919 le mouvement pour la triple articulation sociale (Liberté dans la vie culturelle, Égalité dans les rapports entre les êtres, Fraternité dans la vie économique), et sont donnés, de 1921 à 1924, les cours aux pédagogues (Écoles Steiner/Waldorf), aux médecins (médecine anthroposophique, pharmacie Weleda), aux thérapeutes (pédagogie curative) et aux agriculteurs (agriculture biodynamique, label Demeter). Il œuvrera aussi dans la sociologie, l'architecture, le théâtre, etc. Vers la fin du XIX^e siècle, il est chargé de publier les travaux scientifiques de Goethe ; il les étudie en profondeur et en explicite la méthode. Il trouve dans l'approche goethéenne un exemple du passage de l'observation de la nature à celle du monde spirituel et ainsi le moyen d'accéder, par la pratique, à l'essence même des plantes. Au cours du temps, cette méthode d'observation goethéenne sera reprise par le mouvement anthroposophique et plus précisément par les biodynamistes et sera introduite dans les écoles et centres de formation Steiner.

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), romancier, poète, théoricien de l'art et passionné par les sciences, notamment la botanique, prône

l'approche vivante de la nature, et de façon générale la pensée intuitive de la science. Les démarches scientifiques sont bien trop souvent, selon lui, « basées sur une méthode rigoureuse et matérialiste, réduisant les êtres vivants à de simples machines ». Seuls les aspects quantitatifs, comme le poids, la mesure, sont pris en compte, au détriment des autres qualités que sont les couleurs, la forme, les odeurs, la texture, etc. Ainsi, Goethe approche l'analyse d'un objet par l'observation attentive de cet objet, par le ressenti que l'élément lui inspire. Il met en avant la perception sensorielle, et la capacité de nos sens à nous transmettre la réalité du monde. En s'appuyant sur ses sens percepteurs, organes fiables, l'observateur·rice peut faire l'expérience de la réalité sensible, et en développant une conscience claire, accède ainsi à une connaissance intime des plantes. « Les sens ne trompent pas, c'est le jugement qui nous trompe », dit Goethe. Au même titre qu'un animal empaillé ne peut plus être considéré comme l'animal dans sa totalité, puisqu'il est privé de l'essence de sa vie, de ses instincts et de ses réactions, de ce qui fait de lui un être unique, une plante ne peut être réduite à une simple odeur, une simple enveloppe ou une simple couleur. Elle est un tout vivant, complexe, qu'il faut prendre en compte dans sa totalité pour arriver à en saisir sa nature spécifique, ses particularités, ses propriétés médicinales.

Autre expérience proposée aux enfants par un intervenant, un atelier⁴⁴ inspiré par le Maître ignorant, un ouvrage de Jacques Rancière. Au-delà de l'apparente provocation – un·e ignorant·e pourrait-il ou elle enseigner ? – il s'agit d'une réflexion bien plus large sur l'émancipation.

44. Pour la présentation de l'atelier chinois, voir chapitre 2 – Les ateliers.



Anne G : *Le pédagogue du bouquin de Rancière comprend qu'on apprend par rapport à quelque chose qu'on connaît déjà. Et que tout le monde connaît des choses. Ça se passe au début du XIX^e. À toute une population qui était complètement illettrée, il dit : tout le monde connaît des choses et tout le monde peut partir de son savoir pour en apprendre plus pour lui-même, ou même pour l'enseigner. Dans une famille de paysans, un père ou une mère qui ont l'impression de ne rien savoir connaissent pourtant des choses qu'ils peuvent transmettre à leurs enfants. C'est mettre en valeur ce que tu sais. Alors qu'on te fait croire qu'il y a un savoir académique que tu ne connais pas et donc que tu es nul.*

Fabien : *Là-dedans, il y a des choses en commun avec l'éducation populaire. Il y a l'idée que les jeunes, les enfants, ce sont eux qui doivent chercher pour comprendre, pour apprendre par eux-mêmes.*

Le maître ignorant – Jacques Rancière

Jacques Rancière s'appuie sur le parcours d'un pédagogue du début du XIX^e siècle, Joseph Jacotot. Il part de la question de l'enseignement pour aboutir à celle de l'émancipation. Tout commence quand Jacotot se voit chargé, à Louvain, d'enseigner le français à des étudiants qui ne le comprennent pas, alors qu'il ne parle pas leur langue. Il leur fournit une édition bilingue français/latin du *Télémaque* de Fénelon et, à sa grande surprise, les étudiants apprennent le français sans autres explications. À partir de là, Joseph Jacotot va mener une réflexion et un travail pédagogique qui vont l'entraîner vers une remise en cause fondamentale des principes d'enseignement qu'il avait toujours crus nécessaires.

L'intelligence qui avait permis à ces étudiants d'apprendre le français dans *Télémaque* était la même par laquelle ils avaient appris leur langue

maternelle : en observant et en retenant, en répétant et en vérifiant, en rapprochant ce qu'ils cherchaient à connaître de ce qu'ils connaissaient déjà, en faisant, et en réfléchissant à ce qu'ils avaient fait. Ils avaient appris seuls et sans maître explicateur.

La nécessité des explications est une fiction pédagogique. S'il est nécessaire d'apporter une explication à la leçon écrite, qui expliquera l'explication ? Voici que cet enfant, qui a appris à parler par sa propre intelligence, au moment où il commence son instruction, ne peut plus apprendre avec la même intelligence ? Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord le convaincre qu'il ne peut le comprendre lui-même. Le petit, celui à qui on explique, investira son intelligence dans ce travail de deuil : comprendre, c'est désormais comprendre qu'il ne comprendra pas si on ne lui explique pas.

Le cœur de la fiction pédagogique, c'est l'idée que l'inégalité du savoir serait un retard à combler. Le Maître dirige l'acte d'apprendre. Il en décrète le commencement absolu. Ensuite, il va dire ce qu'il faut apprendre, et comment il faut apprendre. À chaque étape se creuse l'abîme de l'ignorance que le professeur comble avant d'en creuser aussitôt un nouveau. Une longueur d'avance séparera toujours le maître de l'élève.

Jacotot n'avait rien transmis. Il n'avait fait usage d'aucune méthode, la méthode était celle de l'élève. Mais il avait accompli les deux actes fondamentaux du maître émancipateur : demander sans cesse : « qu'en penses-tu ? » ; et vérifier que la réponse n'est pas une parole qui cherche à se dérober à la contrainte.

Comment admettre qu'un ignorant puisse être pour un autre ignorant cause de science ? C'est qu'il



ne vérifiera pas ce qu'a trouvé l'élève, il vérifiera qu'il a cherché. C'est ainsi que le maître ignorant peut instruire le savant comme l'ignorant : en vérifiant qu'il cherche continûment.

Le problème de Jacotot n'est pas l'instruction du peuple, c'est l'émancipation : que toute personne puisse concevoir sa dignité d'humain, prendre la mesure de sa capacité intellectuelle et décider de son usage. Le problème n'est pas de faire des savants, il est de relever celles et ceux qui se croient inférieurs en intelligence, de les sortir du mépris de soi. Il n'y a rien à faire pour organiser l'instruction que le gouvernement doit au peuple, car le gouvernement ne doit pas l'instruction au peuple, pour la simple raison qu'on ne doit pas aux gens ce qu'ils peuvent prendre par eux-mêmes. Celui qui émancipe n'a pas à se préoccuper de ce que l'émancipé doit apprendre. Il apprendra ce qu'il voudra. Rien, peut-être. Pour émanciper un ignorant, il faut et il suffit d'être soi-même émancipé, c'est-à-dire conscient du véritable pouvoir de l'esprit humain.

Le postulat de départ repose sur l'égalité des intelligences. Peu importe qu'elle soit prouvée à la manière dont les physiciens ou les chimistes isolent et reproduisent les phénomènes qu'ils étudient. Il faut simplement voir ce qu'on peut faire sous cette supposition, tant qu'elle est possible, c'est-à-dire tant qu'aucune vérité inverse n'a été démontrée.

Tout l'effort, toute l'exploration de l'enfant, de l'étudiant, est tendue vers ceci : une parole humaine leur est adressée qu'ils veulent reconnaître et à laquelle ils veulent répondre, non en élèves ou en savants, mais en humains, comme on répond à





quelqu'un qui vous parle, et non à quelqu'un qui vous examine : sous le signe de l'égalité.

La question que nous pose cet ouvrage, c'est la place de l'adulte face à l'enfant. Dans le groupe d'adultes du collège asso, cette question fait partie des thèmes récurrents qui n'ont jamais été tranchés.

Comme Illich, certain·es d'entre nous pensent qu'enfants et adultes peuvent être mis sur un pied d'égalité, et que l'apprentissage est mutuel. D'autres soulignent que les adultes tiennent le rôle de facilitateur·ices et doivent rester les garant·es du fait que les jeunes continuent à apprendre, même si ils et elles apprennent par eux/elles-mêmes. Et puis, il est possible qu'il reste difficile pour une partie d'entre nous d'envisager une remise à plat des rôles traditionnels et donc une perte de notre place dominante.

Yann : C'est important de ne pas faire de discrimination par l'âge, de ne pas se placer au-dessus des enfants en permanence. Certes. Si autour de la table tout le monde de six à soixante-dix ans sait se servir d'un épluche-légumes, c'est très juste de prendre toutes les pommes de terre ensemble sur un pied d'égalité. Mais c'est important de reconnaître aussi que ceux qui se sont posé la question d'ouvrir un collège hors contrat, de cogiter pendant un an, de faire face à l'hostilité d'adultes, de trouver des lieux, des bagnoles, des autorisations, de se construire des emplois du temps chargés pour rendre possible ce collège, ce sont uniquement des adultes, avec des parcours d'adultes, des armes d'adultes et des idées communes d'adultes déterminés, et de reconnaître que nous, les adultes, nous en sommes arrivés là parce que nous avons des choses à transmettre à des plus jeunes, des moins armés, que nous allons placer dans un certain dispositif, très ouvert, mais quand même un cadre d'apprentissage.

L'expérience de Bernard Collot comme l'exemple de Joseph Jacotot nous ont fait réfléchir rétrospectivement sur





la possibilité que nous aurions eue, ou non, de pousser plus loin l'expérimentation. Plusieurs facteurs nous ont arrêté·es dans cette voie.

Fabien : Aller plus loin dans l'expérimentation, ça aurait pu avoir des effets négatifs. Il y a des enfants ou des parents qui auraient pu ne pas se sentir à l'aise là-dedans parce qu'ils n'ont pas du tout l'habitude de ça, parce que c'est encore plus éloigné du collège classique. On aurait peut-être risqué d'augmenter encore le fait qu'il y avait à la fois peu de jeunes et qu'il y avait surtout des enfants d'alternos.

Mara : Tu parles des parents qui ne se seraient pas sentis à l'aise, mais c'est aussi nous-mêmes en tant qu'équipe. On n'en était pas là. On n'a pas cherché à le faire non plus d'ailleurs. Notre démarche, c'était : chacun arrive avec son bagage, qui était déjà assez riche, il faut le reconnaître, et on fait quelque chose avec ça.

Toutes ces recherches pédagogiques nécessitent un investissement considérable dont nous n'avions pas forcément conscience en nous lançant dans cette aventure. Les projets qui remettent en cause la notion même d'enseignement sont des projets « totaux », qui nécessitent des engagements d'une vie toute entière. L'école du 3e type est ouverte en permanence, on est loin des horaires de travail bien rythmés. Ce n'est pas notre souhait de fonctionnement, aucune personne parmi nous ne s'est rendue disponible à un tel degré. Les engagements que nous avons pris pour le collège sont déjà très prenants pour ce que nous voulons encore pouvoir faire d'autre à côté. Nous ne voulons pas consacrer nos vies toutes entières au collège asso.

Mara : Au départ je m'étais dit : on peut en gros tout enseigner parce qu'on a tous des bacs, on sait tous travailler, donc on peut transmettre sur n'importe quelle base. Mais l'allemand, par exemple, c'est le truc le plus dur que j'ai fait. Les gens qui sont profs d'allemand, normalement ils parlent couramment la langue. Moi, je connais assez d'allemand pour accompagner des enfants qui ont envie d'apprendre,





sans plus. Le fait de ne pas parler couramment était une difficulté pour moi. Par ailleurs je n'avais pas envie de prendre une méthode et de la suivre bêtement. Du coup pour sortir des sentiers battus, c'est chaud ! Et j'ai réalisé que je peux y passer tout mon temps si je veux préparer, me renseigner, inventer. Or on avait aussi dit que ce projet-là n'était pas censé prendre toute notre vie. Du coup, on s'arrête où ? Si bien qu'une année après, je me disais que n'importe qui ne peut pas faire n'importe quoi !

* * * * *

Nous avons construit notre pédagogie avec ce que nous avions, avec ce que nous étions, avec ce que nous connaissons, également avec toute notre diversité d'approches et d'expériences. Nous l'avons voulue à la fois cohérente dans ses principes généraux, et variée dans ses applications quotidiennes. Nous l'avons aussi bâtie à notre mesure, pour pouvoir la mener à bien sans nous laisser déborder par des objectifs inatteignables. Nous n'avons pas cessé, durant les trois années du collège, de la remettre en chantier, de la retravailler, à la fois dans nos pratiques individuelles et dans notre fonctionnement collectif.







*« Une organisation fondée sur la communication entre les personnes,
la coopération, l'entraide, les échanges, la solidarité »
Ce que nous proposons aux jeunes – été 2011*

Françoise : *« L'organisation, ce n'est pas la partie la plus sexy d'un
projet mais sans elle rien n'est possible ».*

Mara : *« Quand on a commencé à envisager de créer un collège, on a
ressenti fort le besoin d'évacuer de notre vocabulaire des mots comme
prof, élève, évaluation ou établissement. Du coup on s'est inventé tout
un univers de termes qui nous ont permis de faire coïncider nos idées
avec la façon de nommer. Pour notre fonctionnement, ça a été un
peu pareil, on a inventé tout un système élaboré et original de groupes
interconnectés, qui nous ont permis de faire coïncider nos idées et
besoins avec la réalité concrète. »*

4. S'ORGANISER

Tout projet collectif génère une organisation. Nous l'avons vu dès la phase de construction du projet, quand nous avons mis en place des commissions, un groupe moteur, des réunions plénières ou en petits groupes. Si l'on veut promouvoir un certain nombre de valeurs : horizontalité, respect des individus, portage collectif, l'organisation du groupe doit être conçue pour cela. Elle doit permettre que les décisions soient prises dans le respect de ces valeurs, que des espaces favorisent la parole de toutes et tous, à la fois dans le décisionnel, dans l'opérationnel, mais aussi dans le ressenti, le vécu personnel et collectif.



Nous élaborons collectivement cet organigramme pendant une réunion du printemps 2012, à la fin de la première année, alors que commencent à peser la lourdeur de notre fonctionnement et l'intensité de l'engagement qu'il représente pour un certain nombre de personnes. Ce faisant, nous cherchons à expliciter notre structuration, pour trouver comment l'améliorer. Le résultat, en nous montrant la complexité de ce que nous avons construit peu à peu, nous effraie presque. Nous y voyons quasiment la reproduction d'un petit appareil bureaucratique. La principale innovation de ce travail sera la création d'un « groupe soupape » dont l'objectif est de décharger le groupe de suivi des urgences du quotidien, pour lui permettre de se consacrer à l'accompagnement du groupe de jeunes et de chacun·e d'entre eux. Voulant alléger notre fonctionnement, nous avons finalement ajouté une nouvelle commission !

Le groupe permanent

Le groupe permanent est la base qui rassemble toutes les adultes impliqués dans le collège et désireux·ses de porter le projet. Il est en quelque sorte l'assemblée générale de tous ses membres actifs. S'y retrouvent donc les membres les plus engagés du groupe péda, parmi lesquelles les personnes qui assurent le suivi à tour de rôle, ainsi que les membres des différentes commissions non pédagogiques qui deviendront le groupe technique pendant la troisième année. La réunion mensuelle du groupe permanent, qui rassemble quinze à vingt personnes selon les moments, est le lieu d'échanges et de travail sur toutes les questions non pédagogiques. Lieu d'informations réciproques sur la vie du collège, et sur les travaux des commissions. Lieu de débat sur le tronc commun, l'organisation des adultes, le choix d'une nouvelle commune d'implantation pour la deuxième année, ou sur la question du salariat. Lieu de décision autour du budget, de l'arrivée



de nouveaux jeunes, de l'organisation d'une journée portes ouvertes, d'un bilan annuel collectif ou d'une inspection par l'Éducation nationale. Lieu de répartition des tâches entre des commissions ou des petits groupes selon les besoins. En somme, une assemblée générale mensuelle – y compris pendant l'été pour préparer la rentrée – qui gère collectivement la vie du collège dans toutes ses dimensions non pédagogiques, et que le groupe péda vient informer de ses actions et de ses réflexions. Les décisions y sont prises collectivement, au consensus, aucune hiérarchie n'est formalisée.

Le groupe de suivi



Pour accompagner la vie du groupe de jeunes au quotidien, nous avons inventé le groupe de suivi, composé de quatre adultes. Ils et elles assurent une présence régulière et soutenue auprès du groupe de jeunes, en prenant soin de la vie du groupe, en gérant l'intendance, l'administratif et la mise en place des plannings. Les membres du groupe de suivi peuvent aussi assurer des ateliers. L'idée est que chaque jour, au moins une personne du groupe de suivi soit présente au collège.



Le groupe de suivi se réunit au moins une fois par semaine. Un relais se met en place à la fin de chaque période⁴⁵ pour assurer la continuité, tandis qu'une partie des personnes du groupe est remplacée par d'autres. La plupart du temps, chaque membre du groupe de suivi assure deux périodes consécutives, puis passe la main. En plus de la réunion hebdomadaire, le groupe de suivi se dote dès le début d'un cahier de suivi quotidien, auquel seul-es les adultes de ce groupe ont accès. Nous en détruisons les pages mois après

45. Nous appelons « période » le temps qui s'intercale entre deux vacances scolaires, ce qui correspond à un demi-trimestre scolaire, soit environ cinq à sept semaines.



mois, afin de ne pas laisser de traces indélébiles de moments révolus, et laisser la possibilité à chacun·e de changer.

La dernière année, le groupe de suivi tel qu'il existe, avec relais par période, est abandonné. Les réunions trop fréquentes et les périodes d'implication au sein du groupe sont trop chronophages. Et paradoxalement, on peut ressentir un sentiment de déconnexion pendant les périodes où l'on a passé la main. Nous mettons alors à sa place un nouveau groupe péda resserré*. La douzaine de personnes qui le composent, en partie issues des groupes de suivi antérieurs et en partie recrutées pour l'occasion, s'engagent pour un an à accompagner le groupe d'enfants dans les apprentissages, la vie et l'organisation quotidiennes, assurant ainsi également le suivi. L'intendance et l'administration sont transférées au groupe technique.

Isa Do : *La première année, j'étais au groupe de suivi. J'ai souvenir de réunions très rapprochées, avec des thèmes différents selon les semaines. C'était très intense, et il était difficile de faire autre chose à côté, mais ça me plaisait. Je trouvais ça assez chouette, assez constructif, je n'avais pas l'impression qu'on se perdait dans les réunions. Il y avait la construction du planning d'une semaine à l'autre. On parlait des jeunes aussi, et de l'accueil des nouveaux.*

Pédagogie et vie de groupe : le groupe péda

Le groupe péda naît de l'idée de regrouper les formes variées d'engagements auprès des enfants. Il est en effet possible pour des personnes de proposer des ateliers ou des activités, épisodiques ou régulières, sans avoir à porter l'ensemble du projet : nous les appelons les intervenant·es





ponctuel·les⁴⁶. Ces personnes peuvent s'abstenir de participer aux réunions du groupe permanent, mais nous leur demandons de venir une fois par mois aux réunions du groupe péda. Ce sont des réunions qui rassemblent toutes les intervenant·es auprès des enfants, ponctuel·les ou plus engagé·es, pour échanger sur les pédagogies, les ateliers mis en œuvre et les difficultés rencontrées. C'est donc un lieu d'échange et d'analyse des pratiques pédagogiques, ainsi qu'un lieu de suivi de chaque enfant, grâce aux éclairages que peuvent apporter les différent·es intervenant·es.

D'autres outils sont mis en place pour faciliter les échanges entre toutes ces personnes qui se succèdent auprès des enfants. Un cahier de liaison permet les transmissions entre les membres du groupe de suivi. Un tutoriel est rédigé en février 2013, au cours de la deuxième année. Il est conçu comme un outil permettant à toute personne qui intervient « d'être rapidement dans le bain ». On y décrit aussi bien le déroulé d'une journée type que les outils à disposition, cahiers de transmission, tableau d'affichage ou tableau des tâches. On y rappelle les temps réguliers de la semaine comme le Conseil ou le Quoi de neuf, l'éveil corporel et le remue-ménage, ménage collectif hebdomadaire dont le tutoriel rappelle qu'il est aussi « un espace de travail sur les questions entre autres de genre, et cela nous semble éminemment politique et pédagogique : le groupe de suivi doit faire en sorte que ce moment soit bien utilisé comme tel (et aussi pour que ça soit propre !) ». Des consignes sont listées pour le déroulement des repas comme pour le chauffage de la yourte à Lachaud ou la gestion du courrier.

Peu à peu, nous constatons que les réunions pédagogiques sont désertées par les intervenant·es ponctuel·les qui ont du mal à rajouter des réunions à leur temps passé auprès des

46. Voir chapitre 6 – Les adultes, paragraphe : Une richesse délicate à gérer.





enfants. De plus, les temps dédiés à la pédagogie passent trop souvent au second plan au regard des urgences du quotidien.

À cette réflexion s'ajoute, au printemps 2013, le bilan de fin de deuxième année qui montre un essoufflement des adultes les plus engagé-es, et bien peu de relève en perspective. Il nous faut donc imaginer un fonctionnement moins coûteux en énergie, sans perdre la richesse et les fondements du projet. Nous travaillons au cours de l'été 2013 à la redéfinition du groupe péda. Il devient le résultat de la fusion du groupe de suivi et de l'ancien groupe péda. Composé d'une douzaine de personnes environ qui s'engage pour un an à accompagner le groupe d'enfants dans les apprentissages, la vie et l'organisation quotidiennes, il fonctionne collégialement :

« On imagine par exemple que, sur environ douze personnes, chacune pourrait prendre en charge une demi-journée par semaine, seule ou en binôme (certains se sont déjà prononcés sur une journée !), régulièrement toute l'année. La coordination et le suivi sont assurés par le groupe. Ainsi, il n'y a plus ces périodes de surinvestissement comme les ont connues les membres du groupe de suivi. C'est quelque chose de plus étalé sur l'année, et qui permet à celles et ceux qui s'y engagent d'avoir plus de régularité, plus de cohérence, et un vrai suivi tout au long de l'année, avec une conscience des évolutions.

« Nous faisons le pari qu'une telle organisation permet d'économiser beaucoup de temps et d'énergie passés à organiser la venue des uns et des autres, coordonner, réorganiser en fonction des changements de dernière minute, informer et réexpliquer à celles et ceux qui interviennent peu souvent, récupérer ensuite les infos pour savoir où en sont les jeunes. »⁴⁷

Désormais, c'est cette douzaine de personnes, membres du nouveau groupe péda, qui assure la quasi-totalité des ateliers auprès des jeunes. L'appel aux interventions extérieures

47. Compte rendu de réunion du groupe permanent – été 2013.





se réduit à quelques circonstances occasionnelles : une compétence estimée indispensable et qui manque dans l'équipe, un encadrement de mini-stages, une participation à des projets. Le nouveau groupe péda est déchargé de toutes les questions non pédagogiques par un groupe technique qui fait ainsi son apparition, et ses réunions sont entièrement consacrées au suivi individuel des jeunes et du groupe.

Commissions et groupe technique

À côté des personnes engagées auprès des jeunes, certaines, qui souhaitent participer au projet sans être dans l'équipe pédagogique, se partagent les autres tâches. Les deux premières années, le fonctionnement se fait par commissions : administration ; comptabilité et finances ; logistique ; lien avec les administrations ; communication. Dans ces différentes commissions peuvent d'ailleurs aussi siéger des membres de l'équipe pédagogique, qui assurent ainsi d'autres aspects de la vie du collège.

La commission communication mérite une petite présentation car elle s'est à plusieurs reprises interrogée sur sa tâche. Avant le démarrage nous décidons de ne pas répondre aux sollicitations des journalistes, car nous ne nous sentons pas sûres de nous, et nous trouvons surtout malvenu de parler d'une expérience que nous n'avons pas encore vécue. Au bout d'un an, nous sommes plus à l'aise, grâce à l'expérience accumulée. Nous nous plions à l'exercice journalistique et invitons les médias à nos portes ouvertes. Nous ressentons la nécessité de passer par ce biais pour porter plus loin l'existence de notre collège, tout en ayant conscience que l'éducation alternative est un sujet très délicat et qu'il convient de craindre la forme qu'il pourra prendre si nous le laissons nous échapper. Nous bénéficions d'une couverture médiatique locale tout à fait honorable, avec des reportages de *Télé-Millevaches*, plusieurs articles tout à fait encourageants dans



des journaux régionaux comme *La Montagne* ou *Le Populaire*, sans parler de textes dans des publications beaucoup plus militantes comme *Le Communiste** ou *Creuse Citron**. L'accueil que nous recevons dans les différents médias est toujours teinté de curiosité et d'intérêt, sans jamais dériver vers les polémiques que nous voulons éviter.

En parallèle, la commission produit plusieurs types de documents, une plaquette à destination du public et en particulier des familles potentiellement intéressées, et une feuille de chou pour les gens proches du collège asso, les familles et les intervenant-es, afin de leur donner des nouvelles des activités et réflexions en cours.

Avec la réorganisation du groupe péda pour la troisième année, les commissions fusionnent en un groupe technique unique, qui ne comprend plus que des personnes non engagées auprès des enfants. Ces personnes se répartissent entre elles les différentes tâches. Ce groupe technique se donne pour objectif d'alléger autant que possible le nouveau groupe péda de tout ce qui peut l'être, donc de tout ce qui n'est pas directement lié à la pédagogie et à la présence auprès des jeunes.

Un groupe parents

Dans la préfiguration de notre projet, avant l'ouverture du collège, nous imaginons un groupe parents qui puisse être force de proposition, soutien et miroir, nous renvoyant des réflexions et des réactions sur ce que nous faisons. Mais durant les trois années du collège, s'il y a quelques tentatives pour amorcer et animer un tel groupe, il n'a jamais vraiment pris corps. Il faut dire que la moitié des enfants a au moins un de ses parents fortement impliqué dans le collège, soit dans l'équipe pédagogique, soit dans des commissions ou le groupe technique. Autant dire que tous les parents qui souhaitent et peuvent s'impliquer le font déjà. Par ailleurs,



certain·es choisissent délibérément de réduire leur participation au projet à partir du moment où leur enfant en fait partie, pour lui laisser sa propre place. Il aurait pu y avoir des échanges spécifiques entre parents sur l'expérience tout à fait originale que vivent les enfants et leurs familles mais, malgré des ouvertures de l'équipe pour créer cette dynamique, elle ne rencontre pas de succès. Certains moments de rencontres (fêtes, journées portes ouvertes), mais aussi l'interconnaissance de plusieurs des familles ou la possibilité de se rencontrer dans le village permettent aussi des discussions, bien que les familles extérieures à ces réseaux de proximité ne puissent pas en bénéficier.



La position la plus originale est sans doute celle des parents qui interviennent régulièrement ou occasionnellement auprès des jeunes, et qui sont donc à ce titre membres du groupe péda. Ces parents, malgré leur motivation et leur enthousiasme, sont dans une position assez bancale pour plusieurs raisons. En premier lieu, pour les jeunes, le temps de collège échappe habituellement au regard des parents, à ce moment de l'adolescence où l'on commence à se construire hors de l'espace familial. Si le parent s'investit aussi dans cet espace, cela crée une relation qui peut être complexe à vivre pour les deux protagonistes, et par ricochet pour celles et ceux qui les entourent. Par ailleurs, au cours des réunions pédagogiques auxquelles participent toutes les membres du groupe péda, des temps sont consacrés à chaque jeune, à sa place dans le groupe, aux éventuelles difficultés qu'il ou elle peut rencontrer, voire susciter. La présence d'un, voire des deux parents, peut biaiser ou brider la parole des autres membres du groupe, et ainsi retentir sur la qualité du travail pédagogique. Ce malaise a été ressenti à plusieurs reprises, et il aurait fallu le traiter en tant que tel pour trouver des solutions concrètes : explicitation du malaise, temps de réunions sans les parents, autres formes d'échanges à inventer...



Les espaces institutionnels

Ce que les mouvements d'éducation populaire appellent les espaces institutionnels, ce sont tous les espaces qui permettent de travailler sur la vie d'un groupe. Dans notre cas, nous les avons mis en place spécifiquement pour le groupe de jeunes, même si on peut considérer qu'un certain nombre des outils utilisés par les adultes relèvent de la même démarche. Ces espaces concernent en premier lieu la vie matérielle, l'organisation du quotidien, la répartition des tâches : préparation des repas, tâches ménagères, etc. Quelle que soit l'organisation choisie, ordre alphabétique, tirage au sort, roulement, volontariat ou autre, l'important est que le groupe se donne ses propres règles, qu'il les teste en les vivant et qu'il les modifie si ça ne fonctionne pas comme il le souhaite. Au collège asso on trouve un tableau des tâches comme la vaisselle ou le ménage, sur lequel chaque personne, adulte et enfant, s'inscrit pour la semaine. L'inscription se fait pendant le Conseil, et on veille à ce que la participation soit bien répartie entre toutes.

Une autre fonction de ces espaces concerne la vie au sein du groupe. Ce sont des temps d'échanges et de prise de décisions, des temps d'écoute pour permettre aux personnes d'exprimer leurs ressentis et de faire des retours sur ce qui est vécu. Enfin, il y a des temps de bilan individuel et des temps d'évaluation personnelle. En janvier 2013, au cours de la deuxième année, un travail du groupe de jeunes avec l'appui du groupe de suivi permet de définir par écrit ces espaces et leurs contenus, tels qu'ils sont pratiqués au sein du collège.

Les espaces de parole collectifs et leurs fonctions

« Quels espaces servent à quoi au collège ? »

Tous les lundis matins

QUOI DE NEUF

- Découvertes à partager
- Ce qui s'est passé pour chacun durant le week-end ou les vacances
- Infos, sujets d'actualité à discuter

CONSEIL

Note : Le Conseil est un espace de décision, tout le monde y donne son avis.

- Ce qui pourrait être amélioré, enlevé, modifié dans le fonctionnement du collège.
- Ce qu'on y fait ensemble, le sens général.
- Discussion et règlement des conflits qui ont une conséquence pour tous
- Organisation du vivre ensemble
- Partage du planning de la semaine, agenda, affichage au collège, répartition des tâches et référents.

Tous les vendredis en fin de journée

BILAN

- Retours sur les différents ateliers de la semaine
- Ce que l'on a aimé, pas aimé et pourquoi...

TOUR MÉTÉO

- Ressentis personnels : « ce que je ressens »

L'objectif de ces espaces est aussi de partager des outils, des façons de discuter, d'échanger, de se comprendre, et de prendre une décision. Ces apprentissages sont utiles dans tous moments de la vie, au collège et ailleurs.



Les Quoi de neuf sont déjà connus par une bonne partie des jeunes qui les ont pratiqués à l'école primaire. Ils permettent de faire une transition entre ce que l'on vient de quitter, un week-end en famille ou avec des ami·es, et ce vers quoi on arrive, une nouvelle semaine au collège asso. On vient déposer quelque chose qu'on a envie de dire, qui peut se rapporter à ce qu'on a fait depuis la dernière fois qu'on s'est vu·es, quelque chose qu'on souhaite partager, un livre, une image, une info, un problème ou une découverte. S'il y a un plaisir à se retrouver, le partage peut être un moment chaleureux que l'on fait durer. D'autres fois, on peut préférer rentrer plus rapidement dans le vif de la journée.

Le Tour météo est un temps au cours duquel chaque personne va s'exprimer à son tour, sans être interrompue, pour dire comment elle se sent à ce moment précis. Il peut être utilisé lorsqu'on se retrouve, en début de semaine, pour que les autres comprennent dans quel état d'esprit on arrive. Mais on peut aussi y recourir à des moments charnières, par exemple au moment de prendre une décision qui a fait débat, ou après une phase de crise, pour savoir comment les personnes l'ont ressentie. Tous ces espaces ne doivent pas être utilisés comme des recettes à appliquer mécaniquement, mais lors de moments où ils sont utiles au groupe.

Amandine : Quand on fait un tour météo, il faut réfléchir à la place que prennent ces ressentis personnels. Si on sait qu'on va vivre des trucs un peu denses, par exemple si on monte une pièce de théâtre, à certains moments on sait que ça va être intense, qu'on ne va pas beaucoup dormir. Il faudra que chacun ait un rôle défini, très clair, on ne va pas tout rediscuter. Alors, on va peut-être se dire que pour le tour météo, on attendra la fin de cette semaine de rush, parce que si on le fait tous les soirs, ça n'ira pas. Il faut savoir critiquer ces espaces, voir à quel moment ils ont leur importance, quand est-ce qu'ils sont nécessaires ou pas. L'idée au final, c'est que le groupe devienne autonome, qu'il n'y ait pas des gens qui soient animateurs de ces espaces-là, mais que ce soit vraiment le groupe qui s'en saisisse.





Les Conseils portent sur l'organisation matérielle, mais aussi sur la vie du groupe, sur l'agencement des temps d'apprentissages et des différents espaces de parole et d'échange. On parle d'abord des tâches ménagères, puis de ce que chacun·e pense du travail fait dans les ateliers et de la manière dont ça se passe. On prend des décisions pour améliorer le vivre ensemble tout comme les contenus. On parle de ce qu'on voudrait faire dans les prochaines périodes. Ce sont les Conseils qui décident par exemple de tous les projets de voyage.

Les temps de Bilan ont lieu les vendredis. Ils permettent de revenir sur la manière dont s'est passée la semaine, de pouvoir dire ce qu'on a aimé ou pas, d'expliquer pourquoi. Ce sont des espaces d'expression personnelle et d'écoute des un·es par les autres.

Les temps qui permettent de faire des points personnels sont ce que nous appelons les « rendez-vous perso ». Ce sont des temps individuels, consacrés à un jeune en particulier, en dehors du groupe.

Amandine : L'idée de ces espaces institutionnels, c'était d'utiliser des outils qui permettent à chacun de prendre la parole. Non pas que chacun doive prendre la parole à chaque fois, mais qu'il y ait une progression dans la façon dont on s'approprie ces espaces-là, à la fois individuellement, et aussi collectivement. Individuellement, ça veut dire que quelqu'un qui ne se sent pas à l'aise pour dire ce qu'il pense va peut-être, au fur et à mesure, arriver à se positionner face au groupe. Pour y parvenir, on peut d'abord passer par un système de petits groupes dans lesquels un rapporteur est choisi pour retransmettre la parole de son groupe à tout le monde. Et progressivement, chacun apprend à parler devant un grand groupe, à exprimer sa propre position sans passer par un tiers. Collectivement, c'est la façon dont le groupe s'approprie l'espace en-dehors de l'adulte. Pour la plupart des gamins du collège asso, ce n'était pas un souci de se positionner,





*de prendre la parole. Ils avaient déjà une culture de ce genre d'espaces.
Mais il fallait leur apprendre à cloisonner : ça, c'est dans tel espace
que tu le dis, pour que ce ne soit pas fourre-tout.
Et puis cela pose la question du niveau de confiance en l'adulte.
Qu'est-ce qui va être fait de cette confiance que je donne ?
Est-ce que les décisions vont être prises en compte et appliquées ?
Pour que ça fonctionne, il faut que ce soit suivi d'effets,
que ça ne reste pas des paroles en l'air.*

L'intérêt de ces espaces est effectivement lié à ce que l'on fait des paroles exprimées. Dans la pratique, cela a pu nous créer des difficultés. Par exemple, si le vendredi, les jeunes souhaitent modifier des contenus pour la semaine suivante, il faut que l'équipe pédagogique soit en mesure de le faire. L'adulte qui est présent·e au Bilan ne sera sans doute pas là le lundi suivant, il faut donc que le suivi soit assuré pendant le week-end. Mais beaucoup de choses sont déjà calées d'une semaine sur l'autre, les demandes pourraient être prises en compte pour la période suivante, mais c'est un délai qui peut paraître trop long aux jeunes.

*Mara : C'étaient des espaces auxquels on tenait parce qu'on pensait
que c'était ça qui garantissait que les enfants donnent leur avis et
aient une prise sur ce qui se passait. Mais j'ai eu l'impression que
ça s'est peu à peu vidé de son sens. Petit à petit, à mesure que le
temps passait, nous les adultes avions plus d'infos, plus de prise sur le
déroulement des journées et des semaines que les jeunes.
Et j'ai vraiment senti une différence dans leur façon de pouvoir
s'investir là-dedans.*

L'intérêt de ces espaces réside bien sûr dans ce qui s'y passe : on mesure l'adéquation entre ce qui est proposé et les besoins et désirs des jeunes, pour pouvoir adapter. Mais ces espaces sont aussi, en eux-mêmes, des outils d'expérimentation et de pratique du vivre ensemble. Une fois qu'on les a vécus, on peut en mesurer l'intérêt et les limites.





Amandine : Ce qui est bien, c'est de vivre ces espaces dans différents contextes, pour mesurer, évaluer ce que ça génère. Pour moi, c'est vraiment de l'apprentissage politique, quand on fait ensemble à plusieurs. Si tu n'as pas d'espace collectif de parole, ou si tu en as mais que ce ne sont que des plénières, alors les grandes gueules vont prendre la parole, les mecs vont prendre la parole, on retombe dans les éternels travers. Il ne suffit pas de se dire que c'est collectif et partagé pour que ça le soit. Il faut se donner des outils. De même qu'il ne suffit pas de dire que c'est un projet de jeunes pour que ça le soit. Il faut s'en donner les outils, il faut penser l'espace, les lieux, le temps.

Pour les jeunes, c'est important d'avoir expérimenté des outils comme ça. Peut-être que pour eux, à certains moments ça n'avait pas trop de sens, et plus à d'autres. Mais ce sont des choses qui te servent toute ta vie quand tu les as vécues, même si c'est imparfait. C'est une petite graine.

Je suis convaincue que des gamins qui ont été habitués, que ce soit à l'école ou en colo, à utiliser des outils comme ça, une fois adultes, ils n'auront pas la même façon d'être dans un groupe et de se l'approprier. Après, ça donne aussi du pouvoir, de maîtriser ces outils-là ! Ça donne du pouvoir, mais ce sont aussi des moyens de réguler. C'est pensé comme un apprentissage politique, mais pour que ça puisse l'être, il faut le vivre, il faut l'expérimenter, l'améliorer, le critiquer.

L'accompagnement des jeunes

Avant l'ouverture du collège asso, nous prévoyons des outils d'accompagnement et de suivi personnels pour les jeunes. Nous décidons que chaque jeune sera suivi par un·e ou deux référent·es, qui feront avec lui des points réguliers. Dans la pratique, ce dispositif s'affinera au fil des années. La première année, les référent·es changent à chaque période, ce qui engendre parfois un certain flou. La deuxième année est une année de transition et nous mettrons lentement en place un protocole qui fonctionnera de façon satisfaisante la



troisième année. Les modalités de cet accompagnement sont décrites dans le tutoriel ci-dessous.

Rendez-vous perso et référent^e⁴⁸

Le rendez-vous perso est un de nos outils de suivi individualisé des enfants.

Une fois par période, il réunit deux personnes du groupe de suivi avec le jeune et ses parents. Une des deux personnes est « référente » sur l'année et l'autre peut changer puisqu'elle fait partie du groupe de suivi de la période en cours.

Le rendez-vous se répartit en trois temps :
une demi-heure avec le jeune,
une demi-heure avec les parents ou grands-parents,
une demi-heure avec le jeune et ses parents ou grands-parents.

Les rendez-vous perso doivent être annoncés à l'avance au jeune et à sa famille par le groupe de suivi afin de permettre de le préparer. Le référent est la personne que l'on pourra solliciter s'il faut augmenter la fréquence des rendez-vous perso (en cas de soucis, mais aussi en cas d'accueil en cours d'année, par exemple). Elle s'assurera avant le rendez-vous de recueillir les perceptions ou les remarques des intervenants sur le jeune.

Notons aussi que le rendez-vous perso est le lieu possible pour faire un retour du groupe de suivi/pédagogique au jeune.

Pour la préparation des rendez-vous perso, nous proposons une trame commune de ses enjeux :

48. Tutoriel – Définitions et Remarques, version 1.4 – février 2013 (courant de la deuxième année).



- Le jeune au collège : dans le groupe et individuellement ; les points positifs et les points négatifs, en distinguant les aspects humains et les aspects liés au déroulement des ateliers,
- Les attentes : du jeune, des parents,
- Le retour de l'équipe pour le jeune, au sujet du jeune,
- Le point sur le projet perso.

Les comptes rendus des rendez-vous perso sont consignés dans un classeur accessible au groupe de suivi et au groupe pédagogique

La référence fait partie des éléments importants de notre pédagogie. Parmi la multiplicité d'adultes, d'intervenant·es au sein du collège, chaque enfant sait qu'une personne en particulier est chargée de lui prêter une attention plus suivie et d'assurer le lien avec sa famille. Ce fonctionnement par paire enfant-référent·e, qui nous semble indispensable, peut cependant poser quelques questions. En effet, dans notre collège, la personne référente ne se présente pas comme « un·e pédagogue-investi·e-d'un-savoir-sur-l'enfant ». L'équipe pédagogique est composée de voisin·es, d'ami·es, de personnes qu'on croise tous les jours ou presque, avec lesquelles on partage souvent d'autres moments ou activités en dehors du collège. Ces personnes n'ont pas été recrutées sur diplôme ou sur CV, mais ont adhéré à un projet qui leur tenait à cœur. Un rendez-vous perso entre l'enfant, sa famille et son ou sa référent·e, c'est, aussi, une entrée dans une certaine partie de l'intimité familiale, entrée que l'on n'aurait pas accordée de la même manière à un·e voisin·e, un·e ami·e. Cela nous place, parents et référent·e, dans une situation inhabituelle, presque un peu étrange. Il n'y a pas, pour distancier la relation, l'anonymat éventuel, la médiation que réalise une institution, ou l'apanage d'un diplôme (enseignant, psy...) qui le plus souvent « auto-rise » ce genre d'intervention. La ligne de crête est assez mince





et délicate. La confiance est bien entendu un élément indispensable là-dedans : confiance dans le fait que ce que nous échangeons autour d'un·e enfant restera dans le cadre du collège. Cette confiance, nous l'avons travaillée dans l'année préparatoire au collège, à la fois explicitement⁴⁹, mais aussi dans la façon dont nous avons mené l'élaboration du projet : travail collectif, définition commune de nos objectifs et des moyens mis en place, prise de conscience réciproque de la profondeur des engagements des un·es et des autres. Nous l'avons aussi travaillée par la suite, dans des temps forts comme le séminaire au cours duquel nous avons utilisé l'outil Petite histoire – Grande histoire⁵⁰, ou les temps de bilan dont nous avons voulu qu'ils permettent vraiment aux paroles de s'exprimer.

* * * * *

Voici notre collègue en place, il existe, il vit, il chemine au fil des jours avec tout ce que nous avons bâti, conçu et mis en place, avec ce que nous modifions, adaptons et réinventons au fur et à mesure. Nous avançons ensemble, adultes et enfants, affermissant peu à peu notre construction. Ce faisant, nous découvrons des questions plus larges, nous abordons des aspects que nous n'avions pas forcément anticipés, nous nous confrontons à des réflexions qui dépassent le simple cadre d'un petit collège rural, tout associatif ou alternatif soit-il. Des questions, des débats apparaissent ou ressurgissent, qui nous poussent à continuellement repenser ce que nous mettons en œuvre. Il nous faut comprendre en quoi une histoire aussi singulière que la nôtre entre en résonance avec la société dans laquelle elle s'inscrit, ce qu'elle en dit et ce qu'elle lui apporte.

49. Voir la charte éthique : chapitre 1 – Bâtir.

50. Voir encadré : Petite histoire – Grande histoire.





Aurélien : « *C'était sympa, c'était pas comme un vrai collège, ouais, c'était sympa, en fait.* »

Anne S : « *Pour les contenus "scolaires", je n'ai jamais vraiment été inquiète. Je pense qu'un même qui veut apprendre, il apprend.*

L'adulte est le médiateur, et peut-être aussi le garant du cadre.

Il aide l'enfant à nourrir sa curiosité, lui fournit les outils ou l'aide à les construire. Ce cadre-là était exactement ce qu'il fallait à Lila à ce moment de sa vie. »

5. DÉBATS ET DIVERGENCES

Le choix de créer un collège

Dès le départ, nous avons décidé que : « *nous voudrions que les enfants sortent de l'Éducation nationale pour partir dans cette aventure. Nous ne voulons pas leur proposer quelque chose "en plus" ou "à côté" du collège, produire une activité extra scolaire supplémentaire, ils sont déjà assez occupés comme ça !* »⁵¹.

Sortir de l'Éducation nationale n'implique pas forcément de créer une autre structure scolaire. En effet, ouvrir un collège c'est entrer dans le formalisme, l'institutionnel, l'administratif, c'est se soumettre à des réglementations, des agréments, des inspections. Il faut un lieu agréé répondant aux normes de sécurité. Il faut une équipe enseignante, qui montre patte blanche et diplômes *ad hoc*. Il faut un programme, des enseignements et des preuves de ces enseignements, et encore des preuves que ces enseignements sont bien rentrés dans la tête des enfants.

Une solution plus simple existe : si les familles déscolarisent leurs enfants et choisissent l'instruction en famille,

51. Document de synthèse de l'état d'avancement du projet de collège – 15 septembre 2010.





un champ de possibles s'ouvre. Soit l'instruction minimale exigée⁵² est prise en charge par les familles et notre action se centre sur le regroupement des enfants autour de projets, de voyages, de grandes activités ; pourquoi pas de l'itinérance, la création d'un lieu privilégié, ou d'autres choses encore. Soit nous prenons en charge l'instruction exigée des familles, et mettons en œuvre l'équivalent d'un collège, mais sans le dire, en nous débarrassant donc de toutes les contraintes qu'un collège déclaré implique.

Nous ne faisons pas ce choix parce qu'une telle démarche ne peut s'adresser qu'à des familles extrêmement motivées, connaissant la possibilité de l'instruction en famille, et prêtes à l'assumer. Nous affranchir des contraintes (inspection, légalité) revient à les reporter sur les familles. Qui plus est, la réglementation interdit le regroupement pour éducation d'enfants non scolarisés. Nous n'avons pas souhaité imposer aux familles cette part de clandestinité. Au contraire, nous voulons tout faire pour ouvrir cet espace à des jeunes qui souhaitent s'y investir, et dont les parents ne partagent pas nécessairement la culture « alternative » qui sous-tend notre projet. Voilà pourquoi nous faisons le choix de créer un collège privé hors contrat dûment déclaré et d'en supporter nous-mêmes les inconvénients et les pesanteurs. Pour la plupart d'entre-nous, travailler ou inscrire nos enfants dans une telle structure est pourtant paradoxal tant l'image du collège privé est dans nos esprits associée à la notion d'élitisme social.

Le choix de créer une telle structure oriente ensuite la manière dont nous menons notre projet. L'obligation d'un lieu fixe évacue l'idée d'un projet itinérant, même si voyages,

52. On ignore trop souvent que scolariser ses enfants n'est pas une obligation. En revanche, il est obligatoire de leur fournir une instruction, qui peut être donnée à la maison. Celle-ci est vérifiée tous les ans par des inspecteur-rices qui s'assurent que l'enfant acquiert bien des connaissances, qu'il ou elle progresse afin de maîtriser l'ensemble des éléments du socle commun à ses seize ans.



tournée et séjours sont prévus. Ensuite se pose la question des horaires. En effet, le collège a beau être différent, on y va le matin, on en revient le soir, et on n'y est pas le week-end ni pendant les vacances. Nous choisissons de ne pas commencer trop tôt le matin, de proposer des journées courtes (9 h 30-17 h), et des semaines de quatre jours. Nous envisageons de décaler nos vacances par rapport à celles de l'Éducation nationale pour offrir la possibilité de rencontres avec d'autres collégien·nes, en leur permettant de venir partager nos activités pendant leurs vacances. L'idée de sortir du rythme commun nous attire, mais le calendrier de la société nous rattrape vite.

Emma : *En fait, un projet comme ça, il faut que ça s'adapte à une vie de famille. Je connaissais des gens qui avaient un enfant au collège asso, et c'était la calamité que ça commence à 9 h 30, parce qu'eux commençaient à 9 h et du coup c'était hyper-compliqué.*

Isa Des : *C'est pour ça, le problème c'est que ce n'est pas in abstracto, le collège, c'est que tu as la vie du système, tu as le travail, avec des horaires.*

Ainsi, nous mettons en place un programme, des emplois du temps, des semaines types, une coordination des intervenant-es. Nous ouvrons donc un collège privé hors contrat, porté par l'association La Traverse créée pour l'occasion⁵³.

Jean-François : *Pour moi, ce qu'on appelle un collège, c'est la forme qu'on en connaît, en France en tous cas, d'un établissement avec un certain fonctionnement. On a appelé cette aventure « collège associatif », on a déclaré un collège à l'Éducation nationale parce qu'il y avait ce côté formel, pour que des gens puissent y venir dans de bonnes conditions, mais c'est la seule chose. Tout le projet, on l'a construit sur des bases et sur des envies complètement différentes par rapport à ce qui pouvait exister. Pas du tout en référence au*

53. Voir chapitre 2 – Bâtir, encadré : Créer une association gérée collégialement.



collège, mais en référence à ce qu'il nous semblait important de proposer à des jeunes comme espace de vie et comme parcours. Donc on l'a construit vraiment en-dehors de ça. C'est avant tout une aventure très différente qu'on a essayé de mettre en place.

José : Des adultes qui décideraient d'élever ensemble leurs enfants, ce n'est pas autorisé en France, parce que c'est apparenté à une secte. Tu n'as même pas le droit de faire une cantine, de faire à manger pour six enfants. Nous, on a voulu construire quelque chose dans une organisation sociale qui est allergique à toutes sortes d'expériences entre êtres humains autonomes. En tous cas, ça n'a fait qu'approfondir mes réflexions sur l'autorité, sur l'enseignement, sur l'éducation et toutes ces choses-là. Ce qui est important, c'est la capacité que tu as de construire des outils qui te permettent d'être critique par rapport à ce que tu vis, aux expériences que tu vis, de pouvoir vivre et expérimenter des choses différentes. À un moment donné on peut toujours changer de manière de faire les choses. Moi, je n'avais qu'une expérience traumatisante du collège, mais avec la suite de mes expériences, j'avance, et on fait tous comme ça. Ça nous donne la capacité de remettre en cause plus ou moins ce qu'on a intégré, ce qui nous a conditionnés.

Un collège alternatif, ça reste quand même un collège ?

Lors des Retrouvailles de 2016, parents, jeunes, intervenant·es et membres du groupe permanent⁵⁴ participent au Jeu de la ligne pour débattre de cette question.

54. Voir chapitre 4 – S'organiser.



Le jeu de la ligne

Le jeu de la ligne est un outil d'animation de débats. Il s'agit de matérialiser une ligne au sol, en définissant un côté de la ligne pour « je suis d'accord » et l'autre côté pour « je ne suis pas d'accord ». On pose ensuite une affirmation, en l'occurrence : « Un collège alternatif, ça reste quand même un collège », et chacun·e prend le temps de se positionner par rapport à la ligne. Plus on a une opinion tranchée plus on s'éloigne de la ligne du côté concerné, mais si on a une opinion partagée, on peut rester à proximité, voire sur la ligne. La personne qui anime va ensuite demander aux participant·es qui le souhaitent d'expliquer leur position. On peut tout à fait changer de place au fur et à mesure que l'on entend les arguments des autres. Il est alors possible d'expliquer pourquoi on a changé de place.

José : *Le collège associatif reste un collège, parce qu'on a décidé d'une tranche d'âge identique et parce qu'on suit un programme éducatif minimum.*

Philippe G : *C'est un peu le paradoxe. Il y a le côté alternatif et le côté collège. Collège, ce sont plutôt les institutions qui nous imposent un cadre auquel on doit se référer pour essayer, tenter de s'en échapper un peu. Collège alternatif, ce sont pour moi deux mots qui ne vont pas ensemble.*

Muriel N. : *Je distingue les deux, parce que dans un collège associatif, comme le disait très bien Gabriel, on apprend en s'amusant et on s'amuse en apprenant.*

Françoise : *Moi je pense que dans un collège classique aussi ça peut se faire, et qu'il ne faut pas tout mettre sur le dos du collège classique. Il y a d'autres paramètres qui sont, entre autres, l'âge des enfants qui est un âge difficile. Et je pense que le fait de faire un collège en soi, c'est-à-dire des adultes qui encadrent des enfants, c'est quelque chose qu'on pourrait aussi remettre en question.*



Johanna : *Ce qui m'a paru très différent du collège classique, c'est que le projet s'est construit avec les gens qui l'ont vécu, et pas juste avec une équipe de profs salariés. En ça, au moins, ce n'est pas un collège classique.*

Gabriel : *Pour moi, c'est quand même un collège au sens où on y apprend des choses, et que ce sont des adolescents qui y sont. En même temps, ce sont des personnes différentes qui l'animent, avec des méthodes différentes. Donc c'est à la fois oui et non, ça dépend du sens du terme collège.*

Léo : *Moi, le seul point commun que je trouve avec un collège, c'est le fait qu'on y apprend des choses. Mais les manières d'apprendre sont vraiment différentes.*

Aurélien : *C'est vrai que les méthodes sont complètement différentes, ce n'est pas du tout le même système. Et c'est ça qui fait que ça donne vraiment plus envie d'y aller.*

Mara : *Pour moi ça a été très fort de me rendre compte que le fait d'avoir des horaires et des moments de présence obligatoire, ça crée de toute façon le cadre d'une école.*

Lucie : *Je pense à un texte que Yann a écrit, qui m'a pas mal touchée. Pour lui, le collège, c'est aussi armer des jeunes, leur donner des outils, des codes, qui sont ceux de la société, y compris ceux qu'on rejette. Pour pouvoir rejeter quelque chose, il faut d'abord être capable de le manier, de s'exprimer avec ce langage-là. En ce sens, oui, j'ai envie d'assumer qu'il y a un certain nombre d'éléments qui ressemblent au collège classique et qui permettront peut-être aux jeunes de le remettre en question et de faire leurs choix après dans leur vie.*

Muriel N. : *Pour moi, ce qui fait le collège, c'est le rapport entre enseignants et élèves. Mais dans la façon de faire, c'est complètement différent d'un collège normal, oui, complètement. Le jeune s'épanouit peut-être davantage. Et les classes ne sont pas surchargées, contrairement au collège classique ! Ça, c'est important.*

Yasumina : *En plus, on était vraiment dans un cadre hyper ouvert, ce n'était pas tout cloisonné, il n'y avait pas le directeur, le prof de ceci. À l'école, on t'apprend des trucs, mais on n'est pas là pour gérer ta vie émotionnelle et familiale et du coup, si tu as des soucis de concentration ou autres, tu vas voir l'éduc spé, ou l'orthophoniste,*





ou machin. Et ce n'est plus dans le cadre de l'école. Alors que ce qu'on faisait, c'était quand même vachement plus fondu.

Dans ces échanges, on trouve les ingrédients d'une alternative au collège classique : les liens et les rapports entre enfants et adultes, une construction collective, une insertion forte dans la vie sociale, les méthodes pédagogiques proposées, le choix des contenus des apprentissages. Ce dernier point fera l'objet de nombreux débats au sein de l'équipe d'adultes.

Pierres d'achoppement

« Comme l'énumération de ce qu'on veut apporter aux enfants sera sans doute assez consensuelle, il faudra discuter / définir aussi les proportions de tel ou tel élément. Pas seulement le contenu / type d'apprentissage, mais aussi les proportions de telle forme, telle méthode d'apprentissage : scolaire, classique, ou plutôt intégré à d'autres activités, à des projets, à la vie. On veut aller plus loin que des buts généraux et vagues, mais on ne tient pas forcément non plus à ce que chaque jeune sache faire douze mille trucs. On ne veut pas les forcer à ça. Une idée serait donc de raisonner par "catégories". On voudrait que chaque jeune, à un moment ou à un autre en fonction de ses envies, ait fait "quelque chose" (en allant plus loin qu'une simple découverte) dans chaque catégorie. Il faudrait essayer de définir ces catégories, par exemple : travail manuel, étude d'une science, pour prendre des exemples parlants. »⁵⁵

La commission Contenus naît pendant l'année préparatoire, avant l'ouverture du collège. Dès le mois de décembre 2010, nous commençons à défricher le terrain en posant un certain nombre de questions :

– Programme ou pas programme ?

55. Extrait du compte rendu de la réunion du 2 décembre 2010.



- École alternative ou alternative à l'école ?
- Chaque activité doit-elle ou non répondre à des objectifs pédagogiques ?
- Scolaire ou pas scolaire ?
- Activités obligatoires ou à la carte ?
- Bases communes à tous les enfants ? Si oui, lesquelles ?
- Quelle part laissée à l'initiative des jeunes, à la spontanéité du moment ?
- Activités communes, individuelles ?
- Quelle part des différentes méthodes pédagogiques et outils pédagogiques, depuis l'enseignement magistral jusqu'à l'école de la vie, en passant par les pédagogies actives... ?

Toutes ces questions sont fondamentales et nos débats, récurrents, peinent à déboucher. Des divergences apparaissent mais nous sommes dans une période fiévreuse de conception d'un projet dont nous ne savons pas si nous arriverons à le réaliser : nous cherchons avant tout ce qui nous rassemble, ce qui nous soude dans cette perspective. Nous avons le sentiment que, comme tout est à construire, tout est possible. Entre celles et ceux qui voudraient poser des bases minimales qui s'appliqueraient à toutes les enfants, et d'autres qui préféreraient ne pas se donner d'objectifs ni de contraintes au départ pour laisser la porte ouverte à toutes les possibilités, nous ne parvenons pas à trancher.

Il est certain que nos débats auraient bénéficié de l'utilisation d'outils d'animation efficaces, en commençant par une bonne définition des objectifs à atteindre, et la recherche de moyens pour y parvenir. Curieusement, alors que la commission Méthodo est alors en pleine forme et donne des résultats remarquables pour l'animation des plénières, personne ne pense à faire appel à elle pour gérer ces débats de fond.



Lucie : *Je pense que ce n'est pas avec les jeunes qu'on aurait dû faire l'entraînement mental⁵⁶ ! C'est avec les adultes qu'on aurait dû le faire, et dans les premiers échanges, avant l'ouverture du collège, quand on se demandait encore ce qu'on voulait faire. Quand on voit le nombre de réunions où des gens sont en train d'exposer des faits, pendant que d'autres disent que le problème, c'est ça ou ça. Tu as cinq voix et cinq problèmes différents alors qu'en fait, tous ces problèmes coexistent. D'autres pendant ce temps sont en train de chercher les causes. Et d'autres s'énervent, ça va bien de discuter, il faudrait trouver une solution. Or ce sont les quatre étapes de l'entraînement mental ! Il y a des cas où il y a bien des vrais désaccords, mais il faut repérer les points de vue, voir ce qui s'oppose, ce qui est en tension. À partir de ce moment-là, on peut se demander ce qui est intéressant dans ces tensions-là, pour les jeunes, pédagogiquement, et pour nous.*

Mais si tu ne fais pas ça, c'est la cacophonie.

Avec mes collègues de Pivoine, on ne l'a pas proposé parce qu'on n'avait pas envie de saouler les gens en disant : nous on a une méthode, il faut absolument que tout le monde fasse ça.

Mais aujourd'hui, franchement, je pense que je l'amènerais, en disant : écoutez, ça fait cinq réunions qui traînent, on prend un quart d'heure, je vous montre ce schéma qui va nous permettre de nous enliser un peu moins.

Le travail de définition des contenus est abandonné avec le début du collège, et avec la rédaction du document *Ce que nous proposons aux jeunes*. Mais l'un de ses aspects revient tout au long du fonctionnement du collège sous la forme du tronc commun.

Anne G : *À un moment je me suis dit, mais pourquoi on s'acharne sur ce tronc commun ? Je n'arrive même plus à retrouver ce qu'on cherchait avec ça.*

Isa Do : *C'était peut-être justement pour essayer de nous rassembler.*

56. Voir encadré chapitre 2 – Les ateliers.





Je pense que l'enjeu, c'était de faire un groupe cohérent, parce qu'on sentait qu'il y avait des incohérences dans le groupe.

Nous cherchons avec ce tronc commun à définir un corpus d'objectifs pédagogiques que nous estimons nécessaire pour les jeunes et à partir duquel chacun·e pourra explorer le monde dans les directions les plus variées. Nous pensons que nous pourrions nous entendre sur un minimum de savoirs et de compétences auxquelles chaque enfant devrait avoir accès, pour pouvoir se construire une vie épanouissante. Dans la pratique, les tentatives de définir précisément les items qui rentreraient dans ce tronc commun mettent à jour des différences de conception, alors même que nous pouvons nous sentir proches les un·es des autres sur bien des aspects pédagogiques. Le tronc commun ne sera jamais finalisé, même si les discussions régulières sur le sujet ont permis de faire avancer des idées et d'approcher une conception commune.



À cette question du tronc commun fait écho celle des contraintes auxquelles doivent – ou non – être soumis·es les enfants. Si nous pensons que certains enseignements sont indispensables pour elles et eux, nous allons leur demander d'y assister, quelle que soit leur envie. On retrouve là le débat sur les activités d'un menu commun, par opposition à des activités qui seraient à la carte. Dans les faits, les intervenant·es constatent bien que la question ne se pose pas dans ces termes. Avec notre type de fonctionnement, si l'un·e des jeunes déclare ne pas ou plus vouloir participer à un atelier proposé à tout le groupe, ce n'est pas l'argument du caractère obligatoire qui va résoudre le problème. En revanche, en laissant l'enfant libre de se mettre de côté sans déranger le groupe, on constate bien souvent qu'au bout d'un moment il ou elle va revenir participer de lui-même.



La question des contraintes, telle que nous l'abordons dès la préfiguration du collège en 2010, dépasse largement celle





des ateliers obligatoires ou non. Elle se pose dans tout ce qui est mis en place pour permettre et favoriser la vie du groupe. Dès septembre 2010, nous formulons une première synthèse des différentes positions :

« D'un côté, il y a un relatif consensus sur des choix pédagogiques qui reposent sur la prise en compte de l'intérêt et des motivations de chaque jeune et du groupe, ainsi que du moment propice à chacun-e, pour aborder différents sujets, projets ou activités au fil du temps. Certains affirment que ce n'est pas à l'enfant, mais au système de s'adapter.

D'un autre côté, il est question aussi d'apprendre à faire avec des contraintes, à se positionner ou évoluer par rapport à elles, et que les jeunes comprennent pourquoi c'est important pour eux de faire l'effort d'apprendre quelque chose. Mais est-ce qu'un adolescent ne cherchera pas le conflit, l'opposition, parce qu'il en a besoin pour se construire ? Nous avons affirmé aussi l'importance de permettre aux résistances de s'exprimer et d'être prises en compte. Cette expérience de l'opposition est tout aussi nécessaire que les autres dans la construction personnelle et collective. »⁵⁷

La contrainte est un outil possible pour faire découvrir à l'enfant ce vers quoi il ne serait pas allé naturellement. Il est indispensable qu'elle soit liée à l'écoute de l'enfant, pour entendre ses raisons de ne pas souhaiter faire ce que nous lui demandons. Ce sont nos espaces de parole qui permettent d'exprimer et de discuter ensemble de ces positions.

« Choisir de s'embarquer dans cette aventure, pour les jeunes comme pour les adultes, c'est accepter de s'engager à en respecter les principes et les contraintes. Certaines seront établies dès le départ, d'autres seront discutées au fil du temps, en fonction de l'expérience vécue, des choix d'organisation,

57. Document de synthèse au sujet de l'aventure « alternative au collège » – 15 septembre 2010.





des projets et des objectifs communs ou personnels à chacun-e, et des engagements mutuels que cela implique. Ils pourront évoluer ou être remis en cause pour s'adapter aux évolutions de chaque personne et de la vie du groupe.

Il ne s'agirait donc pas d'une confrontation à une autorité de principe des adultes par rapport aux plus jeunes, mais d'un rapport évolutif de chacun-e (quel que soit son âge) à ce que l'on établit ensemble comme nécessaire ou souhaitable pour vivre ensemble, ou pour évoluer dans les activités et les apprentissages. »⁵⁸

Si ces débats de fond n'ont pas pu être tranchés, la pratique quotidienne du collège nous amène à rediscuter entre nous et avec les jeunes des modalités pratiques, à la lumière de l'expérience quotidienne et des souhaits et besoins des participant·es. Nous n'avons pas conclu sur les contenus mais nous avons rédigé le document *Ce que nous proposons aux jeunes*. Nous n'avons pas abouti sur le tronc commun, mais nous mettons en place une palette d'ateliers et de propositions qui couvre un large champ, sans que nous ayons le sentiment de passer à côté de quelque chose de fondamental. Dans la vie quotidienne du collège, la plupart des activités sont conçues pour le groupe entier, compte tenu de sa taille. Des parcours ou des ateliers individualisés sont régulièrement mis en place pour des jeunes qui le souhaitent ou en ont besoin. Les Bilans et les Conseils⁵⁹ sont des espaces hebdomadaires dans lesquels les jeunes expriment leurs opinions et leurs ressentis sur les activités proposées, ce qui permet d'orienter l'élaboration du planning. Y sont aussi discutées les règles de la vie du groupe, la manière dont elles sont vécu·es par chacun·e, et les évolutions à leur apporter, y compris en termes de contraintes, d'obligation et de liberté.

58. *Ibid.*

59. Voir chapitre 4 – S'organiser, paragraphe : Les espaces institutionnels.





Finalement, le débat qui pèse le plus est celui qui porte sur la conception même d'école alternative.

Deux visions, deux projets

Emma : *Je me rappelle de clivages qui opposaient deux visions : école alternative ou alternative à l'école. Ceux qui voulaient poser un espace pour des jeunes qui cheminent dans leur vie avec des adultes qui les accompagnent, et ceux qui voulaient plutôt une école mais qui soit différente du collège classique. J'ai l'impression qu'on était toujours un peu dans l'entre-deux, et qu'on ne pouvait jamais pousser à fond des orientations, c'était un peu bloquant. »*

Pol⁶⁰ : *« Pour moi le collège asso est une école alternative. Loin du néanmoins réel "école privée = boîte à fric", le collège asso n'a fonctionné qu'avec des bénévoles même pas défrayés. Les frais de scolarité étaient ce que pouvaient donner les familles. Entre 0 et 150 € par mois. Des rythmes tranquilles (respectueux !) quatre jours par semaine, 9 h 30/17 h, un savant équilibre entre des activités manuelles, intellectuelles, sportives, artistiques... Des moments de vie quotidienne partagés : ménage, repas, transports... Des temps de régulation : conseil, bilan, météo, quoi de neuf... Des suivis personnalisés (du cas par cas avec dix jeunes, c'est vrai que c'est concevable !). Des beaux projets : théâtre, voyages, semaine de création avec un artiste...*

Alors que depuis le début du projet, moi je penche plutôt pour une alternative à l'école. L'école ne serait plus l'affaire de spécialistes, tout le monde prend sa part. J'imagine comme un réseau d'échanges de savoirs, il s'agit de répertoire :

– les gens disponibles à accueillir des jeunes (et moins jeunes tant qu'à faire !),

60. À partir d'une interview donnée à *Creuse Citron*, un journal libertaire creusois, pendant la troisième année du collège.





– les activités proposées (surtout des activités de la vraie vie : faire le pain, étudier les lichens d'une tourbière, improviser un chant... pas seulement des maths et du français pour pouvoir passer le brevet en douce)

Leur forme : du cours particulier de clarinette de 1 heure, au voyage à Marseille pour dix jeunes pour dix jours. Établir comme ça une cartographie des propositions. Suivant leurs élans et penchants, leurs moyens de locomotion, les jeunes choisissent. Au préalable il faut que les adultes et particulièrement les parents aient résolu le casse-tête éducatif : "je te contrains à apprendre des choses débiles dans un environnement débile car c'est pour ton bien". Contraindre l'autre pour son bien. Suspect. Mais pratique : ça permet de justifier l'injustifiable. C'est ce que les colons doivent raconter aux colonisés, les hommes à leurs femmes, les patrons à leurs ouvriers, les carnivores à leurs moutons. Mais je m'égare. »

Emma : *Moi j'étais vraiment intéressée pour faire une école qui ressemble à une école, mais où tu n'as pas le maître devant l'élève, où tu n'as pas la pression, où tu n'as pas la compétition. Déjà, si tu enlèves tout ça, tu vois, tu te reposes un peu plus.*

José : *Au collège asso, on pense que ce n'est pas plus mal si les jeunes intègrent certaines données. Par exemple, lire, écrire, compter, parce que sinon, ils vont avoir du mal plus tard ! Ça ne suffit pas de savoir démonter le moteur d'une voiture... il y a d'autres choses qui nous permettent d'être plus autonomes dans cette société.*

Yann : *Pour moi, il faut armer les enfants, il fallait les armer, et maintenant que le collège n'existe plus, j'espère – et je crois – qu'ils s'arment ailleurs. Et les armes qui nous dominent au quotidien, ce ne sont pas majoritairement des flingues. Ce sont des signes, des calculs, des mots, des codes, des symboles, des mensonges, des algorithmes qui orientent les enfants. Des structures de plus en plus pénibles et de plus en plus complexes. Il faut connaître ces armes, pour ensuite les démonter, les détruire ou les reprendre à notre avantage. Aucun doute*





là-dessus. Donc oui, j'étais content de faire de la grammaire, de parler de ce qu'est un verbe, un sujet, de leur faire connaître les codes.

Faire une école ou apprendre la vie sans école, nous sommes nombreux·ses à garder une certaine frustration sur ce sujet, comme si un débat non abouti avait pesé sur nos épaules. Nous l'avons interprétée comme notre difficulté à choisir entre deux orientations. Or, si on relit ce qui s'est passé, ce choix a été clairement fait, dès le départ. En 2010, nous choisissons de faire une école – un collège – alternative. C'est tout à fait limpide, et toute personne qui s'engage avec nous ne peut avoir de doute là-dessus. D'où vient alors que nous avons vécu ces trois années avec le sentiment d'un choix mal fait, ou non assumé pleinement, et que cela nous ait peu à peu minés ? Est-ce que la manière dont nous avons pris cette décision a été en contradiction avec l'un de nos principes de base : « A priori, le consensus est recherché. Pour des décisions qui affecteraient très fortement le projet et/ou risqueraient de faire que certains quittent le groupe, un délai supplémentaire sera utilisé pour permettre à chacun de mûrir tranquillement sa réflexion, et laisser le temps d'envisager d'éventuelles autres solutions. En cas de blocage, une fois les débats épuisés, le groupe doit trouver une solution collective pour pouvoir continuer à avancer »⁶¹ ? Est-ce que nous avons cru à l'époque que le consensus était acquis sans réaliser que certaines personnes gardaient une forte réticence à ce choix, et qu'elles se trouveraient fréquemment en porte-à-faux avec la construction du projet ? N'avons-nous pas su appliquer un autre de nos principes qui était que : « Les décisions prises ont vocation à être portées par tous » ? Très probablement, le malaise ne vient pas du fait que notre choix n'était pas clair – il l'était – mais du fait que nous avons à gérer un problème d'adhésion partielle de certain·es à ces choix.

61. Cette citation et les suivantes sont issues de notre charte éthique élaborée en octobre 2010. Voir chapitre 1 – Bâtir, paragraphe : L'échafaudage.





Il est évident que nous avons toutes et tous des positionnements subtilement différents par rapport à ce choix fondamental d'école alternative, ce que cela recouvre, ce que cela permet ou non de faire. Ces différences plus ou moins minimes, et qui ne se situent pas sur deux pôles radicalement opposés mais dans un continuum d'opinions, font toute la richesse de notre construction et permettent la diversité de ce que chacun·e y apporte. Mais à partir de quand deviennent-elles lourdes à porter, en plombant régulièrement les débats, en mettant chacun·e sur la réserve de peur de heurter l'opinion de l'autre, en faisant que chacun·e a l'impression de devoir utiliser des pincettes pour s'exprimer de crainte de se voir caricaturé·e dans une vision extrémiste ?

Amandine : Mon analyse, c'est que, pour qu'un tel projet puisse être réalisable, il y a deux possibilités. Soit on est réuni sur un projet politique fort, commun, avec une base sur laquelle on est tous d'accord. Dans ce cas, on n'a pas forcément besoin de relations affectives pour que ça se mette en route parce qu'on s'y retrouve.

Soit on est réuni sur une base affective, on a envie ensemble de vivre quelque chose de fort, auquel cas les divergences se régulent d'une autre manière parce qu'il y a les bases affectives qui sont là. Et là, on n'était ni dans l'un ni dans l'autre. On avait de l'intérêt, du respect, on se reconnaissait affectivement, on ne peut pas dire qu'il ne se passait rien entre les gens. Mais le projet n'était pas basé sur l'affectif. Et en même temps, politiquement, c'était aussi en construction.

Après la fin du collège est revenue périodiquement cette idée que nous aurions dû faire deux projets différents, répondant chacun à l'une des deux visions pédagogiques :

Emma : Pour parler de pédagogie, il aurait fallu qu'on soit tous d'accord sur ce qu'on avait envie de faire. De fait il y avait une partie des gens qui ne voulaient pas voir notre projet comme une école. Franchement, je pense qu'il aurait fallu scinder. On aurait mieux fait de splitter, faire deux projets, plutôt que de fermer.





Lucie : *On n'a pas su dire clairement que ce groupe d'adultes là, en l'état, ne pouvait pas faire des choses ensemble. On ne s'est pas rendu compte assez vite qu'il fallait qu'il y en ait qui laissent la place aux autres, peu importe dans quel sens en fait.*

Faire deux projets aurait effectivement permis que chaque personne puisse trouver une place qui lui corresponde mieux. Des passerelles se seraient probablement créées entre les deux projets, pourquoi pas des activités communes, les adultes étant suffisamment lié·es pour le faire facilement. Un choix aurait été possible pour les jeunes eux et elles-mêmes, en fonction de leurs souhaits et de leurs besoins. On peut se dire que nous étions suffisamment d'adultes pour permettre de doubler le projet. Mais, paradoxalement, si nous étions nombreux·ses, le groupe réellement moteur du projet était tout juste suffisant pour mener la barque, et atteignait la limite de ses capacités.

En réalité, nous n'avons pas su prendre la mesure de cette situation. Nous avons été débordé·es par le quotidien, sans avoir le recul qui nous aurait permis de voir qu'il y avait là une urgence. Peut-être avons-nous craint que la mise en évidence des positions ne conduise à des clivages irréductibles que nous ne nous sentions pas d'assumer. Peut-être avons-nous oublié que nous avons envisagé « *qu'il pourrait arriver un moment où des positions inconciliables seraient en présence : des départs ou une scission du groupe ne sont alors pas la signature d'un échec, mais le constat qu'il ne pouvait pas y avoir un projet unique qui rassemble toutes les idées de chacun.* »





* * * * *

C'est ainsi que ce choix de faire un collège, choix réfléchi et argumenté, ne cesse de remuer au sein du groupe et en chacun·e de nous des questions fondamentales. Ces questions récurrentes nous prennent de l'énergie, nous déstabilisent parfois, elles sont difficiles à gérer. On pourrait aussi les voir comme un aiguillon qui nous oblige sans cesse à nous demander : où est l'alternative ? Que voulons-nous vraiment changer, transformer, améliorer ?





Mara : « *Moi qui ai assez rapidement fait partie du noyau central, j'ai considéré ce grand groupe d'adultes intéressé-es comme une richesse. Tous ces gens qui se sentent concernés par la question de l'éducation et de la transmission ? Waow!* »

6. LES ADULTES

Faire groupe

Quand on voit le nombre d'adultes attirés par ce projet de collège et qui souhaitent y participer, même un tout petit peu, il y a quelque chose de très étonnant. Tant de personnes prêtes à y consacrer du temps, de l'énergie, à prendre sur des journées souvent bien remplies, à se creuser le citron pour chercher des méthodes et des outils pédagogiques, c'est impressionnant. On peut y voir beaucoup de raisons différentes : l'envie de proposer ce qu'on aurait soi-même voulu vivre au collège ; le plaisir de la transmission de ce que l'on connaît, de ce que l'on sait faire ; le souhait d'être au contact des jeunes ; la conscience que la société sera ce que les jeunes en feront ; le désir de mettre en pratique des réflexions théoriques sur la pédagogie ; la motivation de construire à plusieurs un projet commun ; le besoin de répondre aux difficultés manifestes de certains enfants. C'est comme si ce projet réalisait une sorte d'appel d'air pour des souhaits et des envies variées qui n'attendaient qu'une occasion pour s'exprimer.

Notre collectif se construit entièrement autour du projet. Ce n'est pas un groupe affinitaire au départ, et si certain·es se connaissent par ailleurs, pour la plupart nous apprenons à nous connaître au fil du temps. Nous mettons en place un fonctionnement de groupe qui nous convient et qui respecte les personnalités et les motivations diverses de notre équipe,



comme en témoignent notre charte de fonctionnement et nos outils d'animation de réunions⁶².

L'année de préparation du collège a été une année dense, avec un rythme extrêmement soutenu, mais le rythme ne se calme pas vraiment ensuite. Il nous faut gérer mille choses, organiser le quotidien, accompagner un groupe d'enfants, répondre aux contraintes extérieures. Dans le flot continu de ce qu'il y a à faire, il devient difficile de prendre du temps pour nous-mêmes, pour le groupe d'adultes en tant que tel. Nous aurions besoin de pouvoir organiser plus de séminaires, de bilans, de débats entre nous. Mais nous sommes rattrapé·es sans cesse par les priorités du quotidien et si nous voulons garder un peu de temps pour nos vies personnelles, les choix deviennent difficiles à faire. Nous aimerions faire des formations ensemble pour acquérir de nouvelles bases pédagogiques communes, mais aussi pour créer des occasions de vivre ensemble des moments d'échanges forts. C'est ainsi qu'une formation à la communication non violente selon la méthode Faber et Mazlish, adaptée pour les adolescent·es reste longtemps en suspens. Elle n'aura finalement jamais lieu pour les raisons évoquées d'emplois du temps surchargés.

Faber et Mazlish

Adèle Faber et Elaine Mazlish, pédagogues états-uniennes, ont élaboré il y a une quarantaine d'années des outils de communication non violente destinés aux parents dans leurs relations avec leurs enfants. Cette approche de communication invite à apprendre à parler et à écouter autrement pour aller vers plus de sérénité dans les échanges entre adultes et enfants. La méthode est décrite dans leur livre *Parler pour que*

62. Voir chapitre 1 – Bâtir, paragraphe : Les fondations, p. 30 et L'échafaudage.

les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent.
Ces outils font aujourd'hui l'objet de formations à destination de parents, ou de professionnels (enseignant·es, éducateur·rices, animateur·rices...). Ces formations se présentent le plus souvent sous forme de sept ateliers de deux à trois heures, espacés dans le temps pour permettre une réflexion et une mise en pratique entre chaque session.

Objectifs des ateliers :

- Prendre conscience de l'impact de nos paroles.
- Découvrir des outils de communication, des techniques concrètes, pratiques et efficaces qui diminuent le stress et permettent d'installer un climat de confiance, tant pour les adultes que pour les enfants. Ces « habiletés » sont faciles à apprendre et directement applicables à beaucoup de situations.

Contenu des ateliers : (chaque séance a un thème différent)

- Apprendre à accueillir les sentiments négatifs de l'enfant, ses frustrations, sa déception, sa colère, sa tristesse.
- Susciter chez l'enfant le désir de coopérer, de prendre part aux tâches et aux activités de la vie quotidienne, sans passer par d'interminables disputes.
- Éviter le recours à la punition, tout en suscitant chez l'enfant le désir de changer son comportement.
- L'aider à développer au maximum son potentiel en encourageant son autonomie.
- Développer l'estime de soi, savoir utiliser les compliments
- Aider l'enfant à se débarrasser des étiquettes dont on l'a affublé·e : maladroit·e, paresseux·se, timide, lent·e, excité·e, gros dur, princesse, etc.



Le sujet auquel nous nous attelons en créant ce collège, l'éducation des jeunes, est un sujet particulièrement délicat parce qu'il renvoie à la manière dont chaque personne a vécu l'éducation et l'instruction qu'il ou elle a reçues et aux projections qu'elle peut en faire sur ses propres enfants ou sur la génération à venir. Conscient·es de cet enjeu, nous organisons pendant l'été qui suit la première année un séminaire entre adultes, au cours duquel nous allons déchiffrer notre rapport individuel à l'éducation, découvrir ce qui nous sous-tend, et permettre aux autres de mieux comprendre sur quoi se basent nos positions personnelles. Manu, formateur au Pavé*, nous propose d'animer ce travail à l'aide d'un outil nommé Petite histoire – Grande histoire. Dans la note d'intention qu'il nous envoie pour préparer ce temps, il explique ce qu'il nous propose :

Manu : Dans le cadre de mon activité au Pavé, je suis amené à travailler régulièrement avec des groupes sur différents sujets, sur l'éducation populaire comme l'éducation au politique en général mais aussi sur l'école. Toutes les discussions, temps d'échange, temps de travail que nous pouvons avoir un peu partout en France avec des collectifs autour de l'école nous font apparaître que « l'école » est une thématique particulièrement sensible.

Il s'agit d'une institution plus que d'autres (la Justice, l'armée, la famille) qui a fait l'objet de nombreuses critiques/analyses/propositions sur la place publique depuis quarante ans, ce qui fait que nous avons un patrimoine culturel très large et contradictoire sur les questions pédagogiques. Tout le monde est « spécialiste de l'école » parce qu'il y est passé à un moment ou un autre de sa vie de manière plus ou moins heureuse, ce qui en fait un sujet particulièrement affectif.

C'est sur cet aspect que je pourrais vous accompagner, modestement. Le mode de discussion que nous pouvons avoir en France s'appuie sur un certain nombre de codes précis qui supposent un type de formalisme largement teinté par





l'université, la maîtrise de l'argumentation logique, des effets de rhétorique qui ne permettent pas toujours l'expression à égalité des uns et des autres (parce que tout le monde n'est pas à l'aise de la même manière par rapport à ces codes) ; ça, c'est le premier aspect. Le deuxième aspect est que ce mode argumentatif ne permet pas une véritable analyse collective puisqu'il nous faut comprendre ce que dit l'autre en terme « logique », « argumentatif » alors même qu'en réalité, nous défendons des choses, des idées, non pas parce que nous les « pensons » a priori mais parce que nous avons vécu une ou des expériences qu'ensuite nous allons « justifier », « interpréter », de manière argumentative. Dit autrement et à propos spécifiquement de « l'école », si nous défendons des choses sur cette institution ou sur la pédagogie, c'est parce que nous y avons un vécu (...).

Manu, fin du printemps 2012



Petite histoire – Grande histoire



Compter une heure par participant·e et entre cinq et quinze personnes

Prévoir une fresque sur un mur ou sur table

Désir : partager nos histoires de vie, les racines de nos colères et nos engagements, organiser la transmission de nos expériences politiques, ou en l'occurrence ici partager les raisons de notre rapport à l'école.

Les participant·es ont tout d'abord une heure pour remplir un tableau vierge comprenant une ligne par année, la première année étant celle de notre naissance, la dernière étant l'année actuelle. Le tableau comporte trois colonnes, la première pour y inscrire les années, la deuxième pour la petite histoire, la troisième pour la grande histoire. La petite histoire signifie notre histoire personnelle et la





grande histoire, tout le reste. Il s'agit, pendant cette première heure, de trouver une anecdote par case vierge de ce tableau, signifiante par rapport à notre présence ici dans cette consigne : quels éléments de la petite et de la grande histoire m'ont amené·e ici aujourd'hui ? Il est difficile de remplir l'ensemble du tableau, il est bon d'essayer quand même.

Puis vient le temps du récit. L'animateur·rice demande l'année de naissance de la personne la plus âgée de l'assistance, voici donc notre année de départ. Année après année jusqu'à aujourd'hui, l'animateur·rice propose aux participant·es de livrer leurs anecdotes, de la petite comme de la grande histoire. Le temps imparti est en moyenne d'une minute par anecdote. Généralement, on installe un système de prises de note sur une fresque grand format, recouvrant des murs ou des tables et signifiant la progression des histoires de vie. La consigne s'arrête d'elle-même quand la dernière personne a livré son anecdote de l'année en cours.

Lucie : Petite histoire – Grande histoire, ça permet d'analyser ce qui nous est commun et ce qui nous est singulier, mais ce n'est pas fait pour t'aider à organiser des réunions productives. Ça t'aide au sens où tu as une part d'humanité qui ressurgit en te disant que l'autre, si tu as du mal à l'encadrer, maintenant tu comprends un peu mieux pourquoi il porte ça, et de quoi il est chargé quand il résiste à cet endroit-là. Donc c'est intéressant, pour pouvoir considérer l'autre là où il est, comme il est.

Ce séminaire est un moment fort de cohésion du groupe, qui renforce les liens entre ses membres. Souder le groupe est indispensable pour avancer. Cela permet aux adultes de se sentir coresponsables et de pouvoir compter sur la confiance des un·es et des autres dans les relations avec les jeunes. Un tel travail de cohésion doit aussi tenir compte des différents



statuts des adultes au sein du collège, puisque nous n'avons pas toutes les mêmes engagements.

Une richesse délicate à gérer

Les intervenant·es ponctuel·les sont les adultes qui prennent part au projet en proposant aux jeunes des ateliers épisodiques ou réguliers, sans s'impliquer dans d'autres rôles au sein du collège. Ils ou elles arrivent au collège asso à la suite de réunions de présentation, ou par le bouche-à-oreille, ou simplement parce que certain·es d'entre nous les connaissent et qu'on cherche un·e intervenant·e pour animer soit un atelier qui nous semble important de proposer aux jeunes, soit un atelier réclamé par les jeunes eux-mêmes (un atelier d'espagnol, de dessin, de cinéma, de français ou de tir à l'arc...). Très souvent aussi, les propositions sont spontanées, et nous essayons de les intégrer dans notre planning pour en faire profiter les jeunes⁶³. La diversité des propositions se lit bien entendu dans les thèmes abordés, mais aussi dans la grande variété des pratiques pédagogiques des intervenant·es. Certain·es ont déjà une longue pratique derrière elles, et une idée assez claire du fonctionnement qu'elles souhaitent mettre en place. D'autres voient leur participation au collège comme un champ d'expérimentation, et passent beaucoup de temps à travailler sur la forme de leurs interventions. D'autres encore ont peu d'expérience et se basent sur leur propre vécu. Tout cela donne des formes d'ateliers très variées, allant du quasi-scolaire au plus libre, voire libertaire. Cette diversité ne nous déplaît pas, elle permet aux jeunes de vivre des pratiques différentes et des expériences multiples.

Le souhait explicite des intervenant·es ponctuel·les de pouvoir se consacrer à l'animation d'un atelier sans avoir à

63. Voir chapitre 2 – Les ateliers.



endosser l'ensemble du projet ne nous pose pas de problème de principe, mais il finit par créer une sorte de décalage.

José : Moi je suis arrivé à la fin du collège, sur des moments très petits. Il n'y avait pas de moments de vie, il n'y avait pas de moments de construction, j'étais juste un simple prof d'espagnol. Je n'étais pas imprégné de ce qui a fait la genèse de ce collège, de tout le travail qui a été fait, et donc de tout l'imaginaire qui a été mis en place, d'une histoire derrière, d'idéal ou de choses comme ça. Ça a fait un grand décalage entre la façon dont je pouvais le vivre et la possibilité d'en faire un objet de construction : j'étais beaucoup plus sensible aux contraintes, aux limites, aux antagonismes, aux difficultés. S'il y a un regret, c'est le fait de ne pas avoir été plus partie prenante de l'imaginaire, de la construction de cette histoire pour y intervenir.

La question des échanges sur le projet lui-même, comme sur les questions pédagogiques, revient régulièrement pendant la vie du collège, ainsi que dans les témoignages ultérieurs. Nous mettons en place des espaces et des temps destinés à ces échanges. La semaine préambule⁶⁴ qui précède la première rentrée a, parmi ses objectifs, celui de permettre aux futur·es intervenant·es de se rencontrer et de se présenter mutuellement leurs ateliers. Cette formule sera plus ou moins bien reprise les années suivantes. Par ailleurs, nous instituons des réunions pédagogiques mensuelles, en alternance avec les réunions du groupe permanent, ces dernières étant plutôt dédiées à la gestion générale. Dans ces réunions pédagogiques, un temps est consacré au groupe de jeunes et à chaque jeune en particulier, un autre temps est dédié à l'échange de pratiques entre intervenant·es. Malheureusement, ces réunions sont très peu investies par les intervenant·es ponctuel·es qui ont du mal à dégager davantage de temps que celui qu'ils et elles consacrent à leurs ateliers pour de la formation ou des réunions supplémentaires.

64. Voir chapitre 1 – Bâtir, paragraphe : Les finitions.





Dans la vie quotidienne, les intervenant·es sont souvent seul·es ou à deux avec le groupe d'enfants, et ne font que croiser les personnes qui prennent le relais pour la suite de la journée. L'intervenant·e se sent parfois un peu isolé·e face au groupe de jeunes qui peut ne pas manquer d'insister sur le fait qu'il en connaît plus long que l'adulte sur ce qui a été décidé. Ce sentiment est renforcé pour la personne qui vient épisodiquement et qui a quelquefois la sensation d'être un peu en dehors du collège.

Lucie : *En tant qu'intervenante, tu arrives avec ton truc, et tu n'as pas envie d'être le flic de service. Or les gamins passent leur temps à tester le cadre au lieu de s'occuper d'apprendre. Mais toi, les enfants, tu ne les vois pas tous les jours. Alors il faut qu'ils t'aient assez, c'est-à-dire qu'ils trouvent assez intéressant ce qui se passe avec toi pour avoir envie de te revoir dans quinze jours.*

Pour répondre à ce besoin de repères, en complémentarité avec les réunions du groupe péda, le groupe de suivi écrit dès la deuxième année un texte simplement nommé Tutoriel. Ce texte récapitule les modalités d'accueil, les règles de vie, les horaires, les lieux de pause, ce qui est autorisé ou pas, énumère tous les ateliers existants, et donne la liste des personnes qui constituent le groupe de suivi ainsi que leurs numéros de téléphone. Il est distribué à tou·tes les intervenant·es, et en général à toutes les personnes qui participent à la construction du collège asso.

Ainsi, les modalités du suivi quotidien et du lien entre les intervenant·es sont régulièrement retravaillées pour être améliorées. Malgré cela nous constatons la fatigue des personnes qui assurent le rôle de coordination, ce qui nous amène à nous poser la question du salariat.





Salariat, la bonne réponse ?

Mara : *On voulait un collègue qui ne coûte pas trop cher aux familles, que l'aspect financier ne soit jamais un frein. Cela impliquait de s'équiper à très petits prix et par des dons, et reposait sur notre capacité à travailler bénévolement. Pour que cela soit possible, on a imaginé une équipe qui tourne tout au long de l'année, avec un tuilage. On pouvait donc travailler périodiquement au collège asso, et continuer les autres trucs de nos vies. Car, si certains se sont organisés pour occuper des emplois alimentaires en dehors des périodes consacrées au collège asso, les autres, bénéficiaires du RSA ou d'indemnités de chômage, organisaient leur temps entre leurs autres activités productrices ou nourricières et cette nouvelle réalisation collective. On a aussi profité du temps et de l'expérience d'une retraitée de l'Éducation nationale.*

Dans une interview au journal *Le Communiste*⁶⁵, des membres du collège asso détaillent l'enjeu qu'il y a à permettre à de nombreuses personnes de s'investir :

« La question qui est posée est : faut-il absolument que les gens soient au RSA ou retraités pour pouvoir s'investir ? L'un de nous travaille et arrive à s'aménager des périodes de disponibilité pour participer aux activités du collège. Beaucoup ont des activités par ailleurs, même si elles ne sont pas salariées. Ce qui est intéressant là-dedans, c'est que plus on est nombreux, plus on peut se débrouiller pour pouvoir avoir une activité à côté et participer en même temps à l'expérience du collège. L'une d'entre nous est journaliste, elle donne au collège une journée entière tous les quinze jours, et pour nous c'est énorme ! Il y en a d'autres qui travaillent aussi et qui viennent plus ponctuellement.

L'un des enjeux, c'est qu'on puisse démontrer qu'on n'est pas obligé de passer par l'État, par une école d'État.

65. Interview parue dans *Le Communiste* – fin été 2012.





On montre qu'une collectivité de gens élargie peut se débrouiller pour transmettre des connaissances. Il y a énormément de gens qui ont plein de connaissances, d'expériences et de savoir-faire dans tous les domaines. Il y a moyen que tous ces gens-là s'unissent pour faire partager les connaissances qui nous paraissent importantes ou essentielles. Et sans pour ça qu'on soit tous chômeurs ou retraités. »

Ce fonctionnement est satisfaisant pendant les deux premières années. Il permet à beaucoup de gens de participer, à leur mesure, à cette aventure. Il montre effectivement qu'un groupe suffisamment nombreux peut trouver en son sein des personnes avec des motivations, des compétences et des disponibilités diverses qui peuvent se compléter. Mais la limite de ce système est atteinte à la fin de la deuxième année.

Pour que notre fonctionnement perdure, il aurait fallu que les personnes centrales des premières années puissent trouver des relais et s'écartier du cœur du projet pour souffler et se remettre dans d'autres engagements extérieurs auxquels elles tiennent aussi. Faute de cela, nous prenons conscience à l'été 2013 qu'il nous faut revoir notre organisation. Nous nous demandons alors si cette absence de relais tient à la nécessité d'avoir une activité rémunératrice par ailleurs.

Philippe E : *J'ai pris conscience dans cette aventure de la quantité de temps nécessaire pour mener à bien un projet pareil sur le long terme.*

Il ne s'agit pas juste de « guider » des jeunes dans l'apprentissage de l'autonomie, il faut vraiment y passer du temps, d'abord entre adultes intervenants, et ensuite auprès des jeunes. Ils ont besoin d'un constant référencement à des adultes impliqués. On ne peut pas uniquement envisager des interventions ponctuelles bénévoles, il faut un suivi sur le long terme, et c'est précisément une fonction qui demande d'y consacrer tout son temps, son temps « actif ». On ne peut pas cumuler ce temps avec une activité rémunératrice extérieure. Ce n'est pas





forcément un statut de salarié qu'il faut mettre en place, mais il faut que ce soit rémunérateur pour permettre cet engagement.

Nous évoquons alors sérieusement la possibilité de recourir à un emploi aidé, dont le financement est assuré en grande partie par l'État ou la Région. Cela pourrait nous permettre d'embaucher une ou deux personnes :

« Nous avons vu qu'il est possible de salarier sur un contrat aidé une personne qui s'engagerait sur un temps plein ou approchant, pour assurer un peu plus de coordination, suivi, organisation, administration, pour permettre de constituer plus facilement des binômes, afin de soulager encore plus les autres adultes. Cette proposition ne va pas plus loin, elle reste à construire par celles et ceux qui la feront vivre. »⁶⁶

Mais l'accompagnement de ces personnes nous paraît compliqué. Ce projet que nous avons bâti, c'est une histoire vécue ensemble, des débats, des problèmes et des solutions, des expériences, des réflexions, des pratiques, des réalisations, toute une culture commune. Comment la transmettre à des personnes qui se retrouveraient en position centrale sans posséder tout cet arrière-plan ? Cela supposera une présence importante auprès d'elles, au moins dans les premiers temps. Échanger un investissement soutenu auprès des enfants contre un investissement soutenu auprès de salarié·es ne sourit à personne : ce n'est pas notre projet.

Nous aurions pu salarier certain·es d'entre nous. Mais personne ne se propose pour assurer le pilotage central du projet pendant les deux ou trois années suivantes, même avec rémunération. Nous comprenons que le problème n'est pas financier. Les personnes les plus motivées et disponibles ont fait leur temps. Les autres ne sont pas prêtes à les

66. Extrait de compte rendu d'une réunion du groupe permanent – été 2013.





remplacer dans cet engagement central. Nous décidons alors de consacrer une troisième année au projet, la dernière. Les personnes les plus investies choisissent d'accompagner les jeunes dans cette transition vers autre chose. Cela demandera évidemment toujours un engagement intensif de leur part, mais cette implication sera cette fois tournée vers une fin à trouver ensemble, une fin pour permettre à chacun·e de prendre un nouveau départ.





Johanna : « *Chaque fois que je voyais les gamins, je trouvais que leur épanouissement était fortement perceptible. »*

José : « *Mon fils me dit : tu penses que c'est possible qu'on fasse un collège sans règles ? Je lui dis : non, je ne pense pas, je pense qu'il y aura toujours des règles. Mais on ne part pas du même point de vue. Parce que lui, ce qui jalonne sa vie et ce qu'il voit, ce sont les règles, et il les voit parce que nous, on les pose. Lui, il a envie qu'on ne lui interdise pas, il a envie de pouvoir faire plein de bêtises au collège ! Et faire des bêtises, qu'est-ce que c'est d'autre que de ne pas accepter les règles ? Alors que nous, on se dit : de toute manière il y a toujours des règles, qu'on les construise nous, ou qu'on nous les impose. Alors autant qu'on les construise nous-mêmes. C'est ce qu'on a voulu faire avec les enfants du collège associatif. »*

Lila : *Quand j'y réfléchis, je n'ai pas tant de souvenirs que ça du collège asso, mais ils sont tous heureux. Je pense que c'est aussi pour ça que j'ai eu du mal à apporter ma petite pierre à l'édifice de sa mémoire. Ça paraît contradictoire, je sais. Mais j'avais peur de ne pas être assez fidèle, de ne pas réussir à expliquer tout ce que cela m'a apporté.*

7. LES JEUNES

L'âge des enfants

Parmi les questions qui se posent dès le départ, il y a celle de l'âge des enfants accueillis. Nous ne nous sentons pas forcément contraint·es de nous limiter à l'âge collège, aux onze-quinze ans. La question des plus âgé·es n'a pas vraiment été étudiée car les enfants que nous voyons intéressé·es ont une dizaine ou une douzaine d'années. Par contre, dans un mouvement de nécessaire remise en question de tous les cadres, nous évoquons un moment l'idée d'accueillir des enfants plus jeunes. Mais cette idée est vite abandonnée. Il est vrai qu'en pleine période de regroupements pédagogiques et de





diminution de postes dans les écoles primaires, un·e ou deux élèves en moins peuvent entraîner, sinon la mort d'une école, au moins la fermeture d'une classe. Or, si nous sommes très critiques envers le collège de l'Éducation nationale, le rôle et le fonctionnement des écoles rurales nous paraissent plus intéressants. Certaines écoles locales fonctionnent même selon des pédagogies actives, Freinet, école du 3^e type, ou autre. Nous affichons donc la décision d'ouvrir aux enfants d'âge collège, sans nous interdire quelques exceptions.

Dès l'ouverture, deux jeunes arrivent au collège asso au lieu de faire leur rentrée au CM2. Alifie est en recherche d'autre chose et, bien qu'elle aime beaucoup sa maîtresse, elle ne se sent pas bien dans la classe. Au bout de quelques semaines au collège asso, se trouvant trop jeune et en décalage avec le reste du groupe, elle préfère retourner dans son école de village, dont la maîtresse pratique une pédagogie à mi-chemin entre Freinet et l'école du 3^e type. Elle revient au collège asso l'année suivante, ayant alors l'âge d'entrer en 6^e. Louis qui a le même âge qu'Alifie quitte le collège après quelques mois parce qu'il se sent lui aussi trop jeune. Il restera dans le circuit classique. La deuxième année, Pauline nous rejoint. Elle va avoir dix ans et n'est pas scolarisée. Elle partira avant la fin de l'année parce qu'elle se sent aussi en décalage avec le reste du groupe, qui a cette année-là un an de plus. Elle reviendra pour une partie de la troisième année. Cette même troisième année, Noé nous rejoint à l'âge de neuf ans. Au cours des trois années du collège asso, la moyenne d'âge du groupe de jeunes n'a cessé d'augmenter, malgré les arrivées et départs modifiant la constitution du groupe. Autour de onze-douze ans la première année, elle est plus proche de quatorze ans la troisième année. Cette situation met ce jeune de neuf ans encore plus en décalage par rapport au reste du groupe. Devant sa demande déterminée, c'est bien notre volonté de nous adapter à chaque situation individuelle qui nous conduit à l'accueillir malgré son jeune âge.





Johanna : *Une des difficultés, c'est de gérer cette tranche d'âge difficile des collégiens. Mon compagnon, qui est prof en collège, dit : de toute façon, pour des mômes, ce n'est pas évident cette période-là. Ce n'est pas seulement le cadre qui fait que ça ne fonctionne pas.*

José : *Typiquement, dans mon cours d'espagnol, ce qui prend beaucoup de place, c'est le rapport entre les élèves, les rapports de contestation par rapport à ce qu'on leur présente. Certains sont vraiment en opposition constante par rapport à tout. Même sortir une feuille, tu vois, même le fait d'amener ses classeurs, je sens vraiment une opposition, comme moi j'ai pu le faire au collège.*

Des ados vautrés sur le canapé pendant un atelier, des fous rires inextinguibles, une attention parfois difficile à capter, des attitudes nonchalantes ou goguenardes, des conflits entre jeunes, des remises en cause de l'autorité de l'adulte, quel·le professeur·e ou animateur·rice de cette tranche d'âge n'a pas connu cela ? Ces difficultés nous ont parfois lassé·es ou épuisé·es. Certain·es d'entre nous ont pu dire que nous aurions dû faire une école primaire plutôt qu'un collège, pour commencer avec des enfants plus jeunes, et donc moins imprégné·es du cadre de l'Éducation nationale. Pourtant, si nous choisissons dès le départ le collège, c'est bien aussi parce que la période du collège à l'Éducation nationale est souvent la plus dure de toute la scolarité d'un enfant, parce que cette tranche d'âge est plus complexe, plus difficile à capter, à intéresser, à motiver, parce que les relations sont plus tendues et exacerbées entre les jeunes et avec les adultes. Laissant les plus mauvais souvenirs, le collège est le moment des premières expulsions du système éducatif pour des jeunes qui passent de voie de garage en voie de garage. Dès le début de notre projet, nous identifions la question de la scolarisation des onze-quinze ans comme le point névralgique du système éducatif classique.





Avoir envie, ou pas

José : *La théorie veut que les enfants aient choisi d'être là, mais ce n'est pas vrai, pas pour tous. Pour certains, certaines, ce sont des deals avec les parents, c'est une espèce de : si je ne fais pas ça, qu'est-ce que je fais ? Très clairement, dans mes cours d'espagnol, j'ai d'un côté quelqu'un qui n'a aucune obligation d'être là, qui n'est dans aucun autre cours du collège, et qui vient vraiment parce qu'elle en a envie ; et puis d'autres dont je sens qu'ils auraient été mieux ailleurs. Et je vois que ça peut tuer les dynamiques qui émergent dans le groupe.*

Nous identifions deux types de motivations qui amènent des jeunes à notre collège : soit des jeunes motivé·es qui viennent pour expérimenter d'autres rapports éducatifs ; soit des jeunes en rupture avec le système éducatif classique, exclus ou en rupture volontaire. Les premier·es décident de venir – parfois même doivent convaincre leurs parents – tandis que les second·es subissent un choix fait par leurs parents ou dicté par l'obligation scolaire. La volonté d'accueillir les second·es comme les premier·es vient du fait que nous voulons leur offrir la possibilité de trouver un autre fonctionnement et un accompagnement beaucoup plus personnalisé.

L'implication des jeunes est pour nous un élément fondamental : nous voulons leur donner la place d'imaginer, de proposer, d'initier et de réaliser leurs propres projets, individuels ou collectifs, tout en les accompagnant. Ce qui ne pose pas de problème à des jeunes qui ont choisi d'être là justement pour cette liberté d'action, devient beaucoup plus complexe avec d'autres qui affichent clairement qu'ils ou elles n'ont pas choisi de venir. Cela peut nous mettre en porte-à-faux. C'est ce qu'expriment Gabriel et Alifie lors des Retrouvailles de 2016.

Gabriel : *J'ai eu parfois cette impression : on essaye de vous laisser plus de liberté, mais en même temps, on ne peut pas en laisser trop.*





Je pense que c'est un entre-deux où on n'assume pas totalement le fait d'être hors du cadre, mais on n'assume pas non plus le fait d'être trop cadré. Être hors du cadre, ce serait nous laisser chercher à apprendre quelque chose. Mais le problème, c'est qu'il faudrait qu'on ait déjà nous-mêmes la motivation d'aller chercher ces connaissances.

Que les intervenants puissent nous permettre d'avoir ces connaissances mais que ce soit nous qui les cherchions.

Alifie : Un truc sans cadre, ça peut marcher d'après moi, mais si tout le monde est déjà dans un état d'esprit de respect entre les gens, si tout le monde se dit : j'ai envie de travailler, je sais pourquoi je suis là. S'il y a des gens qui arrivent, qui ne savent pas pourquoi ils sont là, s'ils ont juste envie de foutre la merde, ça ne peut pas marcher, évidemment. Du coup, il n'y a pas de règles, ils font ce qu'ils veulent, et ce sont eux qui font la règle. Et les autres qui ont envie d'être libres, de ne pas avoir de règles et de faire leur truc, ça ne peut pas marcher. Ce qu'il aurait fallu, c'est que ce ne soit qu'une sélection de gens motivés et qui ont des principes.

Gabriel : Je pense que le collège associatif, ça aurait pu être très très bien s'il n'y avait eu que des personnes motivées pour apprendre, et pas des personnes qui venaient là parce qu'elles se disaient : c'est cool, ce n'est pas un collège normal, on va pouvoir faire ce qu'on veut. Des personnes qui se disent, ici il y a un système qui va me permettre d'apprendre autrement, de ne pas avoir le système classique que je ne peux pas supporter, un système où je peux vraiment apprendre comme je veux apprendre. Dans ce cas, si les personnes sont dans cette mentalité, je pense qu'il n'y a pas besoin de cadre, parce que les personnes vont savoir comment avancer ensemble. Elles n'auront pas besoin d'être cadrées pour les obliger à avancer.

Alifie : Sauf que, à onze ans, il faut quand même qu'il y ait un petit cadre qui apprenne... enfin, apprendre aux gens à ne pas avoir de cadre, je veux dire.

Gabriel : Entre autres, apprendre aux gens à vouloir apprendre d'eux-mêmes.

Alifie : Leur expliquer pourquoi ils sont là et que, si vraiment ils n'ont pas envie, il faut qu'ils fassent autre chose. Ce n'est pas un endroit pour accueillir tous ceux qui n'ont pas envie d'aller au collège,





c'est un endroit pour accueillir les gens qui n'ont pas envie d'aller au collège et qui sont motivé-es par ce système-là.

Jean-François : *C'est quelque chose qui est revenu plein de fois : quelles sont les conditions pour être là ? Quand un jeune n'a pas vraiment le choix, que ça paraît être la roue de secours ou la seule solution dans l'immédiat, qu'il n'est pas complètement opposé à ce qui se passe au collège asso mais pas trop motivé, il y a quelque chose qui se joue à cet endroit-là.*

Françoise : *C'est vrai. Mais en même temps, on ne peut pas laisser quelqu'un dire : je ne veux pas y être. Si tu ne veux pas y être, tu ne viens pas. Après, s'il veut quand même y être, il va falloir qu'il dise qu'il veut y être au moins un peu. Sinon, c'est trop facile, on prête le flanc.*

Mara : *Il faut aussi être conscient que ce sont des enfants qui avaient envie d'autre chose, qui auraient voulu être ailleurs pour plusieurs d'entre eux, et ils étaient là parce qu'ils ne pouvaient pas aller là où ils auraient voulu aller, pour différentes raisons. Pour le jeune qui voulait rester chez lui par exemple, je me disais : ça aurait été très bien qu'il puisse le faire. Vraiment. C'était peut-être moins pire d'être au collège asso, mais là, ça nous était imposé par le contexte social, ou la vie, le monde, la société. Ça fait partie des compromis dont on héritait dans cette histoire.*

Nous ne sommes pas submergé-es de candidatures au point de devoir choisir les jeunes qui entreront au collège en fonction de leur motivation. Une seule fois, pendant la deuxième année, se pose vraiment la question d'accepter ou non d'accueillir un jeune. En grande difficulté avec l'Éducation nationale, il a déjà fait tous les collèges de la région, changeant d'établissement plusieurs fois par an. Si nous nous posons cette question, ce n'est pas en raison de son parcours, mais au regard de nos propres capacités à l'accueillir d'une manière qui lui sera profitable, sans déstabiliser le reste du groupe. Nous sortons en effet d'une première année au cours de laquelle nous avons expérimenté des difficultés dues à des personnalités assez complexes, et nous mesurons nos limites





dans ce domaine. Nous nous interrogeons alors sur la nécessité de nous former pour pouvoir assurer cet accueil dans de bonnes conditions ainsi que sur la possibilité de faire appel à des compétences en dehors de notre groupe. Finalement, en l'absence de réponse suffisamment rapide de notre part, sa famille trouvera une autre solution.

Par ailleurs, la motivation est une chose bien difficile à exprimer pour la personne qui souhaite – plus ou moins – venir, et bien difficile à apprécier pour les personnes qui l'entendent. Elle est tout aussi difficile à mesurer au quotidien, d'autant qu'il s'agit d'adolescent·es emporté·es dans des tourbillons émotionnels qui les font passer rapidement de l'enthousiasme absolu au découragement total. On peut aussi se demander quels sont les ressorts qui font que quelqu'un·e est d'accord pour travailler sur quelque chose, d'accord pour se fixer des objectifs. Faire plaisir à des adultes qu'on apprécie, supporter le seul choix possible ou éprouver un réel intérêt pour ce qu'on fait : démêler tout cela n'est pas simple. Ce n'est pas non plus forcément utile : l'expérience montre que souvent, un·e jeune qui commence une activité à contrecœur peut finir par se prendre au jeu. Nous constatons également que des problèmes apparents de motivation peuvent être sous-tendus par d'autres questions.

Isa Des : Je pense à une jeune qui ne voulait rien faire du tout. Dès que je disais : on va faire de l'anglais, donc une matière que tu « travailles », c'était mort. Ce n'était même pas une question de contrainte, parce que si je lui demandais de balayer, ce qui n'est pas un truc qu'elle adore, alors là pas de souci. C'était vraiment sur l'apprentissage. Ce sont des questions qui impliquent ton rapport à l'apprentissage, et le rapport de tes parents à l'apprentissage.

Anne G : Dans le texte que Yann a écrit pour les Retrouvailles, il dit : en fait, c'est un groupe d'adultes qui a voulu ce projet, du coup, il faut l'assumer à un moment donné. Effectivement,





on peut demander aux enfants leur avis, mais ce ne sont pas eux qui ont fait cette école. Et c'est peut-être là qu'il est resté une ambiguïté jusqu'au bout : on aurait voulu qu'ils soient plus porteurs de ce projet, mais ce n'était pas leur projet. Quand tu te lances dans une aventure avec d'autres, c'est toi qui l'imagines, c'est toi qui décides ce que tu vas faire, quand tu vas le faire, depuis le début. Et là, c'est comme si quelqu'un venait te dire : on voudrait que tu t'empares de cette idée. Alors non, si ce n'est pas mon idée à ce moment-là, non. C'est pour ça qu'il ne faut pas hésiter à assumer que c'est notre projet d'adultes. Et après, voir comment on peut leur donner des plages de création, de liberté, d'actions. Mais ne pas s'imaginer qu'ils vont s'approprier le collège juste parce qu'on en a envie.

José : J'ai l'impression que pour des ados, c'est un moment dans leur vie où c'est trop exiger d'eux qu'ils partagent et prennent en charge un collège. Je pense qu'ils ne peuvent pas être au même niveau que nous dans la conceptualisation de l'éducation, de l'organisation sociale, de la vie d'un groupe.

De bout en bout, les adultes restent les porteur·es et les garant·es du projet. Ce sont elles et eux qui en assurent l'existence, qui en décident les orientations et les inflexions au fil du temps, qui le gèrent administrativement et financièrement. Pourtant les jeunes ne sont pas passif·ves. Ils et elles ont de nombreux espaces d'imagination et de réalisation, à l'intérieur d'un cadre défini par les adultes. La première année, le flou du démarrage et une certaine impréparation permettent aux jeunes de participer activement au choix des activités et à l'agencement du quotidien. Cette marge de manœuvre se réduira cependant au fil du temps, à mesure que les activités seront plus anticipées pour faciliter l'organisation générale. Les grands projets (Fabrikaïdées, voyages, tournée théâtrale) sont entièrement conçus avec les jeunes, de même que les projets individuels que chacun·e se choisit.





Les « espaces institutionnels »⁶⁷, Conseils et Bilans, sont quant à eux des lieux permanents de cogestion du quotidien.

Au démarrage de la deuxième année, nous organisons un temps de débat et d'élaboration autour de la question du cadre et des contraintes, entre tou·tes les jeunes, les parents et le groupe de suivi ainsi que plusieurs intervenant·es ponctuel·es prévu·es cette année-là.

L'idée est de se mettre d'accord sur le cadre que nous nous donnons pour cette année commençante, aussi bien pour les temps de vie quotidienne que pour les temps d'atelier. Nous tentons à travers cette discussion collective de provoquer une mise au point qui permettrait d'aborder ensuite tous les temps de présence au collège asso plus sereinement. Nous espérons qu'en ouvrant cet espace d'expression à tou·tes, afin que tout le monde entende la même chose, cela nous permettra de partager la responsabilité du cadre.

Finalement le temps de réunion se termine sans que nous ayons pu vraiment aboutir sur un accord. Nous nous rendons compte que pour cela il nous faudrait en amont élaborer tout un vocabulaire commun autour des termes de cadre et de contrainte, pour tou·tes parler de la même chose. Devant l'ampleur de la tâche et les pressantes priorités de l'année qui commence, nous ne continuons pas cette démarche pourtant nécessaire.

Notre collège n'est pas un collège autogéré par des jeunes. Il aurait fallu pour cela que les jeunes en soient à l'origine, ou qu'ils s'en saisissent à un moment de son histoire. C'est un lieu où les jeunes apprennent à élaborer des projets, seul·e ou à plusieurs, depuis les débats permettant de faire naître les idées et de les choisir, jusqu'à la réalisation la plus concrète dans ses moindres détails. De la façon dont ils et elles se sont emparé·es de ces outils et les ont fait vivre,

67. Voir chapitre 4 – S'organiser, paragraphe : Les espaces institutionnels.



les ont utilisés, on peut voir en quoi ces jeunes ont « adhéré » à notre projet, se le sont approprié à leurs manières.

Un si petit collège

Mara : On a souvent fait la remarque, dans l'équipe ou en dehors, que cette aventure avait mis à contribution beaucoup d'adultes pour un petit nombre d'enfants. Cela ne m'a pas paru être un problème dans le sens où j'ai toujours pensé que le petit nombre de jeunes était lié en bonne partie au caractère confidentiel et au défaut de transport et d'internat de notre aventure. Ces paramètres étaient voués à évoluer selon moi.

Nous avons souhaité que notre collège accueille un groupe d'une quinzaine d'enfants au moins, pour assurer une diversité de rencontres entre les jeunes et pour la dynamique collective qui en découlerait. Nous avons commencé avec neuf enfants à la première rentrée. Au fil du temps, nous avons connu des départs et des arrivées, et nous avons rarement dépassé la dizaine de jeunes présent·es simultanément. La raison première et essentielle est bien évidemment notre implantation géographique : notre collège est situé sur la Montagne limousine, zone « hyper-rurale »⁶⁸ (sic) classée par les géographes comme étant en dessous du seuil de désertification démographique. La commune de Bugeat, située à vingt-cinq kilomètres de La Villedieu, au cœur même de cette Montagne limousine, a hébergé pendant plusieurs années le plus petit collège de l'Éducation nationale, avec deux classes (une sixième et une cinquième) de douze élèves chacune. Notre localisation était donc dès le départ une gageure, et compte tenu de cette donnée, on peut aussi considérer nos effectifs comme tout à fait honorables.

68. Selon le terme utilisé par un rapport sénatorial de 2014 pour désigner les territoires les plus isolés.







Léo : *Moi je n'ai pas l'impression que c'était un problème. Ce n'est pas parce qu'il y avait peu d'élèves qu'on ne pouvait pas s'amuser et apprendre ensemble.*

Arthur : *Personnellement, je trouvais que c'était bien qu'il y ait peu d'élèves parce qu'on avançait plus vite, il y avait moins de personnes auxquelles on devait expliquer des choses. Du coup, c'était plus facile pour apprendre ensemble, même si on était peu.*

Aurélien : *Je ne suis pas sûr que c'était un problème, et si c'en était un, c'était pour les adultes. C'est peut-être ça qui a fait que l'association a eu du mal pendant un moment à fonctionner, et aussi que les gens critiquaient. Mais au niveau des élèves, je ne pense pas que ce soit un problème. Parce que justement, ça permettait que les « profs » aient plus d'attention à chacun d'entre nous et qu'on puisse plus facilement apprendre ensemble.*

Gabriel : *Je pense que ça pouvait être un problème car, du fait qu'on voyait toujours les mêmes personnes, il n'y avait pas vraiment de diversité. Mais c'était aussi très bien parce qu'on pouvait avancer vite. Pour moi, c'était un des problèmes, mais ça avait aussi des avantages.*

Alifé : *Je pense aussi que ce n'est pas le problème principal. S'il y avait eu plus de gens, on aurait eu plus de choix pour se faire des potes. Mais ce nombre-là, c'était bien quand même.*

Il est certain qu'un petit effectif permet un suivi très individualisé des enfants et une adaptation plus facile aux besoins et aux difficultés de chacun·e et du groupe. Cela donne une disponibilité et des marges de manœuvre appréciables. D'un autre côté, nous sentons en permanence que nous sommes à la limite inférieure en dessous de laquelle ce collège n'a plus vraiment de sens en tant que tel. Il faut un minimum de participant·es pour créer un groupe, pour permettre des interactions, pour bâtir des projets, pour lier des relations entre pairs. La forme collège que nous avons choisie implique la création d'un groupe d'enfants, toute une partie de notre pédagogie est basée sur son existence. Dès qu'il y a quelques absences, épisodes de grippe ou de



gastro par exemple, la dynamique de groupe se transforme en relation interindividuelle : on en arrive quasiment au cours particulier. C'est pourquoi, chaque fin d'année, nous scrutons avec un peu d'inquiétude les demandes d'inscriptions pour la rentrée suivante afin de nous assurer qu'elles seront suffisantes. À ces considérations pédagogiques, il faut ajouter des considérations matérielles : nos ressources financières sont essentiellement constituées par les participations des familles. Or, la majorité de nos coûts sont fixes : loyer, chauffage, électricité, gros matériel. Si nous avons accueilli un peu plus d'enfants, ces coûts fixes auraient pu se répartir sur plus de familles, allégeant ainsi la charge pour elles.

Moments difficiles

La troisième année a été difficile au sein du groupe de jeunes. L'une d'elles nous a redit deux années plus tard combien elle en avait souffert, malgré tout le travail que nous avons fait autour de la situation qu'elle subissait. L'écriture de ce livre a été l'occasion pour nous de revisiter cette situation et de chercher ce qui aurait pu alléger les difficultés. Nous n'avons pas conclu, ce n'était pas notre propos, mais ces réflexions seront peut-être éclairantes. Elles montrent ce que nous avons fait dans une situation critique, et, en filigrane, les éléments de régulation que nous avons mis en place au long cours.

Alifie : Pour moi, clairement avec une personne en particulier, ça se passait vraiment très mal pendant toute la dernière année. Je l'ai dit, je me suis plainte parce qu'au bout d'un moment ce n'était plus possible, et je me souviens qu'il ne s'est quasiment rien passé. La seule chose qu'on m'a dite c'est : il faut que nous fassions tous attention à notre comportement. J'avais l'impression qu'on ne faisait rien, et que j'étais, oui, toute seule. Du coup l'ambiance était mauvaise. Je pense qu'on aurait pu faire quelque chose, mettre des limites, parce que





faire ce qu'on veut c'est bien, mais il faut prendre en compte les gens qui sont là, et l'état d'esprit du projet. L'anarchie ça marche avec des gens qui ont des principes de base de respect et d'attention envers les autres et là, ce n'était pas le cas. En tout cas, il aurait fallu essayer des solutions. Aujourd'hui, je me dis que j'aurais dû partir, ça me rongeaient trop, ça me rendait malade d'y aller tous les jours.

Face à cette situation très problématique, les réactions et interventions éducatives de l'équipe pédagogique sont présentées aux parents lors d'une rencontre en décembre 2013. Voici quelques extraits de cette présentation.

Les outils de régulation

« – Le choix de venir au collège, ou d'en sortir et dans quel objectif, se présente différemment selon les jeunes, selon le compromis posé avec ses parents, et selon l'existence ou non de solutions alternatives. Ceci crée des inégalités entre jeunes, et aussi des tensions pour certain·es quant à leur présence même au collège asso, qui génèrent des comportements en réaction.

– Certain·es jeunes ont des comportements dérangeants pour des raisons personnelles, en écho à leur parcours dans la vie, ou pour des raisons liées à cette période de l'adolescence. On intervient avec eux dans un rapport éducatif qui tente de faire évoluer les choses progressivement, dans une échelle de temps nécessairement longue par rapport au changement immédiat que d'autres pourraient attendre.

– On a décidé d'accueillir des jeunes qui adhèrent au minimum à la décision de venir au collège asso, ont des attentes qui correspondent à ce qu'on pense



pouvoir leur apporter, et acceptent les bases de notre fonctionnement. Cet accueil a des limites, qui peuvent être posées si un·e jeune, durablement, ne respecte pas les bases minimales qui rendent possible et acceptable sa présence au collège. Limites qui peuvent amener à décider sa sortie.

Rappel préalable : partout dans la vie, et à tout âge, chaque personne peut être confrontée à des comportements désagréables, voire hostiles de la part d'autres personnes, notamment dans des lieux où elle est présente régulièrement. Ceci arrive au collège asso comme dans toutes les autres écoles, collèges, lieux d'activités ou espaces de vie collective ou sociale. La question n'est pas pour nous de savoir si notre lieu pourrait être épargné par cette réalité, mais comment on agit avec les jeunes pour faire face à ces situations problématiques.

– Les espaces proposés :

Régulièrement :

- Conseils spéciaux en début d'année (en présence de l'ensemble du groupe péda), pour poser avec les jeunes les bases et les règles de la vie ensemble, du fonctionnement du collège asso, du choix des activités.
- Point météo et Bilan chaque semaine pour partager les ressentis et les vécus au sein du groupe.
- Discussions régulières en Conseil au sujet de la vie du groupe et des comportements personnels, amenées par un·e jeune ou un·e adulte.
- Rendez-vous perso de chaque jeune avec ses parents et son ou sa référent·e, pour faire le point sur son vécu, ses difficultés, ses objectifs personnels, à chaque période ou plus souvent selon les besoins.

– Réunion de l'équipe « pédagogie et vie du groupe » toutes les trois semaines, pour croiser nos regards sur l'évolution de chaque jeune et sur le vécu collectif, puis analyser et chercher des solutions aux situations rencontrées.

En cas d'incident :

– Intervention immédiate des adultes présent·es, adaptée à toute situation problématique (perturbation des activités, propos agressifs, clash entre deux jeunes, bagarre...). Selon les cas : désapprobation, rappel des bases du respect des autres ou de la vie ensemble, demande d'explications entre les jeunes concerné·es, voire intervention physique pour contenir des réactions agressives.

– Poser des réponses et des actes avec l'autorité qui nous est accordée en tant qu'adultes garant·es du respect des conditions de la vie en groupe.

– Rendez-vous le jour même ou le lendemain avec le ou les jeune·s concerné·es, et/ou l'ensemble du groupe, pour faire le point sur la situation, comprendre ce qui est en jeu, poser les bases d'une évolution de la situation, des comportements et/ou des relations...

– Concertation entre adultes sur l'attitude à adopter, et les conséquences de tel comportement ou événement sur nos interventions, ou sur les bases du fonctionnement collectif.

– Réunion d'urgence de l'équipe pédagogique si besoin.

– Rendez-vous perso exceptionnel avec chaque jeune concerné·e et ses parents, ou plus informellement avec son ou sa référent·e.

Avec ces outils, nous cherchons à :

– Intervenir pour réguler la vie du groupe et les comportements interpersonnels.

- Faire cesser les attitudes inacceptables.
- Soutenir et renforcer les capacités de chaque jeune à faire face aux situations difficiles provoquées par le comportement des autres.
- Faire évoluer progressivement les attitudes problématiques ou inacceptables de chacun vis-à-vis des autres.

Les quatre mois qui suivent cette rencontre sont jalonnés de multiples péripéties, face auxquelles l'équipe pédagogique réagit rapidement, en articulant ces différents outils de régulation. Certaines situations problématiques font débat entre nous, pour décider du positionnement le plus adapté entre des composantes fondamentales de notre posture éducative, mais dont la traduction en actes peut se révéler contradictoire : assurer la tranquillité et le respect entre les jeunes au sein du groupe ; poser des limites et les tenir face aux comportements provocateurs, voire agressifs ; intervenir dans une optique qui se veut éducative et non excluante y compris avec les auteurs·rices de ces actes.

L'inquiétude de certains parents est un autre aspect important de cette période tendue. Plusieurs jeunes sont concerné·es et malgré les échanges réguliers que nous entretenons avec leurs parents, nous devons prendre en compte une relative perte de confiance de leur part vis-à-vis des capacités de l'équipe à assurer la tranquillité de leurs enfants.

Comme à d'autres moments de l'histoire du collège associatif, cette situation nous conduit à élaborer une organisation particulière avec le jeune concerné. Pendant quelques semaines, un accompagnement spécifique et un programme d'activités individualisé se mettent en place, dissociés de celui du groupe. Quelques années plus tard, Amandine revient sur ce processus.



Amandine : *Il aurait fallu que ce ne soient pas les adultes qui vivent avec le groupe de jeunes qui aient à gérer cette situation difficile. Si toi, tu es dans le quotidien avec les jeunes, avec le groupe, dans ce cas, tu n'es pas dans l'accompagnement individuel du jeune. Si on a des décisions graves à prendre, telles que l'exclusion, comme c'est une exclusion du groupe, la décision doit se prendre au sein du groupe. Ensuite, les autres adultes, ceux qui sont dans l'accompagnement individuel, voient ce qu'ils font de cette décision-là, comment ils la gèrent en lien avec l'histoire individuelle du jeune, pour l'accompagner au mieux. C'est un peu ce que nous avons fait, mais pas de façon séparée. À un moment on a glissé vers un suivi individuel, avec un accompagnement ultra-individualisé, et du coup, beaucoup moins pris dans le groupe et dans la dynamique collective. De ce fait, on était par moments en porte-à-faux vis-à-vis des autres jeunes qui vivaient mal la présence du jeune.*

Tous nos efforts, portés par la détermination de l'équipe à tenir le cap pendant six mois de traversée houleuse sans perdre de vue les points cardinaux de ses positions éducatives, vont trouver leur limite. D'étape en étape, malgré tous les outils que nous mettons en action au fil des événements, l'escalade des provocations traversera toutes les discussions, avertissements, petits progrès, actions de réparation, mise à l'écart temporaire, jusqu'à franchir l'ultime barrière que nous avons posée en provoquant une exclusion définitive.

Face aux difficultés provoquées par des comportements limites, nous avons le sentiment de mettre en œuvre tous les ressorts de l'organisation du collège associatif, et de nos capacités personnelles. Chacun·e de nous est très mobilisé·e pour ne rien laisser passer qui fragilise cet édifice, et pour réagir dans chaque situation. Pourtant, le témoignage d'Alifé deux ans après la fin de cette aventure, les ressentis douloureux qu'elle y exprime encore, nous amènent à questionner cette séquence, vécue difficilement par toutes les parties prenantes de cette dernière année de transition.





Jean-François : *Il n'y a que la teneur de ce qu'elle a pu nous livrer après coup, en nous disant à quel point elle était déstabilisée par ce qui s'était passé, qui a pu nous faire comprendre que ce qu'on a mis en place en ayant l'impression d'agir, de mettre des cadres, de ne pas se laisser déborder et de traiter la situation au sein du groupe, ça ne répondait pas vraiment à l'inquiétude ou à l'angoisse qu'elle pouvait avoir.*

Fabien : *Quand on voulait savoir comment la situation évoluait, je pense que pour la plupart d'entre nous, on lui posait surtout des questions sur les faits : « est-ce qu'il continue à t'insulter ? », « qu'est-ce qui se passe au quotidien ? » ; et pas assez sur la manière dont elle le ressentait : « comment tu te sens quand tu viens le matin, est-ce que tu as la boule au ventre ? ».*

Cette situation fait écho à une question qui est revenue de façon régulière, celle du compromis entre l'accueil de jeunes au comportement parfois envahissant et le bien-être du collectif. Nous sommes bien conscient·es que nous demandons à des jeunes d'adhérer à notre objectif qui est d'accueillir aussi d'autres adolescent·es aux parcours parfois plus chaotiques, alors qu'ils et elles auraient juste envie de partager une aventure avec des camarades. Nous avons pourtant choisi de créer cette alternative pour toutes, plutôt que sélectionner des enfants sur un critère de facilité d'intégration à la vie du groupe.

Jean-François : *Est-ce qu'il n'y aurait pas eu quelque chose à poser au départ vis-à-vis de tous les jeunes, pour affirmer notre positionnement de base en disant : dans le collège asso, on accepte que des jeunes viennent parce que ça ne se passe pas bien ailleurs pour eux, qu'ils n'ont pas d'autres solutions et qu'ils sont quand même d'accord pour venir. Ça pourra poser des problèmes au sein du groupe et donc ça veut dire que nous, les adultes, on garantit qu'on va s'occuper des problèmes qui se posent. Il faudrait qu'on se dise clairement jusqu'où on peut aller dans l'accueil, tout en ne faisant pas porter toute la responsabilité sur les jeunes.*





Françoise : *Quand un jeune veut entrer au collège, il faudrait qu'il explique au groupe pourquoi il le souhaite, comment il envisage sa place lui-même, comment il envisage de travailler sur ses difficultés s'il en a.*
Mara : *C'est-à-dire, donner la responsabilité de l'accueil à tout le groupe ? On faisait des entretiens préalables parents-enfant avec un ou deux adultes, mais on n'a jamais fait d'entretien avec tout le groupe d'enfants. On s'était plutôt dit qu'on n'allait pas laisser les autres enfants dire oui ou non, et porter cette responsabilité. Mais en fait, je crois que c'est juste de dire qu'il faut les inclure dans la décision d'accueil, en trouvant une forme acceptable pour cela.*

Associer les jeunes au processus d'accueil des nouvelles candidatures permettrait de mesurer avec elles et eux notre degré d'ouverture et nos limites. Puisqu'ensuite, c'est ensemble que nous devons composer avec la diversité des parcours et des problématiques personnelles des un·es et des autres. Nous avons en tête l'exemple du lycée autogéré de Paris, dans lequel des lycéen·nes participent aux entretiens de motivation des candidat·es à l'entrée au lycée.

Jean-François : *Dans la démarche, je trouverais intéressant que la personne qui souhaite venir puisse dire au groupe : je voudrais faire partie de votre aventure, je ne vous raconte pas toute ma vie, mais il y a ça que j'ai envie de vous dire. Il peut aussi y avoir des présentations mutuelles, pas seulement du groupe en tant que tel, mais aussi individuellement, chacun des anciens dans le groupe pouvant redire pourquoi il est là, ce qu'il y fait, ce qu'il y trouve, ce qu'il n'y trouve pas. C'est une manière de remettre à plat les choses pour repartir sur une nouvelle année.*





* * * * *

Accueillir les jeunes qui souhaitent venir au collège asso, accueillir les jeunes qui sont en difficulté par rapport à l'institution scolaire, ce sont des priorités auxquelles nous tenons. Elles peuvent générer des tensions et des contradictions qu'il nous faut apprendre à gérer. Dans ce domaine comme dans d'autres, il est certain que les trois années d'existence du collège sont aussi des années de formation pour nous. Découverte des implications de nos choix en termes d'âge des jeunes, apprentissage de la régulation, prise de conscience de nos compétences et de nos limites en la matière, voici ce que nous apprenons. Plus tard, il sera permis de penser que si le collège avait pu perdurer, notre construction se serait certainement affermie grâce à ces expériences successives et à ce que nous en avons retiré.





Françoise : « *L'éducation ne devrait pas seulement être l'affaire des parents, mais de tous. C'est un problème de société, si la société en était vraiment une, elle prendrait collectivement en charge l'éducation des enfants par l'intermédiaire des parents, des voisins, des amis... et non pas abstraitement comme c'est le cas actuellement en la confiant à l'État.* »

« *Pour ce qui est d'apprendre, il est pourtant si évident qu'il n'y a aucun domaine où les enfants comme les adultes ne gagneraient à apprendre ensemble dans le cours d'une expérience commune. Le psychologue expérimentaliste suisse, Jean Piaget, qui en son temps ne passait pas spécialement pour un révolutionnaire, disait en substance ceci : "Tout ce qu'on apprend aux enfants des écoles, c'est dans l'unique but qu'ils ne le découvrent pas par eux-mêmes" ».*

Le Communard⁶⁹

8. NOTRE COLLÈGE N'EST PAS HORS-SOL

Il faut bien se rendre à l'évidence, on peut avoir les meilleures idées du monde, on n'en reste pas moins dépendant de la société dans laquelle on vit, et celle-ci influe forcément, qu'on le veuille ou non, sur ce qu'on réalise. Toute recherche d'un chemin différent de celui que trace un système existant est malgré tout inscrite dans le système qu'elle conteste, et c'est ce système qui lui fixe ses bornes, ses limites, son cadre. C'est ce que nous expérimentons directement en choisissant de créer un collège.

69. Article collectif paru dans *Le Communard* - fin été 2012.





Un collègue dans la société

Alifie : *Déjà, le principe du collège, ça va avec la société comment elle est faite, et si déjà ça, ça ne nous convient pas, on ne peut pas trop s'y retrouver. L'idéal, ce serait juste : pas de collège, et vivre comme on le sent. Le concept du collège, ça va avec la société. De base, si la société ne nous convient pas, c'est dur d'avoir un collège idéal.*

José : *Il y a une hiérarchie dans notre organisation sociale qui fait que les enfants sont moins importants, ont moins de place, leurs voix ont moins de poids. Et du coup, j'ai toujours été en conflit interne avec cette histoire d'éducation. Je pense que je suis venu au collège asso par défi personnel, avec pas mal de méfiance sur ce qui pouvait se passer. Je ne vais pas dire que j'y suis allé à reculons parce qu'au début, même si j'avais des questionnements, j'y suis allé enthousiaste. Mais très vite, ce qui a repris le dessus, c'était le côté contrainte éducative, autorité et toutes ces choses-là.*

Jean-François : *On s'inscrivait finalement comme un des ressorts pour que les parents puissent partir tranquilles au boulot en laissant leurs mômes la journée ailleurs. Et si ça ne marche plus avec le collège classique, dans l'Éducation nationale, eh bien il y a le collège associatif qui fait la voiture-balai pour récupérer. Ça peut être vu comme ça aussi. Du coup quelque part on collabore à ce truc-là parce qu'on voit les situations individuelles et on se dit que, quand même, il faut bien faire quelque chose, et qu'il n'y a pas d'autre alternative. Quand un jeune ne voulait pas être là, ce qu'on aurait peut-être pu jouer un petit peu, c'est dire, OK, tu ne veux pas être là, alors, ne viens pas, c'est fini, rupture du contrat au moins temporaire, tu rentres chez toi et tu reviendras quand tu auras envie. On n'a pas tenté ça. Mais si on l'avait fait, en amont, qu'est-ce qui se serait passé ? Ça aurait été le bazar, quelque chose de très compliqué à gérer pour les parents ; et pour le jeune, ça aurait été peut-être la zone. Il se peut qu'il ne revienne plus jamais, mais peut-être qu'au bout de deux semaines, il reviendra après qu'on aura discuté avec lui et ses parents. Ça aurait permis d'établir un autre contrat. Ça nous*





aurait permis de ne pas nous soumettre complètement à un système de répartition des rôles qui ne nous convient pas. Mais si on fait ça, on met les parents en difficulté. Ils sont dans l'incertitude de savoir un jour sur deux si leur enfant sera au collège ou pas, et pour autant, ils ne peuvent pas s'arrêter de travailler. On pourrait se dire que c'est leur problème, temporairement, mais ce serait difficile à assumer.

Fabien : *Nous mettions la priorité sur l'épanouissement, nous voulions permettre aux jeunes de faire des choses intéressantes, qui les attiraient, plus que les diriger à tout prix vers une poursuite d'études. Mais c'est difficile de réussir à tenir cette démarche dans une société comme la nôtre qui est basée sur la concurrence et la compétition, avec un marché du travail exigeant. Pour une bonne partie, les jeunes qui étaient au collège asso avaient envie de continuer dans un cursus classique, de passer le bac. Pour certain-es, ce n'était pas par intérêt pour le contenu des apprentissages, c'était sans doute par peur de ne pas pouvoir faire ce qu'ils et elles avaient envie de faire dans leur vie sans un bon niveau d'études, ou alors, simplement par envie d'aller passer du temps avec des jeunes de leur âge. Comme il n'y a pas de lycée alternatif – ou d'autres moyens de passer beaucoup de temps avec des jeunes – dans notre région, les lycées du coin sont la seule option. Donc, même si les jeunes n'avaient pas vraiment envie de faire des matières scolaires, ils et elles voulaient quand même qu'on les prépare à retourner dans un cursus classique. Du coup, ça ne marchait pas. Nous, nous souhaitions construire selon leurs envies, tandis que les jeunes voulaient faire ce dont ils et elles n'avaient en fait pas vraiment envie ! Ça les rendait peu motivé-es par une partie des ateliers, ce qui avait un impact négatif sur l'ambiance et les relations jeunes – adultes. Et en plus, ça laissait moins de temps pour faire d'autres choses plus intéressantes.*

Un grain de sable dans l'engrenage ?

Dans ses premiers temps d'existence, le collège associatif est vu de façons assez différentes. Même des personnes





particulièrement impliquées dans des dynamiques locales participatives ou dans des projets innovants se montrent critiques, voire virulentes au sujet de cette expérience. C'est ce qu'illustre le courrier ci-dessous, envoyé par un élu local à une journaliste membre de notre équipe, au moment même de la première rentrée de notre collège.

*« Bonjour E.,
juste te dire qu'on me parle d'une référence dans un papier de [la revue] Village sur le collège alternatif envisagé sur le Plateau, et ceci par certains parents. La réaction de plusieurs élus est très moyenne sur le sujet... Pourquoi pas de l'alternatif sur certains sujets, mais dans ce domaine, ne se tire-t-on pas une balle dans le pied... en allant ensuite manifester pour défendre les services publics ?? Il y a certainement des moyens de faire évoluer les choses de l'intérieur. On pourrait en parler car je crois que c'est un sujet très important, et qui a des enjeux et conséquences qui dépassent la simple action de quelques-uns.
Merci et à bientôt. »*

D. Élu local – 14 septembre 2011

« Pourquoi pas de l'alternatif sur certains sujets », mais on ne touche pas à l'école ! Cette réaction, assez répandue il est vrai, nous a pourtant surpris·es. Elle nous surprend d'autant plus quand elle vient de personnes que nous connaissons bien, souvent des militant·es de toujours, avec lesquelles nous avons des affinités sur bien des sujets qui concernent la vie de notre territoire. Il serait donc légitime de lutter contre l'omniprésence d'une forêt plantée en monoculture ou contre le développement d'exploitations agricoles quasi industrialisées, mais pas de proposer des alternatives à un système éducatif qui laisse tant d'enfants en grande difficulté ? Il est vrai que, pendant que nous créons notre collège, des actions de lutte sont menées contre les fermetures de classes dans des établissements alentour. Certain·es d'entre nous iront même soutenir les enseignant·es sur leurs piquets de grève,





entre deux réunions de préparation du collège asso. Schizophrénie ? Non. Cela montre simplement que notre objectif n'est pas de mettre à mal le système existant, mais de permettre un choix, une possibilité de vivre autre chose à des jeunes qui en ont besoin ou envie. Ce faisant, nous donnons aussi à réfléchir à l'institution, tout au moins à celles et ceux qui y œuvrent, ce qui peut correspondre à ce souhait de « faire évoluer les choses de l'intérieur ».

« Saint-Martin-Château déraile encore... ». C'est sous ce titre qu'un « collectif de citoyens de Saint-Martin-Château indignés » fait paraître dans le n° 36 d'IPNS, en septembre 2011 toujours, un article totalement opposé au collège qui est en train de s'installer dans leur commune. Extraits : « Pourquoi décider d'accueillir une école privée dans des locaux municipaux alors que l'on supprime régulièrement des sites d'enseignants dans l'école publique (vous savez, celle qui est gratuite, ouverte à tous, celle qui est laïque et qui garantit le lien social) ? Alors oui, parfois quand on voit la qualité des programmes, la qualité de la formation des enseignants, les moyens alloués pour l'éducation des enfants, on pourrait être tenté de se désolidariser et de tomber dans le piège de l'école privée. (...) Quelle est cette position d'élus d'une commune qui vote à la majorité l'accueil d'une école privée ? (...) Des défenseurs ou des fossoyeurs de nos services publics ? ».

En face de cet article, un lecteur répond : « Sur "l'école privée", l'utilisation de cette qualification, même si elle peut être défendue sur le plan juridique, dénote la volonté de dénigrer l'expérience : école privée renvoi à l'école confessionnelle et/ou à ségrégation sociale (pour les riches). Or, dans le collège alternatif, il ne s'agit nullement de cela : il n'est pas question d'inculquer de quelconques croyances ou idéologies ; les valeurs défendues sont celles des pédagogies de l'esprit critique, de la liberté, de l'autonomie et l'autogestion. ».





Le débat continue dans le numéro suivant de la revue, dans lequel un habitant de Saint-Martin s'interroge : « *Des élèves d'origines diverses et de tous les milieux sociaux sont réunis dans l'école publique et s'enrichissent d'une diversité qui les garantit contre tout risque d'embrigadement et de conditionnement. En sera-t-il de même dans un collège associatif où l'on va se retrouver entre soi, dans un milieu relativement clos et par définition restreint ? (...) Comment éviter de tomber dans une forme de communautarisme lorsqu'on projette d'associer des parents et leurs propres enfants tout au long de leur scolarité et jusque dans l'organisation de la vie collective du groupe ? (...) Une école communautaire ne peut favoriser ni l'autonomie ni le développement de l'esprit critique. Elle repose au contraire sur la transmission idéologique – ou religieuse – à sens unique et le conditionnement des enfants.* »

Ce à quoi Françoise répond par le même canal : « *Pour avoir enseigné dans des écoles de ZEP (dont le 93) depuis leur création, je peux affirmer (et qui en sera étonné ?) que le brassage social dans l'école publique est un leurre* ». À propos de la présence des parents, elle insiste : « *Précisément, une des faillites de l'école est qu'elle n'associe pas assez les parents aux apprentissages de leurs enfants. Il est patent, pour qui s'est un peu penché sur la question, que la réussite des enfants est intimement liée à l'investissement des parents dans le projet éducatif de leurs enfants.* » Et elle conclut : « *Peut-on parler de formatage des élèves quand il s'agit d'aiguiser leur esprit critique ? En est-on arrivé à considérer l'esprit critique, la réflexion et le débat comme des idéologies ?* »

Les arguments sont classiques : élitisme, entre-soi et communautarisme du « privé », versus ouverture, accessibilité à toutes, égalité et lien social du public. Il est fascinant d'observer à quel point le mythe du service public égalitaire est ancré dans les esprits, envers et contre toute observation réaliste. Si ce service public est tellement efficace, en quoi





une aussi petite expérience que la nôtre pourrait-elle lui causer le moindre tort ?

Dans les faits, ces critiques, si elles nous ont déçues de la part de personnes que nous aurions pensées solidaires de notre projet, ne nous ont jamais vraiment causé de tort. Les quelques habitants de Saint-Martin « indignés » ne nous ont pas mis de bâtons dans les roues. Et on peut imaginer que l'existence de notre collège pendant trois années sur le territoire a pu en faire réfléchir plus d'un·e. Par ailleurs, les critiques, même peu nombreuses, font toujours plus de bruit que toutes les personnes qui soutiennent un projet. Et dans notre cas, l'accueil chaleureux de la majorité des habitant·es de Saint-Martin comme de La Villedieu, toutes les propositions de participation, d'aide et d'interventions que nous avons reçues montrent bien en quoi notre projet a fait l'objet d'un large soutien. En réalité, les plus grosses difficultés viendront de l'Éducation nationale.

Le mammouth et la souris⁷⁰

« À côté de connaissances et de compétences communes, chaque collégien doit pouvoir développer ses aptitudes et ses intérêts, ainsi que ses domaines d'excellence. La construction d'un socle commun ne doit en aucun cas impliquer un itinéraire uniforme pour tous. Il doit au contraire servir de base à une indispensable diversification des parcours individuels. Il faut donner à chacun, et tout particulièrement à ceux qui en sont le plus éloignés a priori, les moyens de comprendre que la culture scolaire n'est pas étrangère à ses préoccupations,

70. En 1997, en pleine période de conflit entre le gouvernement et les enseignant·es, le ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre déclare, en parlant de cette institution : « il faut dégraisser le mammouth ». Cette phrase scandalise les enseignant·es, et devient l'emblème du conflit.



mais qu'elle lui permet d'exprimer ses goûts, de valoriser ses talents et de construire son projet d'avenir. En la matière, le but du collège doit être de porter chacun à son meilleur niveau. C'est pour cette raison que les élèves doivent pouvoir choisir librement certains enseignements et construire, dans ce cadre, des projets personnels.(...)

La diversification des parcours offre aux élèves et aux professeurs un espace de liberté, où l'on enseigne et où l'on apprend autrement, où l'on expérimente et innove. Elle favorise le travail autonome des élèves en les familiarisant avec les différentes techniques de recherche documentaire, en développant leurs capacités d'initiative, de travail en équipe, de responsabilité, autant de compétences indispensables pour apprendre et se cultiver tout au long de la vie. »

Qu'apprend-on au collège ?

*Éducation nationale – Conseil national des programmes,
janvier 2002*



En supprimant quelques phrases sur l'excellence et en remplaçant « élèves » et « professeurs » par « jeunes » et « intervenant·es », on pourrait presque croire que ce texte émane de nous. Cela nous alerte sur le fait que les belles paroles et les beaux écrits ne suffisent pas. Si certains textes de l'Éducation nationale paraissent presque alléchants, le quotidien vécu par les enfants en son sein peut l'être beaucoup moins.



Des critiques sévères à l'encontre de l'institution existent, comme celles de Bernard Collot que viennent illustrer des témoignages de collégien·nes ou de parents.

« L'école maintient les enfants en position d'exécution. Elle les contraint, leur impose d'être assis, pendant toutes les années de leur construction. Aucune initiative n'est possible. Même pour aller faire pipi, il faut demander l'autorisation,





voire courir le risque de se faire sanctionner. Et après, on dit que les jeunes ne prennent pas de responsabilités. »⁷¹

Géraldine : Je trouve que c'est très aliénant, le collège. On dit que les enfants, quand on les met à l'école primaire, ils rentrent dans un cadre, qu'ils deviennent des moutons. Je suis un peu d'accord, mais à l'école au moins, les parents sont encore très présents. Au collège, il y a un truc qui nous échappe et moi je n'ai pas du tout envie de faire vivre ça à ma fille. Je voudrais essayer de trouver un collège de campagne où il y a des gens plus attentifs au rythme de l'enfant, parce que je voyais qu'au collège [Éducation nationale], Louis était vraiment... un petit militaire. Même s'il avait une équipe de profs vraiment chouettes, on s'aperçoit qu'eux aussi ont une telle pression que de toute façon, à un moment donné, il faut que ça entre dans les cases. C'est lourd pour un ado en plein changement. Le respect du développement du corps est complètement mis en sommeil. Se lever pour aller à 8 heures au collège, je trouve que ce n'est pas humain, quand on sait que de la cinquième à la troisième, ils grandissent et qu'ils ont besoin de se poser. Aujourd'hui, on voit bien nos vies d'adultes, toujours à fond, on ne sait plus ne rien faire, il faut combler, sans cesse. Au collège, c'est ça en fait. On leur apprend à combler, il faut toujours être en action.

Renaud : Au collège à Felletin, pour moi, ça a été dans l'ensemble. Il faut dire que j'ai fait beaucoup d'efforts pour entrer dans le moule, parce que je me souvenais des difficultés que ma sœur avait eues au collège. J'ai vite compris en arrivant que si tu n'es pas comme les autres, ça ne va pas bien se passer. Je me suis appliqué à faire comme tout le monde. Avec les adultes c'est plus facile, à partir du moment où tu as des bonnes notes et où tu fais tes devoirs, il n'y a pas grand-chose à faire de plus. Et une fois au lycée, après les quatre ans d'efforts du collège, on a pris l'habitude !

« Aliénation », « mouton », « moule », les mots sont forts pour exprimer des ressentis qui nous parlent de déni de la

71. Bernard Collot, extraits de la conférence donnée au Café des Enfants à Eymoutiers en février 2018 – enregistrement *TéléMillévaches*.





personnalité des enfants, de contraintes physiques et psychologiques, d'absence de prise en compte de leurs besoins, de leurs envies, de leurs rêves. Face à cela, les parents se sentent désarmés.

Isa Des : Au collègue [Éducation nationale], on demande aux enfants des choses qu'on ne fait pas soi-même. Beaucoup perdent confiance en eux. En tant que parent, tu te retrouves à chercher quelle stratégie tu peux mettre en place pour les aider. Ça n'est même plus cohérent avec tes principes d'éducation. Il y a vraiment un problème de respect de ce qu'est un enfant en tant qu'être humain, de respect de son rythme biologique. Ils sont fatigués, beaucoup perdent leur énergie. Ceux qui résistent deviennent durs, ou font leur petite vie. Alors, et ça devient délirant, on te conseille de l'amener chez le psy. Les pys sont là pour récupérer un système qui est nuisible à l'enfant. Et ça ne vient pas des profs, c'est une résultante de la société.

Bernard Collot : « L'Éducation nationale demande aux parents d'être ses complices : si elle a un problème avec un enfant, elle demande aux parents d'intervenir. Or, le parent doit être le recours de l'enfant, il doit le défendre, c'est indispensable au sentiment de sécurité de l'enfant. Il y a donc là quelque chose de paradoxal, qui ne peut pas fonctionner. »⁷²

Plus largement, la critique de l'institution scolaire rejoint la critique d'une forme de société, la première étant le moyen de perpétuer la seconde.

Bernard Collot : « La chaîne industrielle scolaire s'est créée à une époque de rationalisme cartésien, ce qui a donné le taylorisme, le fordisme. Ça paraissait rationnel à l'époque. Mais aujourd'hui, elle est restée sur ce fonctionnement intellectuel du XIX^e siècle, elle n'a pas changé de paradigme. Ce n'est

72. *Ibid.*





peut-être pas uniquement un problème politique, mais aussi un retard de prise en compte du changement de paradigme. »⁷³

Françoise : Le temps de l'adolescence devrait être un moment de prise en main de sa vie. Mais la liberté de prendre sa vie en main, d'expérimenter, dont auraient besoin les ados, est refusée à la quasi-totalité de la population. C'est bien en mettant dans la tête des jeunes que leur chemin est tracé d'avance qu'on fabrique des adultes soumis. On les habitue très tôt à faire une croix sur leurs rêves au nom du principe de réalité, ce qui leur mettra dans la tête qu'« on ne fait pas ce qu'on veut dans la vie », avec la conviction qu'on ne pourra jamais rien changer : « l'être humain est comme ça », « le monde dans lequel on vit est certes imparfait, mais c'est ce qu'on fait de mieux », ce qui donnera des adultes « raisonnables » qui ne rêveront que les rêves mis à leur disposition par le monde marchand. Ce qu'on apprend au collège puis au lycée est essentiellement intellectuel, c'est un ersatz de la formation des enfants des classes dominantes, ces enfants qui sont formés à dominer par la culture intellectuelle. Cela explique aussi pourquoi il est fait si peu de cas des capacités manuelles et le mépris dans lequel on tient les filières technologiques : l'habileté manuelle n'est pas nécessaire à ces enfants-là puisqu'ils auront des subalternes pour faire le travail. La soumission aux valeurs de la classe dominante et donc la nécessité de se plier à la discipline de rester assis à écouter sagement ce que dit l'adulte est plus facile pour ces enfants, à qui on répète, et qui peuvent voir quotidiennement, les avantages qu'ils pourront en tirer plus tard. Pour les enfants des classes les plus populaires, il est beaucoup plus difficile à leurs parents et à leurs enseignants de les convaincre du bien-fondé d'étudier au collège puis au lycée, pour s'intégrer à une société qui de toute façon les rejette, ou ne les accepte que comme serveurs. On peut bien imaginer que la soumission et l'acceptation à vivre comme un esclave ne sont pas innées !

Pourtant, si nous pouvons, individuellement et collectivement, émettre des critiques sévères envers l'Éducation

73. *Ibid.*





nationale et en particulier pour ce qui concerne le fonctionnement des collèges, nous n'avons pas voulu lui tourner le dos. On l'a vu dans notre tentative de nouer des relations avec les collèges alentour, même si elles n'ont pas pris forme.

Redisons-le encore une fois, il y a eu et il y a des espaces de création et d'expérimentation au sein de l'institution elle-même. À plusieurs reprises dans l'histoire du collège asso, nous aurons l'occasion d'échanger avec des enseignantes de l'Éducation nationale qui ont pu mettre en place des fonctionnements relevant des pédagogies actives. La plupart du temps, elles nous disent combien elles sont étonnées que la grande majorité des enseignant·es se prétende trop corsetée par l'institution pour pouvoir imaginer autre chose dans leurs classes. Elles-mêmes ont toujours eu le sentiment que cela pouvait se faire avec une relative facilité. Oui, il y a des marges de manœuvre dans l'institution. Cela doit-il interdire d'en chercher d'autres, en-dehors ?

Anne S : « *Quand il a été question que ce collège se crée, je me disais que ce serait bien que ces gens qui sont tous, ou presque, des parents de collégiens, mettent toute cette énergie à bosser aux côtés des profs pour essayer de faire des choses autrement. À fréquenter beaucoup de profs de collège dans le cadre de mon travail, je m'aperçois que ce sont des gens qui ont des envies de faire, qui sont assez critiques par rapport à l'institution, qui aimeraient faire des choses et qui n'en ont pas toujours les moyens. Ils ne se sentent pas toujours soutenus, ont peur qu'on leur reproche de trop sortir des programmes et donc de handicaper leurs élèves, alors qu'ils aimeraient créer des choses comme ça. Il y a eu, dans toute l'histoire de la pédagogie, des tas de gens qui ont expérimenté des tas de pédagogies nouvelles, et qui ont nourri le fonctionnement de l'école ordinaire, de l'école publique. Peut-être que notre collège pourra aussi servir à ça* ».⁷⁴

74. *TéléMillevaches* – magazine n° 201, juin 2012.





Atenea : En tant qu'enseignante dans un collège public, je remets en question chaque pas que je fais avec mes élèves en classe, puisque je me sens sous la pression des lois et hiérarchies de l'Éducation nationale. Bien sûr, si ça ne me convenait pas je pourrais abandonner, sauf que dedans, il y a des petits humains qui peut-être voudront travailler d'une façon différente. C'est pourquoi, depuis ma position d'enseignante, je décide d'agir là où je trouve que ces élèves sont en train de devenir des moutons à l'ordre des règles de cette société.

Ceci dit, je préfère les contraintes qu'on peut trouver dans un milieu associatif. Le public y est ciblé et nos principes sont à peu près partagés. Il me faut donc trouver le juste équilibre entre d'une part, mes principes et le concept de « collège asso » que je partage en tant qu'intervenante, et d'autre part le fait de travailler sous la hiérarchie de l'Éducation nationale.

Un projet comme le nôtre ne peut pas ignorer l'Éducation nationale. C'est une telle référence dans les esprits que chaque aspect de notre action se trouve sans cesse confronté à la comparaison, soit en opposition, soit en complémentarité. Nous faisons alors le choix d'exister à côté de l'Éducation nationale sans nous y opposer, mais en tenant compte de ce qu'elle est, de ce qu'elle peut apporter et de ce qu'elle nous impose malgré nous. Ce qu'elle nous impose, nous l'avons testé au moment de la déclaration officielle⁷⁵, nous allons l'explorer plus avant avec les inspections.

Un collège hors contrat, de même que l'instruction en famille, doit apporter l'ensemble des éléments du socle commun des connaissances et des compétences pour l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, mais n'est pas tenu de suivre les programmes scolaires année par année. Dans le cadre d'inspections annuelles, l'Éducation nationale effectue des contrôles pour vérifier ces apports.

75. Voir chapitre 1 – Bâtir, paragraphe : Des bâtons dans les roues.





À la fin de la première année, pour la première inspection du collège, nous voyons arriver trois inspecteur·rices pour le français, les maths et l'anglais, qui, à notre grande surprise, demandent à voir individuellement chaque jeune, et leur font passer des tests de niveau dans chacune de ces matières. Alors que nous pensions que c'était l'établissement qui devait être inspecté, comme les textes le laissent entendre, ils et elles procèdent à l'inspection de chaque enfant. Nous ne pouvons que constater que les inspections n'ont en réalité pas pour but de s'assurer que les enfants sont dans des conditions propices aux apprentissages, mais plutôt de vérifier qu'elles et ils emmagasinent en temps et en heure les connaissances que l'Éducation nationale estime nécessaires à leur âge. Rappelons que ceci est tout à fait contraire à l'esprit des textes officiels.

Cette première inspection se passe tant bien que mal, les enfants se sentent sur la sellette. On leur fait comprendre qu'ils et elles ne sont pas « au niveau ». Quand nous faisons remarquer à l'une des inspectrices qu'elle et ses collègues ont évalué des compétences dans des domaines précis, mais que les jeunes ont beaucoup progressé en termes d'autonomie et de gestion de groupe, elle nous répond que cela se voit. Les inspecteur·rices disent comprendre que nous ne voulons pas suivre le programme de l'Éducation nationale à la lettre, mais que leur mission est de s'assurer que les enfants progressent. Une inspection aura donc lieu chaque année pour vérifier que c'est bien le cas. Nous restons sur une impression assez optimiste. Quelques mois plus tard, nous recevons un rapport qui vise à démontrer à quel point les enfants ont perdu les acquis qu'ils et elles avaient reçus en primaire et combien il leur manque des connaissances importantes. Nous ressentons un gros décalage entre l'impression rassurante sur laquelle nous sommes resté·es à la fin de l'inspection, et la teneur presque menaçante du rapport. Il y a beaucoup de bluff là-dedans : il faut rappeler que l'Éducation nationale elle-même considère qu'à la fin



du collège, les enfants doivent avoir acquis un minimum de connaissances, baptisé « socle commun » qui, quand on le regarde de près, n'est vraiment pas exigeant. Notons que, si le rapport admet que notre collège favorise une organisation souple et variée, avec une individualisation possible des apprentissages, il n'hésite pas à mentionner que « le cadre pédagogique proposé aux enfants n'exige pas d'eux le travail, l'effort et le seuil de contrainte nécessaire à tout progrès ». Tout tient dans la conception des mots « travail », « effort », « contrainte » ou « progrès » que l'on peut avoir.

La deuxième inspection, au printemps 2013, sera autrement plus difficile. La Creuse, notre département d'implantation, a alors hérité d'une Dasen⁷⁶ qui semble s'être donné pour tâche de liquider notre collège. Rappelons que, si l'Éducation nationale dispose de moyens de pression importants, elle n'a en réalité pas grand pouvoir pour fermer un collège hors contrat. Les critères de fermeture sont de l'ordre de la sécurité physique ou psychique et ne reposent pas sur les aspects pédagogiques. Il s'agit donc pour elle de jouer sur le registre de l'intimidation. Nous recevons un courrier qui nous annonce une inspection dans les trois jours, cumulant dans la même journée inspection pédagogique et inspection hygiène et sécurité. On passe le week-end à faire un ménage plus méticuleux que d'habitude et à mettre au point notre stratégie, en regard de ce que nous avons vécu l'année précédente. Nous décidons notamment qu'un·e adulte du collège sera systématiquement présent·e avec l'enfant pendant les évaluations des inspecteur·rices. Le jour dit, c'est un véritable commando qui débarque. La Dasen arrive dans sa voiture avec chauffeur. Suivent trois inspecteur·rices thématiques, plus un inspecteur chargé de l'orientation – puisque Lila demande à passer au lycée en seconde à la rentrée suivante – un inspecteur chargé de l'hygiène et de la sécurité, et une

76. Directrice d'académie des services de l'Éducation nationale, terme qui remplace depuis 2012 celui d'inspectrice d'académie



inspectrice de vie scolaire. Soit sept personnes pour à peine plus d'élèves. L'ambiance est très tendue et les enfants se sentent mal. On nous reproche jusqu'aux miettes de pain à côté du micro-ondes. Toute l'opération vise à nous intimider et à convaincre les enfants qu'ils sont en train de perdre leurs capacités et de mettre en péril leur avenir. Certain·es en seront durablement déstabilisé·es, jusque dans le cours de l'année suivante. Notre présence auprès de chaque jeune lors des entretiens individuels aura sans doute permis d'atténuer les conséquences.

À la rentrée 2013, les familles reçoivent par courrier un extrait du rapport d'inspection de leur enfant. Ce rapport, qui est pourtant censé orienter le collège vers une « amélioration » de son activité, ne nous sera jamais envoyé, malgré de multiples relances durant l'année 2013-2014. Pourtant, les inspections sont censées contrôler un établissement et non le « niveau » des enfants, tout comme dans un établissement public l'inspecteur contrôle l'enseignant·e et non les enfants.

Les extraits de rapport informent les familles que leur enfant a perdu tout ce qu'il ou elle savait jusque-là, et que cette situation est très préoccupante. Les parents se réunissent alors pour se montrer réciproquement ce qu'ils et elles ont reçu, décoder ce qu'il y a à décoder, et rire des absurdités découvertes. Par exemple, Gabriel, lors de cette inspection du printemps 2013 a rédigé un écrit qui aurait montré une grande baisse de capacité de rédaction par rapport à l'année précédente. Or, l'année précédente, il avait refusé de rédiger quoi que ce soit lors de l'inspection. La comparaison perd alors beaucoup de sa valeur.

La troisième année, dès le mois d'avril, nous réfléchissons à la manière dont nous allons aborder l'inspection annuelle, à la lumière de nos expériences précédentes. Nous prévoyons d'accompagner les jeunes en amont pour les y préparer. Certain·es ont déjà annoncé leur absence ce jour-là. Nous exigerons une déconnexion entre l'inspection pédagogique et





l'inspection hygiène et sécurité. Nous prendrons un temps collectif, sans les jeunes, pour expliquer nos méthodes pédagogiques aux inspecteur·rices. Plutôt que de présenter nos « outils » d'évaluation (à leur demande), nous présenterons des « éléments » d'évaluation. Nous préparons un déroulé de la journée que nous comptons imposer d'emblée. Nous prévoyons un rendez-vous entre la Dasen et deux d'entre nous, pour permettre à l'équipe pédagogique de s'entretenir hors de sa présence avec les inspecteur·rices. Nous voulons leur faire part de notre très grand mécontentement suite à l'envoi des rapports aux familles. De plus, puisque nous sommes à la fin de la dernière année du collège, nous focaliserons notre attention sur les bonnes conditions d'orientation des jeunes pour l'année suivante. Nous prévoyons des rencontres individualisées entre l'inspecteur chargé de l'orientation et les jeunes accompagné·es de leur famille et de leurs référent·es perso. Nous avons perçu l'année précédente que cet inspecteur était particulièrement attentif à la personnalité et au parcours de chaque enfant. Nous comptons nous appuyer sur lui pour permettre aux jeunes de poursuivre selon leurs propres projets. Tout cela débouche sur un grand tableau où les temps sont minutés, les noms de chacun·e, adultes et enfants, associés à des moments et des espaces précis. Puis nous contactons l'inspection d'académie pour poser nos conditions, et annoncer l'arrêt du collège. Bizarrement, à partir du moment où la fin du collège est annoncée, la Dasen ne voit plus aucun intérêt à venir nous voir. Le jour J, l'inspection est centrée sur l'orientation des enfants et se déroule dans le calme et sans difficulté. Les choix d'orientation des enfants et de leurs familles sont respectés. Certain·es optent pour l'Éducation nationale en lycée ou en collège selon les niveaux, d'autres pour une Maison Familiale Rurale, ou la reprise de l'instruction en famille.

Les familles reçoivent très rapidement, dans le courant du mois de juin, sans doute en raison des nécessités d'orientation, un compte rendu de l'inspection de leur enfant.

Détail surprenant, ce compte rendu est intitulé : « Instruction dans la famille – collège associatif La traverse – enfant XXX ». La mention « instruction dans la famille » nous fait sursauter, mais nous avons alors autre chose à faire qu'à expliquer à l'Éducation nationale l'organisation nationale des différents types d'établissements d'enseignement.

Le brevet des collèges

Le brevet des collèges n'est pas obligatoire, même pour l'entrée en seconde. Celle-ci est décidée en général avant les épreuves du brevet, et n'est pas soumise à son obtention, contrairement au baccalauréat qui est indispensable pour l'inscription en études supérieures.

Pour les jeunes venant de collèges hors contrat, comme pour les jeunes en instruction à domicile, le brevet se compose de deux parties. Une première partie est celle que passent toutes les collégiennes de l'Éducation nationale avec des épreuves de français, mathématiques, et histoire-géographie. Une deuxième partie complémentaire est destinée aux « candidats libres » et comprend, à l'époque, une épreuve de langue, une autre de sciences et une épreuve artistique.

La question du brevet des collèges se pose en 2013 pour Lila, et en 2014 pour Gabriel et Loaven. Tous trois ont pour projet de continuer leur scolarité en seconde dans un lycée de l'Éducation nationale. Lila choisit de ne pas passer le brevet malgré la réaction déstabilisante des inspecteur·rices à cette annonce. Elle souhaite se concentrer sur les connaissances nécessaires à l'entrée en seconde plutôt que sur celles qui lui permettraient d'obtenir le brevet. L'année suivante, Loaven et Gabriel font le choix inverse. Ils ont envie de se tester pour



savoir où ils en sont par rapport à leurs futurs condisciples. Par ailleurs, l'Éducation nationale exige d'eux, comme de tout enfant souhaitant « retourner » dans l'institution, un examen de contrôle de connaissances. « L'objectif de cet examen est de déterminer l'aptitude de l'élève à recevoir avec profit l'enseignement de la classe pour laquelle il postule »⁷⁷. Le brevet leur évitera cet examen.

On peut se demander quelles sont les raisons d'un tel acharnement de la part de l'Éducation nationale. Les jeunes qui ont passé le brevet en sortant de notre collège l'ont obtenu sans difficulté, celles ou ceux qui ont poursuivi des études jusqu'au baccalauréat y ont même brillé (deux mentions au baccalauréat). L'une s'est tellement ennuyée en seconde, en ayant l'impression de faire du sur place, qu'elle a décidé de ne pas continuer en première. En revanche, lorsque nous avons rencontré des personnes de l'Éducation nationale chargées des élèves en difficulté à l'occasion de l'orientation de nos jeunes, certaines déploraient que notre collège ferme ses portes. Elles voyaient disparaître une possibilité alternative qu'elles auraient pu conseiller à certain·es enfants.

77. Note du 16 avril 1981.







9. VERS D'AUTRES HORIZONS

Quand la troisième année commence, nous savons déjà qu'elle sera la dernière. Nous avons pris cette décision à la fin du printemps précédent, au moment du bilan, après avoir fait le compte de nos forces.

Cette troisième année est conçue différemment des précédentes. Nous revoyons l'organisation du groupe d'adultes et la coordination globale, pour alléger la tâche des personnes qui assurent cette fonction.⁷⁸ Une des tâches les plus dévoreuses de temps étant d'assurer l'organisation de la multiplicité d'intervenant·es, nous concevons un groupe péda resserré d'une dizaine de personnes, chargées à la fois d'assurer la plupart des interventions auprès des jeunes et de gérer le quotidien. À côté de ce groupe péda, nous créons un groupe technique, composé lui aussi d'une dizaine de personnes qui n'interviennent pas auprès des enfants et qui assurent la logistique, l'administratif, la comptabilité, tout ce qui peut décharger le groupe péda. Par ailleurs, nous centrons en partie l'année autour des passerelles que nous mettons en place pour que chaque jeune puisse envisager la suite selon ses propres projets.

Amandine : Je me souviens de cette réunion, à la fin de l'année 2012-2013, où nous avons décidé que l'année suivante serait la dernière. Nous avons évoqué la possibilité de faire carrément un grand projet, hors de toute contrainte imposée par l'Éducation nationale, pour finir en beauté. Certains étaient très partants mais nos forces s'étaient affaiblies, nous n'étions plus assez nombreux pour repartir sur un projet d'une telle envergure. Nous n'avons pas retenu cette idée. Finalement chacun a réduit ses attentes pour clôturer l'aventure, pour que ça tienne. Sachant que ce serait la dernière année, les jeunes se

78. Voir chapitre 4 – S'organiser, paragraphe : le groupe de suivi.





sont projeté-es sur l'année d'après le collège asso. C'est assez vite parti sur l'objectif d'une acquisition des prérequis pour ceux qui voulaient réintégrer l'Éducation nationale. Je ne trouvais pas que c'était extraordinaire à faire vivre aux jeunes, même si nous tenions la barre pour que ça ait de la gueule, tout en respectant leurs projets futurs.

Nous continuons à concevoir nos ateliers et nos activités sur le même modèle que les années précédentes. Le séjour à Marseille est un grand moment d'aventure et de découvertes.

Yasumina : Vendredi, Gabriel, Emilou, Noé, Matéo, Loaven, Alifie, Pauline et Zaïa pour les jeunes, Marie, Pol et moi pour les adultes.

Sous le soleil, méga bonne ambiance de départ en vacances.

Arrivée à Marseille, parking compliqué, t'as envie de retrouver ta bagnole où tu l'as laissée et plus ou moins comme elle était quand tu l'as laissée !

Logés dans un squat sur la Plaine, accueillis avec un délicieux couscous.

Samedi matin : bus puis métro (plan, ticket, noms des stations, scooters et voitures en traversant), balade-lecture de l'impact de l'architecture massive des grands ensembles sur le paysage social urbain dans les quartiers nord. À la station de métro, coca-kebab pour tout le monde dans l'ambiance du quartier : gens de toutes origines, beaucoup de monde, ça brasse, on pourrait être n'importe où dans le monde dans une ville béton. Observation « architecturale » de la cité Félix Pyat entre deux bretelles de quatre voies, c'est une des plus stigmatisées de Marseille. Il y a matière à : marchands de sommeil, deal, violences et c'est rien de le dire, violences policières mais ça non plus, c'est rien de le dire. Misère indescriptible et invisible si tu ne regardes pas correctement, les pieds dans la gadoue et on ne sait quoi d'autre : attention aux seringues. Finalement on bouge parce que les dealers nous regardent d'un sale œil, peut-être à cause de la chaussette de l'enregistreur et parce qu'on est en majorité des « blancs » habillés chelou : qu'est-ce qu'on fout là ? C'est récurrent quand tu arrives quelque part comme une fleur, sans être introduit.

Vue plongeante sur les usines Saint-Louis : petite histoire de la vie ouvrière, petite histoire des colonies, de l'industrie alimentaire et des





problèmes en tous genres liés au sucre. Sur le retour, pour un arrêt-pipi, visite impromptue d'un centre d'accueil d'urgence. Le soir au squat qui nous accueille, on fait le repas du concert de rap après avoir fait les courses : mêmes autonomes en cuisine. Ils n'assisteront presque pas au concert, ils montent dans les piaules, trop contents d'être libres de pouvoir se dire des choses secrètes ou de jouer à leurs jeux numériques, pénards sans se faire sermonner. Concert qui part en couille parce que quelqu'un est accusé d'avoir tapé dans la caisse, tard après qu'on soit montés nous aussi ; heureusement, les mêmes dormaient déjà depuis un très long moment, mais ça les a bien sûr réveillés, un peu fait peur sur le moment mais le lendemain, ça avait l'air d'aller pour tout le monde en en parlant. Dimanche : il fait beau, les mêmes veulent prendre le bateau, nous voilà partis dans la baie en direction de Pointe rouge, la côte sud de Marseille. Ils sont heureux, on est à la plage, le temps passe, et demain on rentre en Creuse.

L'année s'achève le 1^{er} juillet 2014. Ce matin-là, à Lachaud, Fred et Matthieu animent le dernier atelier Sciences. Les jeunes scrutent toutes les petites bestioles qui leur passent sous les yeux. Après avoir observé dans un microscope des années d'après-guerre un gros acarrien bien dodu se trémoussant sur une croûte de fromage, ils ont un peu de réticence, au repas de midi, devant leur fromage préféré. Puis nous reprenons l'observation des arthropodes sur le bord de l'eau. Mais après une balade autour du lac de Faux, l'activité se transforme vite en baignade par cette chaude après-midi. Les jeunes, intrépides, sautent et plongent sans relâche du haut du pont. Enfin les parents arrivent avec le goûter. Nous nous séparons là, ce sont les derniers moments d'une histoire, de ces trois années qui resteront dans nos mémoires.

Et après ? La fin du collège a forcément engendré de nombreuses réflexions pour chacun·e d'entre nous. Tant d'énergie dépensée, tant de temps passé, tant d'adultes mobilisé·es pour un projet qui n'aura finalement duré « que » trois ans. Devons-nous parler d'échec ? Avons-nous





malgré tout atteint quelques-uns de nos objectifs ? Notre expérience a-t-elle fait avancer la réflexion sur l'éducation ? Est-ce que certain·es d'entre nous auront envie de recommencer un tel projet ? Si c'était à refaire, le referions-nous de la même manière ?

Céline : Le problème, c'est qu'on n'avait pas le temps, on n'avait pas le temps de se poser, de prendre suffisamment de recul pour se rendre compte que ce qu'on faisait, ça marchait. Il y avait beaucoup d'intervenants ponctuels, mais les personnes qui étaient là quotidiennement, qui étaient un peu le fil rouge, n'étaient pas assez nombreuses pour pouvoir souffler à certains moments, pour pouvoir prendre du recul et revenir avec le plein d'énergie.

Anne G : Parfois, je me dis que nous avons arrêté au moment où nous avons fait le plus dur. Nous avons arrêté parce que nous ne pouvions pas faire autrement, et il ne faut pas le regretter. Ça a été une décision sage de réussir à mesurer nos forces et de préparer la fin avant de ne plus en être capables. Mais si nous avions eu les forces nécessaires pour continuer, je pense que nous serions arrivé·es dans une période beaucoup moins difficile. Nous avons trois années d'expérience derrière nous, donc des bases sur lesquelles nous appuyer, des connaissances acquises, des expériences à la fois sur le plan pédagogique et sur notre fonctionnement. Mais aussi, je pense que nous nous sentions petit à petit de plus en plus assuré·es : nous voyions bien que ce que nous faisons, même si ça pouvait sans cesse être amélioré, c'était fructueux.

Nous le voyions pour nous-mêmes, et nous pouvions le montrer. Nous pouvions montrer que les enfants qui quittaient le collège asso continuaient leur chemin comme ils le soubaitaient, et que ça se passait bien. Ça nous aurait donné une légitimité plus grande vis-à-vis de familles hésitantes, d'enfants qui se demandaient comment ils allaient pouvoir continuer après le collège asso, vis-à-vis de regards plus ou moins favorables ou réticents. Nous avons acquis aussi une plus grande capacité à résister aux difficultés : je pense par exemple aux inspections de l'Éducation nationale auxquelles nous ne voulions plus nous soumettre sans poser nos propres conditions. J'ai le sentiment que nous





avons essuyé les plâtres pendant ces trois années, et finalement arrêté au moment où les fruits de notre expérimentation devenaient matures.

Françoise : Cette expérience de collège associatif, ce sentiment que j'ai eu de ne jamais proposer ce qui convenait vraiment aux jeunes, d'entendre trop souvent « c'est nul ! », m'a donné la conviction que ce n'est pas un collège qui conviendrait le mieux à des ados. D'autres sociétés imaginent un passage initiatique de l'enfance à l'âge adulte. Est-ce que la « crise de l'adolescence » existe vraiment dans toutes les civilisations ? Est-ce qu'elle ne révèle pas plutôt une crise de société ? Il me semble que ce dont les ados auraient besoin, ce serait d'affronter réellement la réalité, sans les adultes. À un moment, pendant le collège, nous avons évoqué l'idée d'errance, mais elle était encore encadrée par les adultes. Ne pourrait-on pas imaginer que les ados se retrouvent sans les adultes, à devoir ensemble imaginer la façon dont ils auraient envie de vivre et assurer les aléas de la vie quotidienne ?

Pour rassurer les parents, il pourrait y avoir un « joker », une possibilité de faire appel à un adulte en cas d'absolue nécessité. Je sais bien que, dans l'état actuel de notre monde, cette idée n'est pas facile à mettre en place, mais ne pourrions-nous pas y réfléchir ?

Malgré la pression du quotidien, notre groupe d'adultes a réussi à élaborer ce projet et à le mener pendant trois années, en dépit de difficultés internes comme externes, dans un remarquable esprit de solidarité et de responsabilité. Bien sûr, les lourdeurs et les difficultés du quotidien peuvent être pesantes. Bien sûr, on peut rêver d'un fonctionnement fluide et sans accroc. Mais le regard en arrière et la distance des années permettent de mieux mesurer l'ampleur de ce qui a été fait, et l'impact que cela a eu sur les enfants.

Anne G : Gabriel a eu une scolarité primaire difficile en termes de relations sociales. Il a vécu un phénomène de rejet violent de la part des autres élèves, ce qui l'a mis dans une grande solitude pendant toutes ses années d'école. En septembre 2010, un an avant l'ouverture du collège asso, il entre en sixième au collège de Felletin.





L'impression qu'il me donne alors est qu'il a décidé que cette nouvelle étape serait l'occasion de tourner la page. Pour ne pas subir à nouveau brimades et vexations, il prend le parti de limiter au maximum les relations avec ses pairs, et de tout miser sur le boulot. Il termine l'année de sixième blême de fatigue et toujours aussi solitaire. Il passe tout l'été 2011 à se demander s'il ira ou non au collège asso qui doit ouvrir ses portes à la rentrée. C'est peu de dire qu'il a hésité... Il a quitté le collège asso à sa fermeture, en juin 2014. C'est le seul jeune à y avoir passé les trois années complètes de cette expérience. De toute façon, il aurait quitté le collège à ce moment-là pour entrer au lycée, en seconde. Compte tenu de ce qu'il avait vécu à l'Éducation nationale avant le collège asso, on pouvait se demander comment allait se passer ce retour dans l'institution scolaire. Il quittait un groupe d'une dizaine de jeunes pour un lycée de sept cents élèves ; un groupe d'adultes attentifs, soucieux de la place, de la parole, du bien-être et des projets de chaque jeune pour une usine à apprendre ; un collège à cinq minutes de chez lui pour un lycée lointain, où il allait être interne toute la semaine. Et pourtant, durant les trois années qu'il a passées dans ce lycée, à aucun moment il n'a vécu l'ostracisme et le rejet qu'il avait connus en primaire. Au contraire, il a toujours été entouré et, comme bien des lycéens, il a fait durer les derniers jours du bac pour ne pas quitter trop vite les copains et copines. Miracle du collège asso ? Ou simplement, maturité et années passant qui l'ont aidé à trouver sa place dans un groupe ? Évidemment, on ne peut pas savoir ce qui se serait passé sans le collège asso. J'ai quand même le sentiment que la situation d'exclusion vécue en primaire durait depuis si longtemps et le vidait tant de son énergie, que cela n'aurait pu qu'empirer s'il était resté à l'Éducation nationale. Pourtant, le collège asso n'était pas un paradis des relations entre jeunes. Un très petit groupe ne donne guère le choix des amitiés : il faut faire avec celles et ceux qui sont là, même si ce ne sont pas ceux qu'on aurait choisi-es comme meilleur-es ami-es. Quelques caractères forts, voire difficiles, pouvaient bloquer des situations, empêcher le groupe d'avancer. Mais au collège asso, Gabriel a pu « travailler » et « expérimenter » sur ce qui lui avait posé le plus de problèmes jusque-là : les relations avec ses pairs. Il a pu vivre des





relations pas toujours faciles, mais dans un cadre rassurant, entouré d'adultes bienveillant-es et réellement présent-es. Tout n'était pas rose, mais justement, il a pu se trouver à nouveau dans des situations conflictuelles sans se sentir perdu ou démuné. Et, très probablement, il a pu peu à peu tester différentes manières de répondre ou de réagir à ces situations, pour ne plus s'y sentir piégé. C'est probablement grâce à ce microcosme, protecteur sans être idyllique, qu'il a pu reconstruire sa confiance en lui-même et en sa capacité à nouer des relations.

Léo : *J'aimerais parler un peu de l'expérience que j'ai eue, parce que pour moi c'était une expérience assez spéciale, sûrement différente des autres, comme toutes les expériences que chacun a vécues. On avait fait l'instruction en famille pendant cinq ans. Moi j'avais fait trois ans de maternelle, mon frère deux ans et on avait arrêté aux vacances de Pâques, à peu près, et à partir de ce moment-là on a commencé à faire l'instruction en famille, jusqu'en 2011. Alors, mon père a voulu qu'on retourne à l'école. Ça ne s'est pas passé d'un coup. Au début, on a commencé à faire les cours par correspondance du CNED. On n'y prenait pas plus de plaisir que ça, on travaillait tous les matins, et ce n'était pas vraiment passionnant. Ça ne nous plaisait pas trop, et on a eu vent de cette idée de collège associatif ; ça nous a paru être une bonne idée. Avec Arthur, on a commencé à y aller, mais c'était loin, on habitait à Felletin à cette époque-là, et ça faisait un petit bout de chemin. On n'y allait qu'un ou deux jours par semaine, c'était le lundi, et parfois le jeudi. Voilà, au début on se levait tôt, mais franchement ça ne nous dérangeait pas parce que même si on n'avait pas forcément l'habitude de se lever tôt, on s'amusait bien là-bas. C'est clair que ça a été une découverte pour nous, mais j'étais bien conscient que le collège et l'école classiques ce n'était pas comme ça. Je trouvais ça vraiment cool d'être avec des enfants de notre âge et même des ados. Franchement, on prenait ça très bien. On ne prenait pas du tout ça comme un truc qu'on nous forçait à faire, pas du tout. Et surtout, ça nous a aidés beaucoup dans notre développement personnel, parce qu'il y avait nos parents qui se séparaient à ce moment-là, et du coup, comme j'étais vraiment marqué par la séparation, cette période du collège associatif a beaucoup marqué ma vie. J'ai vraiment de très*





beaux souvenirs de ce moment-là.

Rien que pour ça, je voudrais vous remercier de m'avoir fait vivre cette expérience. Voilà. Ça m'a aidé à tenir le coup dans cette histoire, aussi. C'était vraiment cool. D'autant qu'on ne voyait pas forcément beaucoup d'enfants de notre âge, à l'époque, quand on faisait l'école à la maison. Surtout moi qui étais toujours un peu distant et solitaire, ça m'a permis un peu de me solidariser avec des gens, avec des enfants, et des adultes aussi, bien sûr.

Jean-François : Je pense à un des jeunes qui disait qu'il ne voulait pas être là. J'ai quand même l'impression, en l'ayant croisé une fois ou deux après, ou en parlant avec sa mère, que malgré tout il a bénéficié de ce passage au collège asso, que ça correspondait à quelque chose dont il avait besoin à ce moment-là. C'était probablement son positionnement au sein d'un groupe qui lui posait problème, un certain fonctionnement de collège. Alors, il a ramené ce problème au collège asso en essayant de faire péter les choses ou en traînant des pieds dans les activités. Mais j'ai quand même eu l'impression que cette année lui avait permis de respirer. Il a trouvé une autre manière de se situer dans un groupe, d'être reconnu, d'être pris comme il est, de souffler par rapport à tous les fonctionnements très durs qu'il a connus – parce qu'on pourrait parler des fonctionnements du collège classique. Ensuite, dans le parcours qu'il a eu après le collège asso, ça s'est passé autrement, de façon beaucoup plus mûre et apaisée. Je pense vraiment que ça a répondu à un besoin.

Géraldine : Louis n'est vraiment pas resté longtemps au collège asso, mais il a vécu des choses très fortes. Les premières bêtises, notamment ! Et c'est chouette aussi de se remémorer ça. Vraiment des liens forts, autant avec les enfants qu'avec les adultes. Lui à l'époque, et même encore maintenant, avait une grande peur de l'adulte, et je pense que ça a fait évoluer son regard. Les moments où j'ai pu discuter avec les adultes du collège, je me sentais, moi en tant que parent, sécurisée, parce que j'avais entièrement confiance en ce qu'ils pourraient amener à nos enfants et proposer, et consciente également de la montagne d'engagements pris par rapport à ça.





Anne S : *J'ai déjà pas mal causé, par le passé, de la manière dont j'ai vécu ces années de collège asso au travers de ma fille. J'étais réticente au départ pour laisser Lila y aller, et il a fallu qu'elle me convainque. Aujourd'hui, en la voyant qui vient de passer son bac et qui démarre une vie d'étudiante dans laquelle elle s'épanouit, je me dis qu'on a eu drôlement raison. De l'avis des adultes qui l'ont rencontrée par la suite, Lila est une jeune fille mûre, critique, créative. Je sens bien que son passage par le collège asso l'a aidée à développer ce qui était déjà en germe en elle. À mon sens, c'est vraiment tout l'environnement humain, jeunes compris, qui a été bénéfique, ainsi que la possibilité d'expression, de construction de la pensée.*

Isa Des : *Je suis venue participer au collège asso pendant la troisième année, et ça sentait vraiment la fin de quelque chose. Après deux mois dans le groupe de suivi au quotidien avec les jeunes, je suis repartie avec la sensation d'un rendez-vous loupé, et d'un gâchis aussi au regard des décalages entre toutes les bonnes intentions profondes qui habitaient chacun, et l'ambiance presque morose qu'il y avait à cette époque. Mais avec le temps, mon ressenti et ma vision objective des choses ont changé. Ça a été l'expérience éducative collective de ma vie et avant tout, un moment extrêmement riche d'enseignement et de partage. Reste que ce qui me marque le plus aujourd'hui, jour des Retrouvailles⁷⁹, et qui conclut très bien ce que je vois, aperçois dans cette aventure, c'est que les jeunes ont tous vécu des choses fortes, joyeuses, intéressantes, ils en parlent avec une intelligence rafraîchissante. Et les adultes aussi : j'ai été bien étonnée de la motivation de ceux qui étaient présents. Bref, ça me fait dire : « attention à tes projections d'adulte qui a quand même un peu de mal à lâcher ses objectifs... » Les enfants sont beaucoup plus naturellement dans le flux que nous, que moi en tous cas. Tout ça me fait dire que l'éducation, le cadre et tout ça, on a vraiment tout intérêt à les appréhender avec les jeunes, et non seulement pour eux. Et je comprends mieux, non pas l'échec du collège asso, mais toute sa*

79. Les Retrouvailles ont eu lieu en octobre 2016, deux ans après la fermeture du collège.





dimension réaliste utopique, et la complexité de ce très beau projet. En voyant aujourd'hui les vidéos et en entendant les ados, je me dis, en fait c'était chouette pour eux. Oui, ça leur a apporté beaucoup. Leur façon de parler de cette période, je trouve ça chouette. On a tous nos projections, une espèce de bilan, d'échec, mais c'est toujours par rapport à des objectifs. En réalité il s'est vécu beaucoup de choses.

Quand Isa parle de « l'expérience éducative de sa vie », elle exprime ce que nombre d'entre nous gardent de cette aventure : un moment très intense où nous avons pu réfléchir, confronter et mettre en pratique les idées plus ou moins élaborées que nous avons individuellement jusque-là sur l'éducation. En comptant l'année préparatoire, ce furent quatre années d'une intensité inégalée, en plongée profonde dans ces questions d'éducation, d'instruction, d'accompagnement de jeunes. Jusque-là, beaucoup d'entre nous n'avaient abordé le sujet que de loin, ou simplement dans le cadre familial. Ce que nous avons moins anticipé, c'est que ces quatre années seraient aussi pour nous, adultes, une formidable école de fonctionnement collectif. Nous avons réussi à travailler ensemble, en étant jusqu'à une quarantaine d'adultes qui se connaissaient parfois peu ou pas du tout, et à monter un projet d'ampleur, parfois contre vents et marées. Nous nous sommes fait confiance, et même si des divergences sont apparues, le respect interpersonnel n'a jamais fait défaut. Nous avons travaillé de manière horizontale, sans leader, ni proclamée, ni cachée, avec des systèmes de délégation à des groupes (moteur, suivi, péda, technique) qui assuraient l'avancement du projet et de sa réalisation sans appropriation de pouvoir. Nous avons porté collectivement la responsabilité de l'ensemble du projet, dans ses grands objectifs comme dans sa traduction quotidienne, et ce jusqu'à la fin, envisagée pour les jeunes comme une transition vers autre chose, transition que nous avons accompagnée. Savoir terminer correctement un projet est aussi, et certainement, un impératif qui trop souvent n'est pas pris en compte. Tout cela a été pour





nous, les adultes, une école incomparable, une expérience qui nous nourrira longtemps.

Depuis que nous annonçons la prochaine parution de ce livre, des interpellations se multiplient autour de nous, sur ce même territoire, de la part de personnes qui envisagent très sérieusement de créer un projet similaire. Elles nous disent combien elles attendent notre témoignage pour pouvoir s'en inspirer. Le collège associatif de la Montagne limousine reste un temps fort de ces dernières années. Il a montré qu'il est possible de créer des expériences originales et pertinentes, y compris dans le domaine de l'éducation.

Enfin et surtout, ce qui restera de cette aventure c'est, comme le disait Jean-François en introduction, *« ce que peut ou pourra dire, ou penser, chacun des dix-sept jeunes qui ont partagé, pendant quelques mois ou années, notre aventure ; ce qu'ils ou elles peuvent ou pourront dire, aujourd'hui, dans un an ou dans dix ans, de ce qu'elle a pu représenter dans leur vie, dans leurs parcours, dans leur construction personnelle »*.





ÉPILOGUE

Presque cinq années plus tard, au début de l'année 2019, nous proposons à toutes les jeunes qui le souhaitent de nous raconter ce que leur vie est devenue depuis ce mois de juillet 2014 où nous nous sommes séparées, et de dire ce que le collège asso a représenté pour elles et eux. Ces témoignages nous ont fait chaud au cœur.

Alife, 17 ans⁸⁰ : *Pour l'instant je suis au lycée à Limoges, en terminale et ça va, j'ai de très bonnes notes. Je fais enfin de la philo, c'est une de mes matières préférées avec les arts plastiques. Le reste, ça m'ennuie un peu. La philo, ça me plaît, mais je me rends compte que ça reste quelque chose d'un peu poussif parce que, comme c'est un cours qu'on n'a jamais eu avant, la moitié de la classe n'en comprend même pas le principe. Moi, je comprends, peut-être parce que j'ai été élevée dans un milieu où on m'a plus parlé, plus écoutée, où on m'a fait réfléchir d'une autre manière, de façon plus philosophique peut-être. Au collège asso, on avait fait de la philo. J'avais demandé : « Qu'est-ce que le rien ? », « Comment est-ce qu'on peut voir le vide ? » et je me souviens qu'on y avait tous réfléchi, on avait écrit là-dessus.*

Quand j'ai intégré la MFR (c'était ce que je voulais faire et j'ai même redoublé une classe pour y entrer) je me suis beaucoup ennuyée, c'était vraiment trop simple comme niveau et en plus je me suis un peu fait harceler et j'étais interne. C'était trop dur à supporter et j'ai arrêté au milieu de l'année. Je suis allée dans un collège classique où j'ai eu du mal à m'intégrer aussi. Comme j'avais trop de mauvais souvenirs relationnels du collège asso, je m'écartais un peu moi-même et donc j'ai passé une très mauvaise année. Ensuite, je n'ai pas voulu refaire une nouvelle année de collège. Alors j'ai réussi à sauter la troisième parce que j'avais de très bonnes notes. En seconde, je me suis adaptée. Je me suis fait des ami-es, ça allait mieux. Je dormais chez l'habitant, j'avais*

80. L'âge indiqué après chaque prénom est celui de la personne au moment de l'interview, en janvier 2019.



une petite chambre, et c'est là que j'ai rencontré Sandra qui était baby-sitter chez les gens chez qui j'habitais. Cette année, j'habite chez elle. La première n'a pas été top, mais cette année, ça va, je me suis fait des ami-es, et ça se passe mieux parce que j'ai huit heures d'arts plastiques et huit heures de philo, mais je m'ennuie quand même beaucoup dans pas mal de cours. J'ai l'intention de passer mon bac, et après... je ne sais pas trop. Je vais peut-être faire encore une ou deux années d'études, peut-être trois si ça me plaît. J'ai postulé pour les beaux-arts, Sciences de l'éducation, et sociologie. Les beaux-arts, ça me permettrait d'utiliser plein de matériel. Il y a des vrais cours de pratiques où on va apprendre à maîtriser plein d'outils, plein de matériaux. J'aime toucher à plein de trucs, et l'art plastique au lycée, ça me donne l'occasion d'explorer de nouvelles choses. J'ai fait du modelage, j'ai fait de la sérigraphie, du pochoir, de la peinture, du dessin. J'ai fait du moulage aussi, j'ai appris la reliure. Je fais des films d'animation. Maintenant j'ai un bon appareil photo et récemment j'ai eu un ordi sur lequel je peux monter. Pour le dernier film que j'ai fait, j'ai fait les bruitages en entier, c'est moi qui ai fait le son avec un ami de mes parents, j'ai fait le montage, j'ai créé les décors, le personnage en pâte à modeler... Merci la Fabrikaïdées ! Mais je ne me vois pas travailler dans le cinéma d'animation parce que c'est un travail où on est vraiment enrhumé devant des ordinateurs, et je ne pourrais pas le supporter.

J'envisage deux ans aux Beaux Arts. Un an pour découvrir, et l'idée ce serait de partir au Québec pour la deuxième année en faisant un projet d'études internationales. Parce que l'année prochaine, je commence à faire des démarches pour m'impliquer au Planning familial, et l'année d'après j'ai envie de découvrir la dynamique du GRIS Québec. C'est un groupe d'intervention sociale, composé de personnes homosexuelles, bi ou trans, des personnes qui ont une philosophie ou une sexualité différentes de l'hétérosexualité de base, qui vont parler dans des écoles primaires et des collèges de leur vécu personnel, et répondre aux questions. C'est un des seuls groupes qui peut y intervenir pour aller parler de tout ça. Ce qui m'intéresse particulièrement, ce sont les interventions dans les écoles, les lycées, et je peux en faire avec le planning familial, sur les questions de sexualités.





C'est aussi pour ça que je demande « Sciences de l'éducation », parce que ça pourrait aboutir à une formation qui s'appelle « conseillère conjugale et familiale » (ça ne fait pas trop rêver comme nom !) avec laquelle on peut s'impliquer au sein d'assos, ou faire des interventions et créer des groupes de soutien psychologique...

Après, je voudrais partir en camion avec Sandra, découvrir des associations qui tournent soit autour de l'art, soit des interventions sociales. Partir à l'aventure, mais tout en ayant préparé un trajet, et nous laisser quand même le temps de nous arrêter si on en a envie, de ne pas nous mettre de contrainte de temps dans le sens où si on a envie de s'arrêter un jour, on s'arrête un jour, et si on a envie de s'arrêter deux mois, on s'arrête deux mois. Dans un camion il n'y a pas besoin de grand-chose, on vivrait avec beaucoup de récup », les poubelles des magasins et des trucs comme ça, et puis on se ferait embaucher pour des saisons. On partirait pendant un an ou deux.

Le collège asso, déjà, m'a permis d'éviter le collège pendant deux ans ! Et de me dire qu'il n'y a pas que le collège comme possibilité. Il m'a ouvert une porte. À partir de là, j'ai été maîtresse de ce que je voulais faire. Ça ne m'a pas apporté énormément de choses au niveau social parce que ce n'était pas toujours facile pour moi, mais en même temps ça ne m'a rien enlevé non plus ! Pendant un temps, j'en ai voulu au collège associatif, aux adultes, de ne pas avoir été assez présents, à certaines occasions, et puis j'avais peur aussi d'avoir passé deux ans à flâner et de devoir redoubler plusieurs fois.

Enfin, finalement je m'en sors très bien, j'ai les notes parmi les plus hautes de ma classe. J'aimais bien le collège associatif parce qu'on était beaucoup dehors.

Ça, ça me manque un peu, j'en ai marre de passer mes journées, mes soirées, assise sur une chaise ; je pense que ce n'est pas très bon pour le corps humain ! En fait, on n'a jamais de vraies pauses. Au collège associatif, au moins, il n'y avait pas de devoirs. Je trouverais important qu'on ait, dans les collèges et lycées classiques, des vrais temps de pauses, où on arrête de faire fonctionner notre cerveau, où on puisse faire un truc qu'on veut, lire un livre à nous ou se balader... Mais moi j'ai tellement de travail, je rentre et je passe mes soirées assise à faire mes devoirs. Quand il fait beau dehors et pendant les vacances,





ils nous donnent une montagne de devoirs aussi. Je ne comprends pas, même en faisant le minimum, ça me prend déjà toutes mes soirées !

Je trouve hyper important d'avoir une pause !

J'ai jamais bien, au collège associatif, quand on vivait dans la maison de Pierre la première année, au tout tout début du collège et après, la petite rivière de La Villedieu...

Aurélien, 18 ans : Après le collège asso, j'ai été au collège mais j'ai eu problème sur problème, exclusion sur exclusion, heure de colle sur heure de colle... et j'ai quand même eu mon brevet ! Ensuite j'ai fait un début de seconde, je voulais faire une première littéraire. Mais j'ai eu de gros problèmes dès les trois premiers jours. Il y a eu une commission éducative mais à ce moment-là j'ai eu 16 ans et je leur ai dit que je voulais arrêter. Je m'entendais bien avec les autres élèves, mais avec les profs... ! Je ne supporte pas le cadre, je ne supporte pas qu'on me dise quoi faire, comment le faire, alors que je sais clairement qu'après ça ne va me servir à rien : l'algèbre, ça ne me sert toujours à rien ! J'ai presque hésité à faire un bac pro, mais je savais que de toute façon, il y aurait des cours en alternance et une semaine de cours dans un lycée ça me suffit pour implorer !

Ensuite j'ai fait des stages. Un stage d'informatique, c'est là où je suis le plus fort, c'est mon domaine. J'ai eu de très bons retours. Et après, un stage en vente, dans un magasin de revente. Ça s'est très bien passé parce qu'à ce moment-là j'ai découvert la vente, le relationnel avec les clients, ça m'a bien intéressé et j'ai eu de très bons retours. On m'a même complimenté sur ma façon d'accueillir les gens. Simplement ça s'est mal passé avec un collègue...

Aujourd'hui, j'ai emménagé avec ma copine, j'ai un enfant, un petit garçon. Il a eu 9 mois il y a quelques jours. Pour l'instant je n'ai pas de travail, mais j'ai quand même postulé hier à Nature et découverte, on ne sait jamais. Ce serait en CDD pour travailler en hôte de vente.

Dans le cadre du travail, je supporte un peu plus qu'on me dise quoi faire dans le sens où je sais que ça va me servir à quelque chose, je suis en train d'apprendre du concret, quelque chose qui m'intéresse, mais j'ai quand même toujours du mal !





Le collège associatif, ça m'a permis de visiter une autre éducation, une autre façon de voir les choses de la part des enseignants et une autre vision de la manière de construire son avenir, mais ce n'est pas la seule chose qui m'a fait grandir. J'ai eu aussi d'autres expériences autour de 15 ans, et je pense que j'ai grandi trop vite à ce moment-là. J'avais une maturité qui dépassait celle des autres élèves de ma classe et je ne me sentais pas à l'aise avec eux parce qu'ils n'avaient pas le vécu que j'avais. Certains disaient « ça ne me plaît pas de venir ici, ça ne me plaît pas de venir ici ! ». Et ils étaient incapables de m'expliquer pourquoi ça ne leur plaisait pas de venir, pourquoi les cours ne leur plaisaient pas, pourquoi le cadre ne leur plaisait pas, ni l'enseignement. Alors que moi, j'étais capable de leur expliquer de A à Z pourquoi ça ne me plaisait pas de venir. À certains potes, j'expliquais le collège associatif, ça pouvait leur sembler un petit peu bête de construire des cabanes, mais en attendant, c'était intéressant, plus intéressant que des cours d'algèbre ! Le collège associatif m'a permis de m'expliquer à moi pourquoi je ne voulais pas aller en cours, que ce soit au collège ou au lycée. Oui j'y ai appris des choses. Même si je n'étais pas forcément acteur et que j'étais le dernier à vouloir venir, ça aura été plus intéressant que la quasi-totalité des cours que j'ai suivis au collège et au lycée, et plus utile surtout pour l'avenir. Plus concrètement, ça m'a apporté un peu plus de débrouillardise parce que j'étais capable de faire des choses de mes mains bien plus que beaucoup d'autres qui étaient en cours. Par exemple, quand on était allés faire le chantier yourte avec Pol, ça m'a rendu débrouillard. Même si ça ne m'a jamais resservi entre temps, je sais qu'aujourd'hui je suis capable de couper un arbre, et de faire de cet arbre quelque chose... C'est tout le côté manuel qu'on n'a pas dans l'Éducation nationale ! Le collège asso, je pense que pour moi ce n'était pas la meilleure des idées. Mais ça a été quand même une super démarche pour plein d'autres jeunes. Et ça m'a permis de découvrir des choses que j'aimais, notamment la batterie, la musique en règle générale. J'ai fait sept ans de batterie derrière, au Conservatoire. Mon problème en réalité n'était pas seulement un système d'éducation qui ne me plaisait pas, c'était plutôt tout ce qui concerne le comportement et le relationnel.





Je ne sais pas trop ce que j'avais en fait, je n'étais pas prévu pour vivre avec d'autres jeunes, ni avec d'autres personnes !

Arthur, 17 ans : *J'ai arrêté les études, je ne suis pas au lycée ou quoi que ce soit, et je n'ai pas l'intention de passer mon bac. Actuellement, je suis en service civique à l'association Vasi-Jeunes, à La Forêt-Belleville, entre Royère et Guéret. C'est une super asso, qui est liée au MRJC. Mon service civique dure 6 mois, et va se terminer fin mars. En même temps, je vais passer mon BAF A*. J'ai déjà fait le stage théorique en février, et je vais faire des stages pratiques cet été. Actuellement, j'ai 17 ans, je vais sur mes 18. Quand j'ai commencé le collège asso, j'étais plus jeune que la moyenne des autres, j'étais censé être en CM2, mais ça ne m'a pas empêché d'y aller. Oui, je peux dire que le collège asso a eu de l'influence sur ce que je fais aujourd'hui, mais je dirais que c'est la même chose pour chacun des évènements qui a fondé ma vie. Chacun de ces évènements a fait que je suis moi. Mais particulièrement, il y a quelque chose que j'ai beaucoup aimé que j'aie gardée en mémoire, c'est la méthode d'apprentissage différente. C'est le fait qu'on peut faire ensemble, et qu'on peut faire confiance aux enfants dans l'éducation. J'ai l'impression que dans l'Éducation nationale ou ailleurs, on veut mater les gamins, on va les rapetisser, on va les tasser, on va leur taper dessus, faire en sorte qu'ils soient nuls. À la fois, on veut qu'ils soient forts, mais on ne veut pas leur faire confiance parce que ce sont des gamins. Le collège asso, c'est quelque chose que j'ai beaucoup aimé. C'est la première, j'ai envie de dire, « école démocratique » que j'ai connue. J'en retiens plein de beaux souvenirs, que ce soit la tournée de théâtre, ou les journées, les activités, ce qui avait été mis en place. Quand je dis la première école démocratique, c'est sûrement aussi la dernière vu que ça ne me tente absolument pas de retourner dans une école, démocratique ou autre. À part pour y faire de l'animation, évidemment. C'est pour ça que l'expérience du collège asso m'est restée. Le fait d'avoir plein d'expériences avec des enfants, que ce soit en tant qu'enfant ou en tant qu'animateur, adulte, référent, ça m'a apporté beaucoup de choses. Majoritairement, le collège asso, c'était vachement cool !*





Gabriel, 18 ans : *Je suis à Clermont-Ferrand, en colocation, pour faire une licence d'informatique, c'est ma deuxième année là-bas, je compte finir ma licence et après je ne sais pas encore. Ça me plaît surtout depuis peu, parce qu'au début c'était très généraliste, avec beaucoup de maths pour préparer les outils d'informatique, mais maintenant on commence à travailler vraiment sur l'informatique, ce dont j'avais envie. J'apprends comment programmer. Le fait de me retrouver assis longtemps en cours pendant des heures à écouter quelqu'un parler, c'est quelque chose que je n'apprécie toujours pas vraiment. Ce n'est pas quelque chose que j'aime, mais ce n'est plus quelque chose qui me dérange. J'ai l'impression qu'il y aurait des manières beaucoup plus pratiques d'apprendre. Le fait qu'on t'envoie des connaissances et que tu doives juste les absorber, ça ne m'a jamais paru le plus adapté. Pour le moment, je n'ai pas de problèmes, tout va bien, je n'ai pas besoin de travailler énormément à la fac. J'ai des bourses qui suffisent à me payer mon appart' et tous les frais qui vont avec, la nourriture et autres... et aussi j'ai une bourse « au mérite »,
parce que j'ai eu « mention très bien » au bac.*

Je ne me souviens plus de tout ce que j'ai vécu au collège asso, mais le collège asso, pour moi, c'était une manière de sortir du système traditionnel qui, à l'époque, me pesait beaucoup. J'avais beaucoup de problèmes, principalement avec les autres personnes, des difficultés à me sociabiliser. Ça m'a permis de m'échapper, de vivre trois années en-dehors de ça. J'ai beaucoup changé pendant ces trois années, j'ai appris à m'adapter. Maintenant, je sais comment réagir. Le collège asso m'a permis de prendre du temps pour travailler sur moi-même. Au collège asso, c'étaient des personnes qui se ressemblaient, en quelque sorte, elles venaient d'un groupe plus restreint, avec plus de points communs qu'au collège classique, où le seul point commun c'est que ce sont des gens qui viennent du même endroit. Ça m'a permis de pouvoir changer, mais ça n'a pas beaucoup de rapport avec la façon dont le collège asso fonctionnait. Le collège asso, pour moi, c'était une bonne idée pour essayer de faire quelque chose qui pourrait être plus adapté à des jeunes, mais ça n'a pas duré. Je ne sais pas si c'était à cause de l'idée de départ sur laquelle s'est construit ce projet ou de son déroulement, comment il était organisé dans les journées ou alors si



c'était dû au fait que les personnes qui le faisaient n'avaient pas toutes une idée identique. Je ne sais pas exactement ce qui a fait que ça n'a pas marché. Du côté des jeunes, les problèmes que j'ai vus, ce sont des jeunes qui n'avaient pas la même image du collège. Pour eux, le collège asso n'était pas un endroit pour essayer d'apprendre autrement, c'était plutôt un endroit pour ne pas aller au collège traditionnel. Du côté adultes, ce que j'ai entendu dire c'est que personne ne voulait s'investir à 100 %. Pendant la troisième année, il y a eu très souvent des problèmes et je comprends que ça devait être assez lourd et qu'on n'ait pas trop envie de s'investir tous les jours pour des jeunes qui n'ont pas l'air motivés. Mais ce qui était bien, c'est que j'ai fait pas mal de trucs qui m'intéressaient sur le moment et aussi des choses qui allaient me servir dans le futur. Par exemple, j'ai souvenir du projet de la tournée. Préparer le spectacle, monter la scène, organiser tout ça, et ensuite pendant la tournée en elle-même : on a pas mal voyagé, on a rencontré des gens. Ça, c'est le genre de choses que je trouvais très bien, même si j'ai eu l'impression que le nombre d'activités atypiques par rapport au collège traditionnel a diminué pendant la troisième année parce qu'on savait que c'était la dernière année du collège et qu'il y avait toujours l'objectif de la passerelle, c'est-à-dire préparer les jeunes à ce qu'ils voulaient faire après.

Quand je dis que le collège n'a pas marché, c'est que ça n'a pas tenu dans la durée, il a dû s'arrêter au bout de trois ans parce que les gens ne voulaient plus s'investir. Mais pendant les trois ans, effectivement ça a marché, parce que je le vois sur moi ! Il a marché mais pas comme les adultes s'imaginaient que ça allait marcher, ce n'était pas l'image qu'ils avaient au départ. Le but, c'était de créer une alternative au collège traditionnel, mais je pense que finalement le collège asso n'a pas été ce que les adultes auraient voulu qu'il soit, il n'a pas rempli totalement son but. Tel que je le voyais, le but ça aurait été un but de transmission de connaissances principalement, mais pas uniquement les connaissances qui sont considérées comme devant être apprises au collège traditionnel, également des techniques qui pourraient être utiles dans la vie, pour préparer les jeunes à leur vie d'après. C'était comme ça que je le voyais, avec un désir de les transmettre d'une autre manière que le





collège traditionnel, de permettre aux jeunes de choisir comment ils voudraient qu'on leur transmette. Je pense que c'est cette autre manière qui n'a pas vraiment marché, surtout la troisième année. Le souvenir que j'ai des deux premières années, c'est quelque chose avec peu de structures. On voyait que c'était quelque chose de très jeune, la structure n'était pas encore bien définie, on cherchait encore comment s'organiser. Au tout début, on disait « tiens, on va faire ça », avec assez peu de contraintes, avec assez peu de connaissances intellectuelles aussi, mais avec beaucoup de liberté. Ensuite ça a changé, ça a commencé à se structurer un peu. Au collège asso, à part les connaissances que j'ai acquises par la passerelle, j'ai appris plein de petites choses, mais éparpillées... comment vivre avec les autres, comment essayer de s'organiser pour le projet en lui-même.

Je suis en train de me poser énormément de questions sur ce que je voudrais faire plus tard. Ce que je sais, c'est que je voudrais être développeur, j'aime beaucoup la programmation, mais je me demande dans quel secteur je vais m'orienter. J'aime beaucoup jouer aux jeux vidéo, et créer un jeu vidéo, c'est quelque chose de gratifiant parce que tu vas créer un projet toi-même, avec tous les programmes, et ensuite tu vas te retrouver avec ton jeu avec lequel tu vas pouvoir jouer. Tu vas pouvoir voir ce que tu as créé et c'est quelque chose où je me dis que je peux être vraiment content de ce que j'ai fait. Mais le problème de ce secteur, c'est ce que ce n'est pas forcément le mieux payé, ni le plus facile pour trouver du travail. L'idéal, ce serait les petites boîtes de jeux vidéo, c'est ce qui me plairait le plus, avec une petite équipe qui travaille ensemble sur un projet, mais c'est compliqué parce que ce n'est pas forcément viable sur la durée, ni financièrement. Ou alors il y a les grosses boîtes où là l'intérêt diminue un peu parce qu'on a une vision beaucoup plus restreinte et on ne voit pas le projet avancer en globalité. Sinon il y a le secteur de la sécurité informatique et le développement pour des entreprises. C'est effectivement plus sûr au niveau du travail, mais à mon avis c'est moins intéressant. Je suis en train de réfléchir à tout ça. Il va falloir que j'assure ma subsistance, mais moi je n'ai pas tellement envie de gagner énormément d'argent, ce que je veux juste c'est pouvoir vivre tranquillement.





Léo, 18 ans : *Actuellement, je fais de la vidéo, je suis en service civique à Télé Millevaches. Je fais un peu tout ce qui fait partie de la vidéo : écriture, interview, tournage, prise de son, montage, post production, etc. C'est cool parce que c'est une petite asso, alors on fait un peu tout. Sinon, je suis passionné par le montage, c'est quelque chose que j'aime beaucoup. C'est pour ça que je suis venu à Télé Millevaches.*

Quand j'ai quitté le collège asso, je suis allé au collège classique. Pour moi qui n'avais pas été à l'école depuis la maternelle, je découvrais, c'était complètement dingue. C'était un changement énorme de voir tant de monde d'un coup. Bon, c'était un petit collège, il n'y avait même pas deux cents élèves, mais voilà, ça faisait beaucoup de monde.

Et je n'étais pas du tout habitué à suivre des cours, dans des salles. Alors quand les profs nous disaient : allez dans telle salle, telle salle, moi je me perdais dans le collège alors qu'il n'était pas grand, parce que je ne comprenais pas ce que les autres avaient déjà appris en 6e ou même en primaire. On m'a mis une classe en dessous, mais en cours d'année ils m'ont remonté d'une classe parce qu'ils ont bien vu que j'avais le niveau. Mais ça ne me plaisait pas du tout. Il fallait passer d'un mode de vie où tu fais ce que tu veux, où tu vis un peu au jour le jour, à un mode de vie où tout est régi de 8 h 30 à 18 h par un emploi du temps et ça, toute la semaine, et toute l'année, et l'année suivante tu sais que ça continue. Ça fait un choc. En quelques mois, en un an, j'ai perdu beaucoup de créativité et beaucoup de choses que j'avais acquises à l'école à la maison en plusieurs années. Je les ai perdues en même pas un an, et je le regrette amèrement, mais je n'avais pas vraiment le choix. Et c'était un environnement totalement différent. Je me souviens que tout le monde s'était foutu de moi parce que j'avais demandé à aller aux toilettes en cours. Tout le monde avait rigolé, et je ne comprenais pas, parce que je ne comprenais pas ce qu'il y avait de mal à aller aux toilettes. Surtout qu'au collège associatif, on pouvait très bien aller aux toilettes sans que personne ne se moque de toi, c'était normal. Mon frère s'est plutôt bien adapté, il s'est fait des amis. Moi je suis plus solitaire, asocial et du coup j'étais tout seul dans mon coin pendant les récré. Au collège [Éducation nationale] je me faisais chier, les gens n'étaient pas sympas, mais au moins je ne faisais que le





minimum de travail, je ne faisais pas les devoirs et j'arrivais à avoir une moyenne. Mais quand tu arrives en seconde, qu'il faut travailler, qu'il faut être sérieux et tenir ses classeurs, on ne te dit plus quoi faire.

Alors avec tout ça, plus le fait que c'était un gros lycée-collège, je suis carrément parti en dépression. J'ai quitté l'école quand j'ai eu seize ans, parce que ça ne me convenait pas du tout, ce n'était pas mon choix et je n'y trouvais pas d'intérêt. Pour 99 % des gens, la question ne se pose pas. Mais la façon dont c'est fait, dont on t'apprend des choses, c'est quand même bizarre. On t'apprend à faire des équations mais on ne t'apprend pas à faire cuire des pâtes, ça me dépasse un peu.

Quand tu n'as jamais vécu l'école, tu te poses ce genre de questions, alors que pour tout le monde, ça a l'air tout à fait normal. C'est d'ailleurs pour cela que c'est dur d'assumer de faire l'instruction en famille. C'est le regard des autres qui est dur. De se dire qu'on est le seul parmi des milliers de personnes à faire ça, qu'il y a 0,01 % de la population qui fait ça volontairement. Et on doute constamment : est-ce que ce que je fais est bien, est-ce que je vais pouvoir vivre facilement ma vie future ?

J'ai pris une année où je n'ai pas fait grand-chose. Ma mère m'a conseillé de m'acheter un ordinateur parce qu'elle voyait que ça m'intéressait. Et grâce à ça, je me suis vraiment intéressé au montage vidéo. Alors, avec ce service civique je me suis dit que c'était l'occasion de pratiquer avec de vraies images, de vraies personnes qui savent faire.

Au collège asso, il y avait une bonne part de travail en équipe. Je suis très facilement solitaire, je fais très facilement des trucs dans mon coin. Mais je sais que si je dois travailler en équipe, ça ne me gêne pas trop, je suis capable de le faire. Et c'est peut-être quelque chose que m'a appris le collège asso. Le collège asso m'a aussi permis de me faire des amis, alors que quand j'étais à l'école, je n'avais pas d'amis. Le collège asso, c'était une sacrée période pour moi.

Lila, 20 ans : Aujourd'hui, je suis à Limoges, c'est une chouette ville que j'aime bien. Mais je ne crois pas que j'aie vraiment d'objectif de métier. J'ai décidé que c'est bien de faire ce qu'on aime, et en ce moment j'aime bien faire du théâtre, alors je continue à en faire. Le collège asso m'a quand même donné un amour du théâtre assez



fort, grâce à la tournée qui a été une très très chouette expérience.

Maintenant, je donne des cours de théâtre. Il s'agit d'un groupe d'enfants arrivés par la migration, ils ont de deux à dix-sept ans, mais ce ne sont pas toujours les mêmes qui viennent, c'est un peu le bordel, et c'est ça qui est chouette ! Ils sont aidés par une asso, grâce à laquelle ils sont basés à la fac. Au départ, c'est parti d'une amie du Conservatoire qui était allée les voir. Elle avait envie de proposer des choses et d'aider. Du coup, elle nous a proposé de donner ces cours. Le collègue asso m'a apporté plein de choses. Mais d'un autre côté, il m'a apporté un regard très critique sur tout ce que je fais et parfois, c'est un petit peu bloquant. La fac, c'est un exemple de ce que j'ai beaucoup plus de mal à faire depuis le collège asso : j'ai essayé d'y aller et j'ai tenu... trois mois ! C'est chiant à mourir d'écouter quelqu'un pendant des heures. Je ne peux plus faire ça ! Déjà au lycée, j'avais un peu de mal, mais ça allait parce qu'il y a la proximité avec le prof, il est en face de toi. Et puis j'avais de bons profs, qui étaient ouverts au débat et on discutait en cours. Et aussi, comme tous les élèves de lycée, je faisais autre chose à côté en même temps, je dessinais, on jouait au pendu... (rires). Mais la fac, c'est horrible ! Le collègue asso, ça me correspondait plus comme mode d'apprentissage, j'ai besoin de plus de concret. Ça m'a aussi donné de l'esprit critique, du recul sur certaines choses. Je me suis beaucoup intéressée aux différents modes d'éducation qu'il peut y avoir. J'avais fait mon TPE là-dessus au lycée, sur « L'évolution de l'instruction en France du XX^e au XXI^e siècle » et j'avais réussi à caser Steiner, Montessori et Freinet dedans, j'étais trop fière ! Les juges m'avaient parlé du collègue asso justement, en me demandant si je connaissais. Ah bien oui, figurez-vous que j'y étais !!*

Louis, 18 ans : Après ma sortie du collègue asso, je suis retourné à l'école élémentaire, puis je suis allé au collègue et puis j'ai fait une seconde générale parce que je voulais plutôt m'orienter vers les métiers de l'eau, tout ce qui est eau, aménagement de rivières. Je souhaitais me diriger plus tard dans la branche des travaux publics. Mais en fin de compte le lycée général, ça ne m'a pas du tout plu, il n'y avait pas de terrain. Dans l'école où je suis, on fait une semaine de cours et une semaine de pratique. La seconde générale on pourrait dire que ça m'a





fait perdre un an, mais en fait, ça n'a pas été perdu parce que ça m'a donné de bonnes bases en enseignement général. Je suis actuellement interne à L'EATP d'Egletons, je prépare un CAP de conducteur d'engins, ça se fait en deux ans et c'est ma deuxième année. Je souhaite poursuivre après en bac pro. Ce qui m'intéresse, ce sont les métiers de travaux publics parce que ce sont des métiers où on peut évoluer. J'ai envie de commencer tout en bas de l'échelle et monter les échelons, si je peux. Mon objectif, ce serait d'être chef de chantier. Il y a les ouvriers, ensuite il y a un chef d'équipe, un chef de chantier, un conducteur de travaux encore au-dessus, et ensuite le chef d'agence ou de l'entreprise. J'aime ce métier parce que ce n'est jamais la même chose, il y a la notion d'esprit d'équipe. Et puis ça change, ce n'est jamais pareil, on bouge aussi, on n'est jamais au même endroit, il y a toujours des situations différentes, des problèmes à résoudre et des solutions à trouver. Dans le collège asso, ce qui m'a plu, c'est la liberté. Ça m'a apporté, je pense, des valeurs d'entraide et de partage, de vie en communauté. Ce qui manquait peut-être, c'est un peu plus de cadrage parce que tout le monde ne peut pas se cadrer tout seul, c'est compliqué pour certains, je trouve. Il faudrait que les jeunes qui sont un peu plus sérieux (parce que moi je me rappelle que je n'étais pas très sérieux) essayent d'influencer les autres. Quand on est un peu trop jeune, peut-être que c'est plus difficile. Quand il y a des plus jeunes et des moins jeunes, peut-être que les plus vieux pourraient être plus sérieux, et cadrer les autres.*

Matéo, 18 ans : Je suis en terminale scientifique à Saint Léonard de Noblat. Je voudrais rentrer l'année prochaine en BPJEPS ou DEJEPS*, mention VTT ou cyclisme pour être animateur sportif en club pour faire du BMX, c'est un vélo pour faire des figures acrobatiques. C'est mon hobby. En quittant le collège, j'ai refait une quatrième et ça s'est très bien passé. Le lycée, ça me plaît plutôt, mais j'ai quand même envie d'en partir.*

Quand j'étais en cinquième, avant le collège asso, c'était un peu la galère, j'étais en guerre avec tout le monde. J'étais antisocial, on va dire. Le collège asso, ça m'a fait une pause parce que je ne voyais plus toutes ces personnes. J'étais dans un cercle plus restreint et ça m'a permis de mieux me sociabiliser et ensuite de me relancer sur





de meilleures bases, lorsque j'ai repris mon année de quatrième au collège traditionnel. Le passage au collège asso, ça m'a débloqué. J'en garde une très bonne image, même si des fois je trouvais des choses un peu trop injustes, mais c'est parce que j'étais plus jeune. Je pense qu'il y avait une bonne ambiance, que ça valait le coup, je suis bien content d'y être allé. Il y a quelques mauvais souvenirs, mais ce sont des querelles qu'on peut avoir à cet âge-là, avec d'autres jeunes ou avec les adultes. Je pense que ce collège était une bonne idée, et comment c'était géré, c'était bien. En tant qu'élève je ne voyais pas ça de la même manière, mais maintenant, avec le recul, il n'y aurait pas grand-chose à changer, si ce n'est peut-être un peu plus de discipline, parce qu'on était dissipés. Je comprends très bien que les adultes voulaient que la « discipline » soit construite avec les jeunes, je suis totalement contre la société actuelle à propos de l'école, c'était donc très bien à ce niveau-là, mais on en faisait un peu à notre tête, on n'avait pas trop de limites, on n'arrivait jamais à toucher la limite. Il aurait fallu nous laisser la marge de choix qu'on avait mais tout en fixant des limites, parce qu'il y a certaines histoires qui sont arrivées et qui n'auraient pas dû arriver, c'était franchement un peu abusé. Si je devais faire maintenant un collège comme ça, je ne sais pas trop comment je ferais, parce que c'est compliqué. Il n'y avait peut-être pas assez d'enseignants. Et comme on était toujours les mêmes jeunes, c'est plus facile de ne pas s'entendre, on n'a pas beaucoup de choix !

Je pense, et je suis même sûr que le collège asso m'a bien aidé dans ma scolarité, et puis, franchement l'équipe était super, même si on ne s'entendait pas toujours avec tout le monde. Mais les adultes étaient vraiment super, ça devait être un peu dur pour eux parce qu'on n'était pas faciles et c'est vrai qu'avec le recul, ce n'est que pour nous qu'ils faisaient ça, alors c'est plutôt cool !

Max, 20 ans : Je travaille la musique. Je travaille la clarinette et la guitare, mais je travaille moins la clarinette quand je suis à Châtillon dans la banlieue parisienne, parce que, comme j'habite chez mon père, ce n'est pas facile d'être tout seul, j'ai moins d'espace à moi que quand je suis en Creuse. Je joue tout seul, je n'ai pas beaucoup de contacts, je ne connais pas les bonnes personnes. Quand j'étais au Conservatoire,





on m'avait dit de mettre des annonces dans les écoles de musique, mais je ne l'ai jamais fait. Je joue du blues, du rock, j'improvise. Quand j'étais en Creuse, je faisais les choses de la vie basique, le ménage, le jardinage. À Châtillon, je vis dans la maison que mes grands-parents avaient construite dans les années 50. C'est très calme, il y a plein de maisons autour mais il n'y a pas de circulation. Quand je suis parti du collège asso en 2013, pendant un mois et demi, deux mois, j'étais à fond dans les jeux vidéo. Après j'ai totalement arrêté et j'ai travaillé la guitare, j'ai pris des cours pendant un an. À l'époque j'en faisais huit heures par jour. Je suis parti à Paris en 2015. Je devais faire plusieurs trucs là-bas, mais au final je ne les ai jamais vraiment faits parce que les gens que je devais rencontrer m'ont un peu laissés tomber. Du coup, j'ai fait deux ans de Conservatoire là-bas et depuis 2015, j'alterne entre Paris et la Creuse.

Le collège asso, ça m'a permis de rencontrer des personnes intéressantes. C'est là que j'ai commencé la guitare. Mais comme je suis timide, j'étais le plus souvent dans mon coin, c'est pour ça que je n'ai pas profité à 100 % du collège asso. En fait ce que j'aimais le plus, c'était quand je jouais de la musique. On m'avait organisé des séances de musique avec une personne extérieure au collège asso. J'avais un bon feeling avec cette personne et on parlait de choses intéressantes. Mais je ne l'ai pas revue depuis cette époque-là.

Pauline, 16 ans : Je travaille comme bénévole dans une ferme qui est en élevage, mais qu'on essaye de diversifier pour faire de la polyculture, des céréales, des légumineuses pour nourrir les bêtes et aussi vendre des céréales. Je participe à la vie de la ferme et à son évolution. Dans cette ferme, on est trois jeunes et deux adultes. Et moi je travaille parce que ça me fait plaisir de participer et que ça m'apprend énormément. Quand j'ai quitté le collège asso, j'étais décidée à continuer l'école à la maison. C'est ce que j'ai fait pendant trois ans. J'ai fait des maths et du français avec quelqu'un, mais à part ça je n'ai pas fait de matières scolaires. J'ai fait le CNED au début mais je n'ai pas renvoyé de devoirs. Juste avant la seconde, j'ai travaillé un petit peu pour avoir le niveau pour passer en seconde. Je n'avais pas fait de sciences scolairement mais j'en ai fait autrement. Je n'avais pas fait d'histoire





et j'ai un niveau très bas, mais comme on étudie l'histoire petit à petit, on étudie à chaque fois une période différente, on n'a pas besoin d'avoir les connaissances d'avant ; il suffisait que je travaille les cours.

J'ai beaucoup de lacunes dans les périodes historiques précédentes.

Mais ça ne m'a jamais beaucoup intéressée parce que je ne me suis jamais vraiment plongée dedans. Au lycée on parlait essentiellement de l'histoire de France et je trouve dommage qu'on se focalise sur l'histoire française parce qu'on est tous, avant tout, humains. Ça fait un peu bizarre... Là on a parlé de l'évolution de l'histoire industrielle en France mais on n'a pas du tout développé sur ce qui s'est passé dans le monde. On dirait qu'il n'y a que la France qui existe, je trouve ça un peu spécial ! Par contre, les sciences, je me suis bien éclatée ! C'était super, surtout qu'on avait des bons profs. À la fin de la seconde, j'en avais vraiment marre, parce que je voyais que ce que j'apprenais, ça me servirait pour avoir mon bac, mais ça ne me servait à rien pour les activités que j'avais envie de faire. Je voulais avoir mon bac en S pour faire ma première année de médecine, faire une formation en deux ans pour être sage-femme. C'était vraiment un projet à long terme. J'ai réalisé que même si j'avais envie d'avoir l'expérience et les connaissances de sage-femme, je ne tenais pas spécialement à faire toutes les études. Le mode d'apprentissage ne me convenait pas du tout. Je me suis rendu compte cette année, en étant complètement plongée dans l'activité, que la meilleure façon pour moi d'apprendre c'était d'être apprentie, comme les gens étaient apprentis dans l'artisanat. Donc j'ai décidé de quitter le lycée mais je voulais quand même avoir mon bac et j'ai essayé de me forcer à travailler en suivant les cours du CNED. Mais j'avais passé un été génial dans cette ferme à faire les foins, à m'occuper des bêtes, et quand il a fallu se remettre aux cours du CNED je n'étais plus dans le même état d'esprit, j'avais découvert d'autres choses. J'en suis donc là mais je me dis qu'il faut quand même avoir un minimum de diplômes, je ne peux pas l'éviter et j'envisage donc de passer un bac pro agricole l'année prochaine au lycée d'Abun, en Creuse. Je vais sans doute pas mal m'ennuyer en cours, mais c'est comme ça et puis voilà ! Ce qui me plaisait dans le métier de sage-femme, c'est le côté médecin, le côté féminin, le côté enfant, et ça je pense que je peux le trouver ailleurs, en discutant avec





des sages-femmes, je peux apprendre à soigner autrement. Je n'ai pas envie d'en faire mon métier, j'ai juste envie d'avoir la connaissance. C'est quelque chose qui m'intéresse mais finalement comme beaucoup de choses. Avec mon bac agricole, je m'installerai sûrement pas très loin de mes parents et de cette ferme où il y a des personnes avec qui je m'entends très bien. Après je sais qu'il y a beaucoup de choses qui peuvent arriver d'ici là !

Le collège asso, ça devient de plus en plus loin et j'ai de moins en moins de souvenirs mais j'ai quand même un bon souvenir dans l'ensemble, ça c'est sûr. C'était une chouette expérience. Ça m'a permis de me rendre compte que j'avais besoin de pression pour pouvoir faire certains apprentissages qui ne me motivent pas naturellement. Au collège asso, c'était cool, et on faisait des choses un peu en fonction de nos envies mais finalement, s'il avait fallu faire vraiment un programme, on n'aurait pas pu. J'ai assez mal vécu l'inspection au collège, parce que je sentais que je n'étais pas sécurisée par rapport à l'inspection. J'ai du mal à comparer le collège asso au système scolaire parce que je ne suis jamais allée au collège classique.

C'était cool au collège asso, mais finalement c'est ce que j'ai vécu à la maison aussi, alors ça me paraissait plutôt normal. Je trouve compliqué de donner des responsabilités à des jeunes qui ne savent pas trop ce que c'est finalement. Je trouve que c'était quand même compliqué de dire : « on vous laisse gérer votre planning, mais il faudrait quand même que... on fasse un peu des matières scolaires » alors que je ne sais pas s'il y en avait beaucoup qui avaient envie d'en faire !... J'aurais été un peu perdue à la place des adultes, pour savoir quelle liberté on laisse aux jeunes et quelles responsabilités aussi on leur donne mais je pense que quand il y a un projet comme ça, avec un état d'esprit différent, il faudrait qu'on soit tous à la même hauteur, même si on est jeune ou qu'on a moins d'expérience, que les jeunes soient vraiment considéré-es comme des adultes. Je pense que ça, on n'a quand même pas su l'avoir réellement. Mais c'est vrai que c'est un peu compliqué. Effectivement je pense qu'on nous a laissé beaucoup de liberté mais c'était presque impossible, parce que forcément il y a quand même un petit peu des obligations. Les jeunes s'attendaient quand même à des matières scolaires, parce que ça s'appelait





« le collègue asso ». Du coup, ça s'appelait des ateliers, mais dans les coulisses, ça restait des cours ! Il fallait quand même qu'on fasse du français, des maths...

Je trouve que c'était une belle expérience et c'est cool qu'on ait pu la faire, il y avait vraiment des personnes super chouettes, mais si c'était à refaire, pour commencer il faudrait qu'on soit tous d'accord, adultes et jeunes. Est-ce que c'est vraiment un collège ? Est-ce que c'est important à notre âge de se maintenir un peu à niveau scolairement ?

Est-ce que ça convient à tout le monde ? Mettre des règles au clair pour tout le monde et si ça ne convient pas à tout le monde, alors c'est là qu'il faut adapter ! Je sais qu'il y a une certaine pression, il y a les parents derrière, parce que les adultes sont responsables de notre éducation. Mais il y a peut-être des solutions à trouver avec les jeunes et les parents aussi, au lieu d'un collège tout ficelé ; une espèce de construction avec les adultes, les jeunes et les parents. S'il y a des nouveaux qui arrivent, ne pas tout recommencer mais qu'ils connaissent les termes du contrat. Il faudrait que ça puisse bouger tout le temps. Et il faudrait ne pas parler que des ados, mais aussi de l'éducation, de l'entourage qu'ils ont eu avant. C'est difficile de redresser la barre au moment de l'adolescence ! Il faudrait que les bases soient là avant, au moment de l'enfance.

Zaïa, 18 ans : Depuis septembre je suis dans une école de musique à Tours. C'est une formation pour être musicienne professionnelle, avoir un diplôme et entrer dans le monde de la musique. C'est une école assez reconnue qui te permet de rencontrer des tas de gens dans le milieu de la musique. C'est une super formation, il y a plein de cours, il y a plein de super profs qui ont plein d'expériences... et c'est chouette ! J'apprends l'harmonie, le rythme, l'oreille, le chant, le piano, beaucoup de choses. Je suis entrée dans cette école en classe de chant, mais il y a aussi des cours de piano là-bas. Au collège asso, je faisais déjà du piano et j'ai continué. Au départ, c'était du piano classique, et après j'ai fait du piano jazz. Je voudrais avoir un projet musical assez solide pour pouvoir faire des dates et pouvoir en vivre, ce serait cool ! Je joue le 3 mars prochain dans un bar concert, avec un pote à la guitare. C'est un groupe qui a été formé il y a trois semaines, à l'arrache, pour pouvoir jouer le 3. Du coup,





voilà, c'est un nouveau projet. Je suis installée dans le vieux Tours, avec tous les bars-concerts, les petits restaurants. Ma mère me paie l'école et mon père le loyer et le reste. Il faut quand même que je trouve un petit taf, parce que c'est un peu juste !

Je suis contente d'avoir vécu l'expérience du collège asso. D'un côté, ça aurait été mieux s'il y avait eu plus de jeunes, de pouvoir s'ouvrir plus à d'autres jeunes. On a fait quand même beaucoup de sorties, beaucoup de rencontres. Mais ça me manquait, de ne pas être plus nombreux. Au collège asso, quand tu t'engueules avec une personne, tu es obligée d'être avec cette personne toute la journée. Alors quand on n'est que cinq, surtout dans une toute petite maison ! Je suis partie en milieu de troisième année parce que j'en avais un petit peu marre, j'avais envie de faire des trucs de mon côté, voir ce que c'était que l'école à la maison. Je crois que j'ai saturé. Je me rappelle que la dernière année, il n'y avait pas une super ambiance, peut-être que ça a joué aussi. Et Lila, qui était une bonne copine, était partie au lycée à la fin de la deuxième année. Alors, un mélange de tout ça, et l'envie de voir autre chose... Mais en même temps, je suis contente d'avoir échappé au collège classique, parce que j'ai bien vu que je n'ai pu tenir qu'un mois et demi au lycée, en seconde ! Déjà les horaires : se lever à six heures, moi je ne peux pas ; rentrer à dix-huit heures, et après il faut travailler, et après il faut aller dormir, et le lendemain il faut faire la même chose. Les profs qui te prennent de haut... le self, c'est dégueu... les notes... En fait ce qui m'a le plus dérangée, c'est que tu n'as pas de temps pour toi ! Ta vie, c'est les études et tu n'as pas le droit d'avoir des projets, d'être créatif, parce qu'en fait tu n'as pas le temps, alors que le collège asso nous laissait du temps pour faire des activités créatives à côté ou dans le collège. Alors j'ai arrêté le lycée parce que ça m'a saoulée et j'ai continué les cours à la maison.

Mais vers la fin, en terminale, je ne suivais plus du tout les cours du CNED, j'étais plutôt à regarder plein de films et à me faire une culture cinéma, lire plein de trucs sur le sujet. Je me suis beaucoup intéressée au cinéma cette année-là. Je n'ai pas le bac, mais ce n'était pas nécessaire pour entrer dans mon école de musique.





GÉNÉRIQUE DE FIN

Le collège asso n'aurait pas été ce qu'il a été sans toutes les personnes qui l'ont fait vivre

Adriana M, Adrien L, Alex S, Alifie, Amandine R,
Amélie L, Amélie F, Anne G, Anne S, AnneGa Y,
Annick S, Annick S, Arthur, Atenea C, Aude C, Aurélien
Ben L, Benoît S, Benoît D, Brice C
Cadine C, Camille M, Caroline M, Catherine R, Céline M,
Chantal G, Chantal L, Chloé D, Christine M, Christine V,
Christophe B, Christophe G, Clodine D, Bill R dit Coco
Daniel A, David F, David L, Didier G, Dominique W
Edwin S, Elise P, Ellie M, Emilie L, Emilou,
Emmanuelle M
Fabien C, Fanny V, Flo N, Florence S, Franck D, Franck G,
Françoise D, Francois-Xavier D, Fred L, Frédérique T
Gabriel, Gabrielle H, Gaëlle L, Géraldine W,
Hélène G, Hilly V
Isa C, Isa Des, Isa Do, Isa S, Isabelle L
Jackie G, Jacques M, Jean R, Jean-François J,
Jean-Jacques S, Jean-Pierre L, Jérôme H, Johanna C,
José L, Juliette L
Karine D
Laetitia C, Laure L, Laurence C, Laurent B, Leïla,
Lena M, Léo, Lila, Loaven, Loïc B, Louis, Luce P,
Lucie R-M
Manon L, Manu M, Mara T, Marc L, Mariane B, Marie D,
Marie P, Marina L, Marylise J, Matéo, Matthieu R,
Matthieu R, Max, Monique D, Muriel B, Muriel H,
Muriel N
Nicolas D, Nicolas S, Noam, Noé, Nathalie V
Olivia G, Olivia V, Olivier M
Pablo T, Pascale B, Pauline, Philippe E, Philippe G, Pol M
Raphaël C, Rémi R, Rémi V, Renaud L, Roman V, Rozenn



Serge N, Simon, Solange B, Sophie B, Sophie W,
Stéphane C, Stéphanie T, Sylvestre L,
Teresa S, Thierry L, Thomas F, Till R, Tim M
Valentin P, Vianney B, Virginie L
Yann B, Yasumina R, Yvon LS
Zaïa

Les habitant·es de St Martin, les habitant.es de La Villedieu,
la mairie de Sornac, l'APRISSE, L'Ébullition, La Bande
magnétique, le LAP*, TVAS 17, la ferme du Bonheur,
le squat à Marseille, Zo Prod, Écoléron*, l'Archipel des
utopies.

Une pensée particulière pour les personnes qui nous
ont quitté·es depuis : Gigi, Jean-Paul M, Jean-Pierre R,
Maryvonne M-H, Pierre M et Rémi R.

Nous espérons n'avoir oublié personne. Si malgré tout c'était
le cas, faites-vous connaître. Pour nous en excuser, nous vous
enverrons un exemplaire dédié !



GLOSSAIRE

APRISSE : Association pour la réduction des risques et pour l'information sur les sexualités : cette association de Toulouse qui intervenait en milieu scolaire autour de l'éducation sexuelle a cessé son activité en 2013.

Atout Bois : Atelier bois associatif implanté à Lachaud, sur la commune de Gentioux-Pigerolles (voir carte, p. 18).

BAFA : Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur, qui permet à des jeunes à partir de dix-sept ans d'encadrer des séjours collectifs d'enfants ou d'adolescents. Cette formation se fait en trois temps : un stage théorique, un stage pratique en condition d'encadrement, puis un stage d'approfondissement.

BPJEPS : Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

CDI : centre de Documentation et d'Information.

CNED : Centre national d'enseignement à distance, le CNED est un outil de l'Éducation nationale qui organise un enseignement par correspondance pour les enfants qui ne peuvent pas se rendre à l'école. Les enseignements suivent scrupuleusement les programmes officiels, et les élèves sont suivis et notés par des enseignants de l'Éducation nationale. Cet enseignement est gratuit pour les enfants qui ne peuvent pas se rendre physiquement dans une classe (maladie, voyages) mais payant pour les autres enfants de moins de seize ans.

Communard (Le): Publication locale à parution irrégulière diffusée jusqu'en 2015 sur toute la Montagne limousine.



Collège-Lycée expérimental de Caen-Hérouville : Ce collège-lycée expérimental est un établissement scolaire public cogéré fonctionnant à Hérouville-Saint-Clair depuis 1982. Sa pédagogie s'articule notamment avec le tutorat et l'instauration de temps de bilans. C'est un des quatre collèges et lycées expérimentaux mis en place par le ministère de l'Éducation nationale en 1982. Comme le Centre expérimental pédagogique maritime en Oléron, le Lycée autogéré de Paris et le Lycée expérimental de Saint-Nazaire, il s'était donné pour but de réfléchir et d'expérimenter la possibilité d'une autre école.

Creuse citron : Journal libertaire creusois, qui existe depuis 2004.

EATP : École d'application aux métiers des travaux publics.

Écoléron : L'association « Ecoléron – Grandir ensemble » du Château d'Oléron était une école privée hors contrat qui avait vu le jour en 2008 à Oléron, pour des enfants de trois à treize ans. Cette école alternative a cessé ses activités à la rentrée 2013, n'ayant pu résister à des tracasseries de plus en plus pesantes. Elle comptait quatre-vingt-deux familles adhérentes, trois pôles d'activités (école, parentalité, café associatif), cinq postes de salariés permanents. L'école accueillait chaque année une trentaine d'élèves.

DEJEPS : Diplôme d'état de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

École de Summerhill (L') : Fondée en 1921 en Angleterre sur des principes libertaires, elle est devenue un symbole de pédagogie anti-autoritaire. Elle existe toujours aujourd'hui.





IPNS : Journal d'informations et de débats du Plateau de Millevaches, créé en 2002 – <https://www.journal-ipns.org/>

LAP : Le Lycée autogéré de Paris est un lycée expérimental créé en 1982 sous le ministère de l'Éducation nationale d'Alain Savary. Des enseignant·es et des jeunes (pour certain·es en 'rupture' avec le système éducatif) en sont les fondateur·rices. Le LAP s'adresse à des adolescent·es et des jeunes adultes, âgé·es de quinze à vingt-et-un ans, dans une alternative au système éducatif traditionnel, mettant les élèves en condition d'autonomie.

Lycée expérimental de Saint-Nazaire : Projet initié par Gabriel Cohn-Bendit, militant de l'éducation alternative, via une lettre ouverte destinée au Ministre de l'Éducation Nationale Alain Savary en juin 1981. Le but est de mettre en place au sein d'un établissement scolaire une alternative à l'enseignement classique et une réponse aux problèmes d'échecs scolaires, aux manques de motivation, et à l'envie de faire autrement. Il propose une pédagogie alternative basée sur la cogestion entre élèves et membres de l'équipe éducative.

MFR : Maison familiale rurale. Il s'agit d'établissements de statut associatif qui ont pour objectifs la formation, l'éducation et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. L'internat favorisant la vie de groupe, et les apprentissages techniques comme support à la formation générale, sont des éléments importants de la pédagogie.

MRJC : Le Mouvement rural de la jeunesse chrétienne est une association de jeunesse et d'éducation populaire en milieu rural.

Oulipo (L') : L'Ouvroir de littérature potentielle, généralement désigné par son acronyme OuLiPo (ou Oulipo), est





un groupe de littérature surréaliste, inventive et innovante qui naît au XX^e siècle. Il a pour but de découvrir de nouvelles potentialités du langage et de moderniser l'expression à travers des jeux d'écriture. L'Oulipo est fondé sur le principe que la contrainte provoque et incite à la recherche de solutions originales.

Pavé (Le) : SCOP (société coopérative de production) d'éducation populaire, Le Pavé propose un certain nombre d'outils de transformation sociale : conférences gesticulées, stages de formation, documentation. Il a été dissout en 2014, et son héritage repris par Le Contrepied (Coopérative d'éducation populaire) et La Trouvaille (Collectif d'éducation populaire politique).

Peuple et Culture : Réseau d'associations d'éducation populaire.

Pivoine : Association d'éducation populaire basée à Faux-la-Montagne.

Roy Hart Theatre : Compagnie théâtrale d'avant-garde ayant pour bases de travail les découvertes d'Alfred Wolfsohn. Pendant la Première Guerre mondiale, ce jeune homme brancardier qui a entendu toutes sortes de voix en détresse, est frappé par la richesse de l'univers sonore de l'être humain dans des conditions extrêmes. Il décide d'étudier la psychologie et poursuit son approche du chant. Depuis 1974, le rayonnement de la compagnie se fait grâce à de nombreux stages de voix donnés à Malérargues (Cévennes) mais aussi dans toute la France et l'Europe. La particularité de ce travail est une écoute très spéciale et un engagement généreux qui s'appliquent à chaque personne selon sa voix propre et sa personnalité.





Shiatsu : Technique de digitopuncture (acupuncture avec les doigts) d'origine japonaise qui utilise le toucher pour aider la personne qui reçoit à retrouver l'équilibre et rester en santé ou la retrouver, tant corporellement que mentalement et émotionnellement.

Sociocratie : Mode de gouvernance partagée, développé par Gerard Edenburg, ingénieur néerlandais, à partir des années 1970. Elle permet de distribuer les prises de décision aux différents niveaux de la structure, là où elles sont pertinentes, au lieu de les concentrer en haut de la hiérarchie. Parmi les outils utilisés par la sociocratie, on trouve l'élection sans candidat et la décision par consentement.

Scribus : Logiciel de publication assistée par ordinateur (PAO), distribué sous licence libre.

TéléMillevaches : télévision locale et associative du plateau de Millevaches créée en 1989. <https://telemillevaches.net/>

TPE : Travaux personnels encadrés : travaux pluridisciplinaires produits par les élèves en classe de première générale, et qui font l'objet d'une présentation devant un jury de professeurs, avec une évaluation.

ZEP : Zone d'éducation prioritaire.





Termes spécifiques à ce collège

Ateliers : ce sont les temps d'activités proposées aux jeunes, qui peuvent être aussi variés qu'une heure de mathématique, une après-midi de découverte des fossiles, la préparation d'une pièce de théâtre ou d'un défilé de mode.

Espaces institutionnels (Les) : ce sont tous les espaces qui permettent de travailler sur la vie du groupe. Ces espaces concernent en premier lieu la vie matérielle, l'organisation du quotidien, la répartition des tâches. Ce sont aussi des temps d'échanges et de prise de décisions collectives, des temps d'écoute pour permettre aux personnes d'exprimer leurs ressentis et de faire des retours sur ce qui est vécu. Enfin, il y a des temps de bilan individuel et des temps d'évaluation personnelle. (Voir chapitre 4 : S'organiser)

Groupe de suivi (Le) : c'est le groupe d'adultes qui accompagne la vie du groupe de jeunes au quotidien. Il en prend soin, en gérant l'intendance, l'administratif et la mise en place des plannings. Ses membres peuvent aussi assurer des ateliers. Il est composé de quatre adultes afin qu'au moins un·e de ses membres soit présent·e au collège chaque jour. (Voir chapitre 4 : S'organiser)

Groupe péda (Le) : il est ouvert à toutes les personnes qui interviennent auprès des enfants. C'est un lieu d'échange et d'analyse des pratiques pédagogiques, ainsi qu'un lieu de suivi de chaque enfant, grâce aux éclairages que peuvent apporter les différent·es intervenant·es. (Voir chapitre 4 : S'organiser)

Groupe péda resserré (Le) : il voit le jour lors de la troisième année. Il est composé d'une dizaine de personnes chargées à la fois d'assurer la plupart des interventions auprès





des jeunes et de gérer le quotidien. Il est déchargé de toutes les autres questions par le groupe technique.

Groupe permanent (Le) : c'est la base qui rassemble toutes les adultes impliqués dans le collège et désireux·ses de porter le projet. Il est en quelque sorte l'assemblée générale de tous ses membres actifs. (Voir chapitre 4 : S'organiser)

Groupe technique (Le) : il naît la troisième année, en parallèle avec le groupe péda resserré. Il se donne pour objectif de l'alléger, autant que possible, de tout ce qui peut l'être, donc de tout ce qui n'est pas directement lié à la pédagogie et à la présence auprès des jeunes. (Voir chapitre 4 : S'organiser)

Jeunes (Les) : c'est le terme qui est devenu courant pour désigner les enfants du collège asso.

Passerelle : dispositif mis en place pour chaque jeune, dans l'année qui précède son départ du collège, pour permettre une transition aussi facile que possible entre l'expérience vécue au collège asso et la suite de son parcours, qu'il soit classique ou atypique selon le choix de chacun·e.

Semaines vertes : ce sont des semaines spéciales, hors planning habituel, consacrées à une activité particulière : voyage, Fabrikaïdées.





À paraître aux éditions du commun

Petit manuel de l'habitant participatif. Construire du commun au-delà des murs — Samuel Lanoë

Recueil À Punchlines, 600 phrases percutantes de plus de 250 artistes sur 30 années de raps francophones — Collectif, préface de Ouafa Mameche

Joie militante. Construire des luttes en prise avec leurs mondes — carla bergman et Nick Montgomery

Récemment paru

Vous ne pouvez rien faire contre nous, nous vous empêchons de vieillir — Les Lascars du Lep électronique

Manifeste du Tiers paysage — Gilles Clément, présentation d'Alexis Pernet

Cravirola. Une expérimentation politique alliant vie et travail — Jérémie Lefranc

En écoute et téléchargement gratuit sur le site des éditions : www.editionsducommun.org.



Achévé d'imprimer en août 2020
par Corlet Numéric
Z.A. Charles Tellier - 14110 Condé-en-Normandie
pour le compte des éditions du commun.
Imprimé en France