Redéfinir le pouvoir et l'espace au sein de l'école

Une expérience d'autogestion communautaire au Chili

Redefining authority and space within the school. An experience of community self-management in Chile

Redefinir el poder y el espacio dentro de la escuela. Una experiencia de autogestión comunitaria en Chile

Ernesto Águila et Eric Silva

Traducteur : Philippe Rabaté

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3631>

DOI : 10.4000/ries.3631

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2013

Pagination : 155-162

ISBN : 978-2-85420-601-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Ernesto Águila et Eric Silva, « Redéfinir le pouvoir et l'espace au sein de l'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 64 | décembre 2013, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3631> ; DOI : 10.4000/ries.3631

Redéfinir le pouvoir et l'espace au sein de l'école

Une expérience d'autogestion communautaire au Chili*

Ernesto Águila
Eric Silva

Cet article présente l'expérience d'autogestion communautaire d'une école chilienne durant l'année 2013. Au sein d'un système éducatif organisé comme un marché dérégulé et soumis à de fortes incitations pour que se développe une éducation privée subventionnée par l'État, l'école publique chilienne – sous administration municipale depuis 1981 – a connu une grave crise, dont le signe le plus manifeste a été une chute considérable des inscriptions, ce qui ne manqua pas d'entraîner la fermeture d'établissements scolaires publics. Aujourd'hui, les inscriptions couvertes par l'instruction publique chilienne atteignent seulement 38 % de l'ensemble des inscriptions (elles en représentaient 80 % en 1980) et, pour la seule année 2012, 42 collèges publics ont fermé leurs portes.

Dans ce contexte, l'une de ces écoles – l'école de base *República Dominicana* (ECDR) de la commune de la Florida de Santiago du Chili a été « prise¹ » par un groupe de mères et de mandataires², en guise de résistance au décret de fermeture, et remise en fonctionnement ; le travail de scolarisation a recommencé en mars 2013 sous la forme d'une autogestion communautaire. L'école, qui ne peut plus s'appuyer sur une reconnaissance officielle de l'État pour fonctionner, a continué à dispenser des enseignements depuis le niveau préscolaire jusqu'à la classe de huitième basique³, par le biais d'un système de professeurs volontaires et sous la coordination technico-pédagogique du département d'études pédagogiques (DEP) de la faculté de philosophie et d'humanités de l'Université du Chili.

---

* Article traduit par Philippe Rabaté.

1. Il s'agit effectivement d'une « prise » (*toma*), à savoir d'un mouvement par lequel la population s'empare d'un moyen de production, d'une école ou d'un terrain. Ce type d'action est populaire au Chili et apparaît comme une forme de résistance face à des politiques ou à des actions contraires à l'intérêt du peuple. (NdT)

2. Le « mandataire » (*apoderado*) renvoie à la personne qui s'occupe de conduire l'enfant à l'école et d'en suivre la scolarité. Il ne s'agit pas toujours du père ou de la mère de l'élève mais cela peut être également un autre membre de la famille ou un adulte choisi par les parents. En dialogue avec l'établissement éducatif, ils sont mentionnés avec fréquence au Chili, ce qu'atteste l'emploi courant des expressions « pères, mères et mandataires » (*padres, madres y apoderados*) et « Centre de parents et de mandataires » (*centro de padres y apoderados*). (NdT)

3. La classe de huitième basique (*el Octavo Básico*) vient clore le cycle de l'éducation fondamentale ou basique au Chili ; celle-ci comporte huit années d'éducation basique ou primaire, précédées de deux années d'« éducation infantile » et suivies de quatre années d'éducation secondaire. Les enfants qui ont atteint cette classe sont âgés de 14 à 15 ans. (NdT)

Cet article présente cette expérience, en expliquant de manière synthétique, dans une première partie, le contexte global qui est celui du système éducatif chilien actuel, et en exposant notamment les variables structurelles qui expliquent la détérioration aiguë de l'école publique au Chili et qui fournissent un cadre permettant de comprendre l'émergence de cette expérience d'auto-gestion communautaire.

Dans une seconde partie, est décrite l'évolution de l'ECRD au cours de ces quelques mois ; si elle est marquée initialement par une position de résistance et de demande de réouverture auprès des instances municipales, elle tend ensuite à la fois à la construction d'un projet éducatif qui s'efforce de sauver l'expérience communautaire de ces mois, et vers la préparation d'une possible réouverture qui tiendrait compte des nouvelles relations entre la communauté, l'État et l'école. Enfin, l'expérience d'autogestion communautaire de l'ECRD a signifié une profonde redéfinition de « ce lieu appelé école », en transformant les notions traditionnelles d'espace éducatif, le lieu qu'occupent dans ce nouveau projet les acteurs du processus éducatif, et ce que l'on entend communément par le « dedans » et le « dehors » d'une école. Plus fondamentalement, ce que cette expérience a mis en évidence est la nécessité d'une profonde altération des relations de pouvoir à l'intérieur de l'institution scolaire comme condition pour penser l'espace et la fonction de l'école depuis de nouvelles perspectives.

L'ÉCOLE PUBLIQUE, UN ESPACE ABANDONNÉ

Comment expliquer le surgissement et l'expérience de l'ECRD ? Comment, dans le cadre du système éducatif chilien, une expérience d'auto-gestion communautaire si singulière et prolongée parvient-elle à se faire une place ?

Si l'on tente de concevoir les choses en termes d'espaces scolaires, l'image de l'école publique chilienne est aujourd'hui celle d'un vaste espace scolaire abandonné, caractérisé par des cours et des bâtiments par lesquels passent chaque jour de moins en moins d'enfants. Ce délaissement de l'espace scolaire public est l'expression – ou la métaphore, si l'on préfère – d'un abandon physique de quelque chose qui est commun : autrement dit, de la possibilité de continuer à penser l'école comme le lieu de réalisation d'un projet de société fondé sur le partage de valeurs minimales et d'un espace où il est possible de vivre un projet collectif dans lequel la diversité et la pluralité relèvent d'un défi commun. Il s'agit là de l'expression, dans toute sa profondeur et sa radicalité, de la crise de l'école républicaine à une époque néolibérale.

L'expérience de l'ECRD – c'est-à-dire l'apparition d'une communauté qui s'approprie le projet éducatif d'une école publique en voie d'abandon – doit être comprise dans le contexte actuel du système éducatif chilien fortement néolibéral et, également, de la crise de légitimité que ce modèle connaît depuis

l'année 2006, avec les premières grandes mobilisations étudiantes et sociales, dont le point culminant fut la paralysie inédite, durant près de sept mois, des principaux collèges et universités en 2011. À partir de ces événements historiques, le modèle éducatif chilien – l'une des expérimentations néolibérales les plus radicales au monde – est entré dans une phase de questionnement social et politique profond, et sa capacité de reproduction hégémonique s'est affaiblie (Atria, 2012).

Rappelons seulement que, sous la dictature militaire (1973-1990), a eu lieu au Chili une importante refondation capitaliste de type néolibéral qui a affecté l'économie, la politique, la société et la culture (Moulian, 1997). Ce nouveau paradigme s'est retrouvé, à son tour, consacré et protégé par une nouvelle Constitution politique (1980). À grands traits, nous pouvons décrire ce processus historique comme le passage d'un État éducateur, qui contrôlait le développement d'un système public d'éducation fortement centralisé, vers un État subsidiaire ; dans ce dernier, l'éducation publique en est venue à se soumettre au développement de projets éducatifs privés et le système éducatif en général s'est organisé comme un marché ou un « quasi-marché » dans lequel les écoles publiques et privées, financées de manière égale par l'État, devaient rivaliser entre elles – plus leur nombre d'élève était important, plus leur financement l'était aussi – et sur des critères de qualité et de classement établis par des normes standardisées nationales et internationales. C'est également le passage d'une « école publique sélective », sous l'État éducateur, à une « école séparée », sous ce nouvel État subsidiaire (Águila, 2013).

Outre ce principe de subordination du public au privé, l'affaiblissement de l'école publique chilienne s'explique également en grande partie par son transfert en 1981, durant la dictature militaire, de l'administration de l'État central vers le système municipal. Cette délégation, fondée en son temps et défendue jusqu'à aujourd'hui comme une avancée dans la « décentralisation », a favorisé le processus d'affaiblissement de l'école publique, du fait de la convergence de trois facteurs : d'abord, parce que ce transfert a reproduit dans l'école l'inégalité sociale qui, dans le cas chilien, s'exprime territorialement de manière patente ; ensuite, parce qu'il a dissous et désarticulé les responsabilités, dans la mesure où, bien que la municipalité administre les collèges, l'appui technico-pédagogique est toujours à la charge du ministère de l'éducation, ce qui engendre un problème de cohérence et de coordination de type structurel entre les fonctions administratives et technico-pédagogiques, qui n'a jamais été résolu de façon appropriée dans le modèle actuel de « municipalisation ». Enfin, il est évident qu'il existe des différences de capacités financières, humaines et techniques entre des municipalités qui se trouvent dans des situations très inégales, pour prendre en charge intégralement le défi d'administrer et de diriger les processus pédagogiques des écoles publiques. (OCDE, 2004, p. 76-77).

En bref, dans le contexte d'un État qui abandonne l'école publique à une concurrence de marché avec les écoles privées, à l'indifférence et à la rigueur du marché envers l'éducation publique, un interstice est apparu dans lequel a surgi, de manière inespérée, un autre acteur : la communauté. En effet, la communauté apparaît comme un nouveau personnage-clé – face à l'État et au marché –, qui commence à ouvrir un espace politique pour une reconfiguration des relations de pouvoir dans l'école chilienne, à partir d'une reconstruction « depuis le bas » de nouvelles formes d'expérience scolaire. C'est au sein de ce mouvement très vaste que l'on doit placer l'expérience de l'ECRD.

DES ESPACES, DES PRATIQUES ET DES RELATIONS DE POUVOIR REDÉFINIS AU SEIN DE L'ÉCOLE

Depuis que, le 22 décembre 2012, la fermeture de l'école *República Dominicana* a été décrétée et, jusqu'à ce jour (octobre 2013), nous pouvons distinguer au moins deux grandes étapes. Un premier moment pourrait être caractérisé comme celui de la résistance face à la fermeture et comme celui de la demande de réouverture sous administration municipale, tandis que le second moment est marqué par le besoin de construction d'un projet pédagogique communautaire, fondé sur les souhaits et les attentes des membres de l'école. La construction de ce nouveau projet pédagogique ainsi que les conditions et exigences qu'une réouverture du collège devrait comporter, forte de ces nouveaux critères, est ce qui domine la dynamique de cette expérience éducative singulière.

L'école communautaire *República Dominicana* abrite aujourd'hui une petite communauté scolaire. En effet, l'école dispose d'une capacité d'accueil de près de mille élèves alors qu'elle n'accueille aujourd'hui en son sein qu'à peine 80 enfants. Il faudrait également ajouter qu'elle est composée de différents bâtiments, certains construits récemment, avec une grande cour intérieure dans une logique architecturale strictement panoptique. Tout ou presque tout est à portée du regard.

Les points névralgiques de l'école sont une salle prévue à l'origine pour les professeurs mais que partagent aujourd'hui, de manière symptomatique de ce qu'est le nouveau projet éducatif, les mères et mandataires avec les professeurs. Un second espace-clé est celui de la cantine : il s'agit d'un lieu vaste qui sert également pour les actes officiels du collège et pour les assemblées, et qui constitue un point de rencontre central pour la communauté éducative. C'est là que, chaque jour, les enfants prennent leur petit déjeuner et leur déjeuner et il s'agit d'un espace de rencontre communautaire. Les mères des enfants cuisinent à partir des dons qu'elles reçoivent et qui proviennent principalement du quartier. Un peu plus loin se trouvent les salles de classe dans un bâtiment de deux étages, qui constitue la partie la plus récente du collège et où, dans un petit

groupe de salles contiguës, se concentrent les cours actuellement donnés au collège.

L'espace physique et architectural de l'ECRD appartient aujourd'hui aux parents et aux mandataires qui maintiennent leur « emprise » sur celui-ci depuis près de dix mois, au moment où cet article est écrit. Formellement, le collège appartient à la municipalité et, à travers celle-ci, à l'État, mais la « propriété » est un thème qui est débattu à intervalles réguliers, ce qui mérite d'être relevé car au-delà du fait que le collège se trouve sous le contrôle de la communauté, l'appropriation de l'espace est investi d'un sens qui a toute une histoire et qui, comme on peut le présumer, contribue à dissuader la municipalité de décréter l'ordre d'évacuation du collège par la police.

En effet, l'école est en plein centre du quartier Villa O'Higgins, qui s'est construit à la fin des années 1960, sous l'impulsion d'un projet d'auto-construction lancé par le gouvernement démocrate-chrétien de l'époque ; celui-ci avait pour but d'éviter davantage de « prises » de terrain dans la périphérie de Santiago, dans un contexte, en ces années-là, de lutte pour obtenir son propre logement. Pour cela, on remit aux habitants de ce quartier un terrain qui comportait seulement une baraque sanitaire. Ce furent ensuite les habitants de ce quartier eux-mêmes qui construisirent leurs maisons. À un moment donné, tous ensemble s'accordèrent pour céder un espace au centre du quartier, qui serait consacré au collège *República Dominicana*.

Il se dégage de ce récit que, pour les habitants du secteur, le collège *República Dominicana*, même s'il appartient à la municipalité, est leur « propriété » car ils ont cédé à un moment du terrain pour que celui-ci soit érigé. Ils y travaillèrent, et les grands-pères y étudièrent, puis les pères et, à présent, les fils. De ce point de vue, on pourrait soutenir que cette réaction du groupe des pères, mères et mandataires de « prendre » le collège et de le remettre en marche a montré la persistance d'une mémoire collective marquée par une relation d'appartenance du collège à la communauté, appartenance qui trouvait son origine dans l'histoire du quartier et de la construction du collège dans les années 1960 et 1970.

En ce sens, on peut observer que, à la différence de ce qui arrive communément avec la majeure partie des collèges publics et privés, dans ce cas précis, il existait préalablement un lien de proximité et même un sentiment d'appartenance et de « propriété » sur le collège particulièrement profond. Cette expérience dans les quartiers de la périphérie de Santiago du Chili paraîtrait donc être plus significative et profonde que ce que l'on percevait jusqu'à présent.

Comme on a déjà pu le signaler, ce grand espace qu'est le collège est aujourd'hui administré intégralement par un groupe de mères. Ceci inclut l'ouverture et la fermeture quotidiennes du collège, le maintien de la sécurité du collège (pour cela, une mère s'est installée dans le collège et, avec l'aide d'un groupe de jeunes, elle surveille le collège pour que celui-ci ne fasse pas l'objet

de vols ou d'actes de vandalisme, surtout la nuit), la préparation par les mères du repas durant la matinée et jusqu'au déjeuner (l'on ne peut que constater que cela continue à être de manière inaltérable une activité féminine), le remplacement des professeurs dans les salles de classe lorsque ceux-ci viennent à manquer (certaines d'entre elles faisaient même la classe au début de la « prise » du collège quand l'équipe de professeurs volontaires ne s'était pas encore consolidée).

Bien que cela n'ait pas été clairement formalisé, la présidente du Centre de parents et de mandataires est considérée comme la plus haute autorité du collège à l'heure actuelle. Les mères assument également le rôle d'« inspecteurs » du collège, c'est-à-dire que ce sont elles qui se chargent de la discipline en dehors des salles de classe. Cet aspect a fait l'objet d'un débat interne, parce que, très souvent, les rôles de « mères » et d'« inspecteurs » de leurs propres enfants engendrent des difficultés, si l'on souhaite maintenir une saine distinction des rôles.

L'espace scolaire a-t-il changé dans cette expérience et dans sa relation avec le nouveau projet éducatif d'autogestion communautaire ? Dans une certaine mesure, tout continue à être en apparence identique, mais il est évident qu'il existe une appropriation de l'espace de la part de la communauté qui est très différente de toute autre expérience éducative au Chili. Par ailleurs, des activités pédagogiques beaucoup plus nombreuses se sont développées en dehors des frontières de l'école, dans une perspective qui relève clairement de la « cité éducative ». En outre, les espaces partagés par les mères, les professeurs et les enfants ont augmenté. Il n'existe pas de cloisonnement étanche de l'espace physique pour chaque segment (en général, dans l'école chilienne, les parents et les mandataires se tiennent à l'entrée du collège pour attendre la sortie des enfants et n'entrent dans le collège que lorsque se produisent ce que l'on appelle les « réunions de parents »).

Un autre aspect intéressant à étudier est la manière dont les enfants vivent cette nouvelle expérience pédagogique communautaire autogérée et la relation qu'ils établissent avec les normes et l'espace physique de l'école. Une des questions au centre du travail ces derniers mois est celle de l'origine traumatisante du processus, c'est-à-dire la fermeture du collège. Il n'a pas été facile de construire une école fondée sur un modèle communautaire avec des enfants qui, il y a encore peu de temps, appartenaient à une école de type traditionnel et qui ont choisi volontairement un projet pédagogique distinct. Comment construire des relations à partir de l'absence totale de règles et de normes, et comment installer le dialogue avec des élèves accoutumés à écouter le professeur et à ressentir que leurs propres expériences n'ont pas d'espace à l'intérieur de la salle de classe ? Comment parvenir à ce qu'ils construisent une nouvelle relation avec l'espace physique de l'école ? Un fait évident constaté au sein de l'ECRD est que les enfants, lorsqu'ils ne sont pas conscients immédiatement du besoin de

construire un projet éducatif précis, assimilent ces espaces de liberté à la possibilité de faire ce qu'ils veulent, en manquant très souvent de considération envers les autres membres de la communauté, en ne respectant ni les espaces communs (la salle de classe, la cour) ni les logiques de relation sur lesquelles il y a avait eu un accord préalable. Il est symptomatique que, pour les enfants, l'espace pédagogique et physique entre la cour de récréation et la salle de classe soit très souvent un espace indifférencié, dans le contexte de ce nouveau projet qui a beaucoup gagné en liberté.

Ces dynamiques posent de véritables défis pour un travail pédagogique communautaire : celui de créer de nouvelles règles ou paramètres de comportement et de compromis construits conjointement. Cette relation dialectique au sein des relations quotidiennes (pédagogiques, de camaraderie, de fraternité ou de discorde) et les normes qui régissent l'école peuvent seulement s'élaborer en écoutant et en considérant toute la communauté. C'est seulement ainsi que ces règles auront du sens et qu'elles ne seront pas vécues comme de simples impositions d'une autorité. Pour que le dialogue et la reconnaissance puissent s'installer à l'intérieur de l'école, il doit exister des instances concrètes de discussion et de rencontre, comme les assemblées d'étudiants, les assemblées de professeurs et les assemblées de mandataires, ainsi qu'une grande assemblée de la communauté. Ces instances sont vues comme des possibilités concrètes aujourd'hui au sein de l'ECRD, mais elles font encore l'objet d'un débat et elles n'ont pas encore été vraiment mises en œuvre.

Il n'y a pas de doute que ce qui a commencé comme une action de « résistance » a dérivé peu à peu vers un projet éducatif d'« autogestion communautaire ». Sans que cela fasse l'objet d'une réflexion, les espaces et l'architecture du collège se sont modifiés et ont acquis un nouveau sens. L'idée d'autogestion communautaire a eu comme effet que l'espace de l'école est vécu de manière beaucoup plus intégrée et partagée, que les activités en-dehors de l'école se multiplient, que des responsabilités communes sur l'espace physique partagé (propreté, sécurité) ont été assumées.

En fin de compte, il s'est produit dans l'expérience de l'ECRD une profonde transformation dans les relations de pouvoir à l'intérieur de l'école : depuis l'autorité municipale, le pouvoir s'est déplacé vers les pères, mères et mandataires ; les relations entre les mères et les professeurs sont devenues dans une certaine mesure plus horizontales (même s'il faut reconnaître qu'au fur et à mesure que les tâches pédagogiques se sont consolidées pour les professeurs, les parents et les mandataires tendent à se retirer de l'activité et des discussions plus proprement éducatives) ; la relation entre les professeurs et les enfants est devenue également plus symétrique. Cependant, jour après jour, de nouvelles

relations se tissent entre les différents acteurs de la communauté éducative, dans un processus encore inachevé de définition de leurs différentes sphères de travail et de participation. En effet, chacun cherche encore sa place dans ce nouveau projet pédagogique communautaire autogéré, qui constitue l'un des processus de réappropriation et de re-sémantisation de l'espace scolaire les plus radicaux de ces dernières années au Chili.

BIBLIOGRAPHIE

ACES (2013) : Comisión de educación : *Minuta sobre control comunitario*. Santiago, educacionuchile.org, 2013.

ÁGUILA E. (2013) : Del Estado Docente al Estado Subsidiario : de la escuela pública selectiva a la escuela segregada. Santiago : Cátedra Foucaut (inédit).

ÁGUILA E. (2010) : « 20 años de Concertación : avances y limites de una reforma ». In QUIROGA, Y. y ENSIGNIA, J., *Chile en la Concertación (1990-2010) Una mirada crítica, balance y perspectivas*, Santiago : Friederich Ebert Stiftung, Tomo II, p. 215-253.

ATRIA F. (2012) : *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago : Catalonia/Ciper.

MOULIAN T. (1997) : Anatomía de un mito. Santiago : LOM.

OECD (2004) : *Revisión de políticas de educación. Chile*. Santiago, OECD.

RUIZ C. (2010) : *De la República al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago : LOM.

SALAZAR G. (2012) : Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política. Santiago : Uqbar.