

La démocratie directe à l'école

Francesco Codello

« **N**ous croyons que, dans n'importe quel contexte éducatif, les jeunes ont le droit de décider individuellement ce qu'ils veulent apprendre et comment, quand, où et avec qui ils veulent le faire. Nous croyons en outre qu'ils ont le droit de participer de manière paritaire aux décisions déterminant le fonctionnement des organisations dont ils font partie – et en particulier celui de leurs écoles – et les règles et les sanctions qui peuvent – éventuellement – s'avérer nécessaires. »

Cette résolution, tout à fait fondamentale et d'une grande clarté, a été adoptée au terme des rencontres, des discussions et des débats qui, au début août 2005, ont rassemblé à Berlin de jeunes écoliers et des adultes d'un certain âge. J'ai eu la chance de participer à cette semaine de débats ignorés par le grand cirque des médias, mais très riche et merveilleusement humaine.

Ces rencontres ont eu lieu dans le cadre de la treizième réunion annuelle de l'IDEC (International Democratic Education Conference – Conférence internationale de l'éducation démocratique), qui avait lieu cette année dans la capitale allemande et était organisée par deux associations berlinoises (la K.R.Ä.T.Z.Ä. et la Schule für Erwachsenenbildung) luttant pour les droits des enfants et pour l'éducation et l'instruction des jeunes et des adultes exclus du système scolaire allemand (les victimes de la fameuse « mortalité scolaire »)¹.

Nous arrivions de vingt-neuf pays différents : d'Asie (Inde, Népal, Japon, Corée du Sud, Thaïlande), d'Océanie (Nouvelle-Zélande, Australie), du continent américain (USA, Brésil, Canada), du Moyen-Orient (Israël), d'Afrique (Lesotho), d'Europe (Espagne, France, Italie,

1. Voir www.idec2005.org ou www.educationrevolution.org (avec une version française). KRÄTZÄ : KinderRÄchTsZÄnker, association de défenseurs des droits de l'enfant. Voir www.kraetzae.de (avec une version française). Schule für Erwachsenenbildung : Centre d'enseignement pour adultes, qui prépare à l'examen final des études secondaires. Voir www.home.snafu.de/sfe (NDLR)



Suisse, Autriche, Serbie, Ukraine, Hongrie, Pologne, Russie, Pays-Bas, Belgique, Danemark, Allemagne, Finlande, Norvège, Angleterre). On avait là tout un échantillonnage de situations et de contextes remarquablement diversifiés et influencés par nombre de cultures et de philosophies, mais les principes forts, clairs et fondamentaux énoncés dans la résolution finale constituaient une solide base d'entente pour les personnes issues de ces différents contextes.

La première réunion de l'IDEC, qui a eu lieu en 1993 à Hadera, en Israël, n'avait réuni que des représentants d'écoles d'Angleterre, des États-Unis, d'Autriche et d'Israël, mais c'est en Inde, à Bhubaneshwar, qu'a été organisée l'avant-dernière réunion, en 2004, et les écoles et les personnes qui participent à ces expériences et suivent ces principes sont aujourd'hui très nombreuses et implantées dans beaucoup de pays.

On peut résumer comme suit les caractéristiques communes des différentes expériences qui forment cette véritable constellation scolaire :

- On y trouve une démocratie directe réelle et égalitaire : les enfants et les adultes prennent ensemble, dans des

réunions ad hoc, toutes les décisions concernant la vie commune. Dans ces réunions, c'est tantôt la règle de la majorité simple qui prévaut, tantôt celle de l'unanimité, tantôt celle de la majorité qualifiée.

- La présence aux leçons n'est pas obligatoire ; parfois il y a aussi des leçons où la présence est obligatoire et d'autres où elle est complètement libre.

- On ne permet pas aux adultes de se mêler des questions relevant spécifiquement des enfants, à moins que ceux-ci ne le demandent expressément.

- Les éventuelles sanctions ou punitions, pour autant qu'on en prévoie au sein de l'école – ce qui n'est pas toujours compatible avec les principes éducatifs retenus – sont décidées par l'assemblée générale et appliquées par des comités ad hoc élus et soumis au principe de la rotation des tâches.

- Les enseignants ne sont pas choisis selon les procédures bureaucratiques traditionnelles : il y a une période probatoire, au terme de laquelle les élèves participent, de manière plus ou moins complète, à la décision de nommer ou non l'enseignant.

- L'activité pédagogique ne se limite pas aux salles de classes, mais elle touche également tous les lieux, tous les espaces où se déroule la vie réelle des élèves.

Dans le cadre fixé par ces principes communs, on rencontre une multitude de nuances, de différences, de conceptions culturelles, philosophiques, politiques ou religieuses ; chacune de ces expériences a ainsi bien des points communs avec les autres, mais lorsqu'on l'observe en profondeur, on constate qu'elle est en même temps tout à fait différente, remarquablement originale. Comment pourrait-il en être autrement, si les valeurs communes auxquelles se réfèrent tous ceux qui marchent sur cette voie sont la liberté et l'autonomie ?

L'intégration au système scolaire

La plupart des écoles membres de l'IDEC sont indépendantes du système scolaire des États concernés. Pourtant certaines d'entre elles, par exemple en Nouvelle-Zélande, en Israël ou au Danemark, sont intégrées au système scolaire officiel et c'est dans le cadre d'un programme de développement de l'éducation démocratique plus ou moins négocié avec les pouvoirs publics qu'elles explorent ces voies nouvelles.

Ces expériences ont bouleversé la conception traditionnelle de la pédagogie, en plaçant l'enfant ou l'adolescent au centre de la vie scolaire et éducative et en transformant l'école elle-même selon les nécessités, les exigences et les rythmes de l'acquisition des connaissances, plutôt que selon les besoins de l'enseignement. Tous les mouvements progressistes qui, dans nos pays, animent les discussions portant sur l'organisation de l'enseignement et sur la didactique n'ont jamais atteint des conceptions aussi radicales, car ils ne remettent jamais vraiment en question l'exercice du pouvoir et la signification du rôle du pédagogue. L'arrogance culturelle, historique et, pour ainsi dire, anthropologique de l'adulte s'est opposée – et continue de s'opposer – à un changement de perspective aussi radical.

D'autre part, s'il faut en croire les témoignages des enseignants des USA présents à Berlin qui travaillent dans les écoles publiques – et je n'ai aucune raison de douter de ces témoignages – la situation de l'enseignement public dans ce pays, qui anticipe certainement l'évolution globale de l'école, est hallucinante : on n'entre en classe qu'après être passé au détecteur de métaux et le temps d'enseignement est exclusivement consacré aux tentatives, presque toujours vouées à l'échec, d'apaiser les conflits et les vio-

lences; quant aux écoles privées d'élite, elles sont toujours plus sélectives et plus chères. La situation est telle qu'on peut imaginer que, tôt ou tard, s'imposera le choix de la liberté, de l'autonomie, de la responsabilité et de la motivation.

Ces choix éducatifs et pédagogiques entraînent inévitablement une infinité de conséquences, mais aussi de contradictions, qui sont cependant le sel de la confrontation des idées et de la discussion et guident l'incessante recherche de modalités nouvelles et de solutions aux problèmes susceptibles de se présenter.

Mais certains problèmes préoccupaient l'ensemble des participants à la réunion, qui en ont débattu de manière sérieuse et approfondie. Quels avantages les écoles démocratiques présentent-elles pour la société? Quelles sont les attentes de ceux qui font ces expériences en matière de changement social? Est-il possible de démocratiser les écoles publiques et, si oui, comment et jusqu'à quel point? Quels sont, globalement, les résultats atteints par les étudiants des écoles démocratiques et sont-ils comparables à ceux des élèves des écoles publiques? Comment peut-on fonder une école libertaire? La discrimination, la violence et la brutalité sont-elles également présentes dans ces expériences et, le cas échéant, comment y fait-on face? Qui nomme les enseignants, et selon quelle procédure? Qui définit les règles, qui fixe les sanctions éventuelles, qui décide vraiment et selon quelles modalités? Comment l'assemblée générale de chaque école fonctionne-t-elle? Quel rôle les parents jouent-ils au sein des écoles? Quels rapports particuliers l'école entretient-elle avec la culture et la tradition du lieu où elle se trouve et quelle influence ces rapports exercent-ils sur le processus éducatif? De nouvelles formes de hiérarchie apparaissent-elles à l'intérieur des écoles en question et, le cas

échéant, comment parvient-on à contrer de nouvelles formes de pouvoir plus sournoises et occultes ? Comment ces expériences sont-elles financées, sont-elles élitaires, sont-elles l'apanage de certaines classes sociales ? Quelles devraient être les qualités d'un enseignant vivant dans une réalité aussi originale, de quel type de préparation et de quelle sorte de sensibilité devrait-il être doté ? Comment garantir la réussite scolaire et comment, par conséquent, organiser les leçons ? Quelles sont les dynamiques de groupe qui émergent dans un contexte de liberté et d'égalité véritables ? Quels sont les effets exercés par la tristesse ou le bonheur sur le processus d'apprentissage ? Des règles et des sanctions sont-elles vraiment nécessaires ? Comment assurer l'intégration d'enfants et d'adolescents ayant des handicaps physiques ou mentaux ? Comment développer un réseau entre les étudiants des différentes écoles ainsi qu'entre les enseignants et les parents ? Comment améliorer la collaboration entre les différentes écoles libertaires pour surmonter les difficultés et les problèmes qui se présentent ? Comment parvient-on à éviter que de

nouvelles formes de pouvoir n'émergent au milieu de toutes les mesures qu'il convient de prendre ? Quelles sont, à l'intérieur de ce monde si bigarré, les principales différences ? Sont-elles une richesse pour tous ou pourraient-elles devenir les formes de nouveaux privilèges de classe ?

La pratique des assemblées

Telles sont les principales questions que nous nous sommes posées. Par chance – et c'était inévitable – elles n'ont pas reçu de réponses passant pour des vérités, mais elles nous ont tous rendus un peu plus riches que nous l'étions auparavant et elles ont alimenté notre recherche commune de solutions pluralistes.

Ainsi, en discutant des diverses façons dont les décisions sont prises par l'assemblée, nous avons découvert que, selon les dimensions de l'école, on doit prévoir différents niveaux d'assemblées, sans pourtant tolérer l'apparition de nouvelles formes de hiérarchie. Nous avons pu constater qu'il existe donc de nombreuses formes d'assemblées d'école et nous avons examiné, dans les grandes lignes, comment elles s'organisent pour garantir une réelle participation directe de chacun à l'exercice du pouvoir décisionnel. La richesse des observations, critiques et propositions ainsi que les solutions retenues représentent une importante contribution, fondée sur l'expérience, à l'exercice d'une véritable démocratie directe.

L'expérience de la Tutorial School du Nouveau-Mexique, par exemple, me paraît particulièrement intéressante, dans la mesure où entre le principe de l'unanimité et celui du vote à la majorité elle suggère une troisième voie, mise à l'épreuve des faits depuis un certain temps, qui permet de garantir le respect de la liberté individuelle, tout en l'asso-





cient à la liberté collective. Les décisions sont prises en commun, mais lorsqu'il n'y a pas d'unanimité sur une question, on peut tout de même faire un choix à la majorité, pour autant que ceux qui ne sont pas d'accord y consentent, parce qu'ils considèrent que ce choix n'est pour eux pas vraiment fondamental. Dans le cas contraire, la décision est renvoyée d'une semaine, voire plus; on est en effet convaincu que pour pratiquer une véritable démocratie, il faut prendre le temps nécessaire. Toutes les propositions et toutes les opinions ont un droit égal à être exprimées, discutées et évaluées; on doit leur consacrer le temps voulu avant de les accepter ou de les refuser: en démocratie, il ne doit pas y avoir de hâte, si l'on veut que la démocratie se réalise véritablement, qu'elle devienne un style de vie, et non pas une habitude passive. À la Tutorial School, on remplace le mot *règle* par le mot *accord*, soulignant implicitement le fait qu'il s'agit d'un processus et que l'accord en question peut toujours être modifié; celui-ci est ainsi mis en rapport avec la décision individuelle, car on est convaincu que le consensus peut conduire à un conservatisme étouffant.

Un des nombreux séminaires qui ont

animé ces riches journées et soirées berlinoises a été particulièrement instructif et fascinant. Les élèves de plusieurs pays (Pays-Bas, Royaume-Uni, Suisse, Israël, Nouveau-Mexique, Japon, Allemagne et Thaïlande) ont esquissé les caractéristiques de leur école idéale. Cette expérience originale a été d'autant plus intéressante qu'elle a été menée par des jeunes qui vivent déjà des expériences si différentes de celles de leurs contemporains qui, pour la plupart, «végètent» dans le cadre d'écoles autoritaires et massificatrices.

Les principales questions que ces jeunes se sont posées ont été, elles aussi, tout à fait révélatrices: Quel est le nombre de personnes adéquat pour le bon fonctionnement d'une école? Voulons-nous une école ou une véritable communauté? Quelles sont les décisions à prendre? Comment vivre et partager expériences et opinions avec des personnes d'autres cultures? Fumer, se droguer, boire: oui ou non, comment, pourquoi? Les réponses ont été innombrables; aux questions initiales se sont ajoutées d'autres questions, puis d'autres encore. Bien des choses m'ont frappé et bien d'autres, certainement, m'ont échappé, car je n'ai pas assisté à ces discussions avec recul et impartialité, mais les émotions et la passion ont souvent pris le dessus. Mais c'est ainsi!

Repli sur soi ou conscience sociale ?

J'ai tout d'abord été frappé par la demande, ou plutôt par le souhait, que tout le pays, ou toute la ville où l'école est implantée, s'organise selon le même modèle démocratique et libertaire. C'était une réponse claire et nette à qui pense que ce genre d'expériences entraîne un repli sur soi élitare, au lieu de développer une sensibilité sociale consciente et forte, une volonté de vivre la liberté et l'auto-

nomie aussi à l'extérieur de son propre environnement immédiat et limité: vivre la liberté renforce l'exigence de liberté. Les élèves ont aussi exprimé clairement qu'il est à leurs yeux indispensable que les parents comprennent la philosophie de l'école et qu'ils y adhèrent, afin qu'il n'y ait pas de rupture entre les valeurs éducatives adoptées au sein de la famille et celles en vigueur à l'école. Ces observations ont montré que les élèves ont une grande maturité sociale, car elles témoignent d'un sens très solide de la relation qui lie la dimension individuelle de la liberté et sa dimension sociale. Tout cela est apparu dans les différentes interventions et la dimension communautaire de l'éducation y a été prépondérante: l'école, a-t-on entendu, devrait être le centre de la vie locale; tous doivent enseigner et tous ont quelque chose à apprendre; la flexibilité et les changements de rôles sont utiles aux processus d'apprentissage et d'enseignement; les plus grands devraient devenir d'utiles soutiens pour les plus petits, mais le but final est de développer le sens individuel de la responsabilité; la communication devrait être directe et horizontale; la médiation et la résolution des conflits sont du ressort du collectif, mais elles requièrent un effort et un engagement individuel; chacun a la même importance au sein de la communauté et cela doit devenir une pratique de vie quotidienne; il importe que règne une atmosphère de solidarité et d'entraide. Et surtout, les enseignants devraient avoir travaillé dans plusieurs écoles et ne pas être seulement sympathiques, mais aussi compétents et bien préparés.

On l'aura compris, même les plus jeunes étaient conscients de la dimension sociale de l'éducation, de l'importance qu'il y a d'apprendre collectivement et activement, de la nécessité de ne pas confondre la liberté et le «n'importe

quoi» et du besoin de disposer d'enseignants sachant conjuguer disponibilité dans les relations humaines et qualifications professionnelles.

La perspicacité des jeunes présents est également apparue au cours de la partie publique de ces rencontres, lorsque, dans un amphithéâtre énorme et bondé de l'Université Humboldt de Berlin, les questions du public ont appelé des réponses convaincantes et pertinentes, comme lorsque l'on a demandé aux jeunes si, lorsqu'ils seraient adultes, ils enverraient leurs propres enfants dans ce genre d'écoles. Tout d'abord, les jeunes interpellés ont répondu en chœur par l'affirmative, expliquant les mérites de cette forme d'éducation et la richesse intérieure qu'elle procurait à chacun d'entre eux, mais c'est une étudiante japonaise qui a su donner la réponse qui a conclu le débat: «Ce seront mes enfants qui en décideront!» Si quelque auditeur était d'avis que l'éducation démocratique n'exerce qu'une influence circonstancielle portant exclusivement sur la sphère de la vie individuelle, il a été bien détrompé.

Démocratiser l'école publique

Un autre sujet intéressant (il est ici impossible de tous les évoquer) a fait l'objet d'une longue discussion, menée sur plusieurs jours, à laquelle j'ai participé directement: est-il possible de démocratiser l'école publique? Jusqu'à quel point est-il possible d'introduire ces éléments de démocratie directe, de liberté et d'autonomie au sein d'un système scolaire qui dépend des organes de l'État et qui est régi par des normes définies par un pouvoir centralisé? Est-ce possible et, si oui, comment? La discussion n'a pas conduit à des conclusions univoques; la principale raison en est que les personnes qui ne sont pas actuelle-

ment en train de vivre et de travailler dans des écoles alternatives, mais qui étaient présentes à Berlin parce qu'elles adhèrent à ces principes et cherchent à mettre en pratique ces processus éducatifs et didactiques, n'ont pu témoigner que de modestes expériences allant dans ce sens et elles ont dû constater les énormes difficultés que rencontrent ces expériences et souligner les attitudes de censure ou de désintérêt adoptées par leurs collègues et les autorités. Mais tout cela a été très utile pour cerner de nombreux problèmes, que ceux-ci concernent la pratique de l'éducation démocratique au sein des expériences alternatives ou les cheminements, les pratiques didactiques et les modes d'organisation applicables au sein de l'enseignement public. Il a été intéressant d'entendre parler des expériences faites en Nouvelle-Zélande et au Danemark, où des éléments importants de l'école démocratique ont été introduits dans le système scolaire public, mais l'opinion générale a été que, bien qu'il soit important d'agir de manière libertaire dans sa propre vie quotidienne, fût-ce même dans le cadre de structures autoritaires, c'est en fin de compte un modèle social et éducatif radicalement différent qu'il faut viser. La démonstration de la pertinence de cette opinion est arrivée avec ponctualité, quelques jours après les rencontres de Berlin : les autorités politiques de Leipzig venaient en effet de prendre des mesures répressives à l'égard d'une école démocratique qui s'était ouverte alors que nous étions précisément en train de débattre de ces sujets.

Je tiens à souligner que dans la discussion approfondie qui a porté sur la question de la possibilité d'appliquer des principes démocratiques à l'intérieur de la structure de l'école publique, les remarques autocritiques n'ont pas manqué et qu'on a relevé que l'éducation démocratique et libertaire ne représente elle-même pas toujours une véritable solution de substitution à l'école publique, lorsqu'on la conçoit seulement comme une méthode de décision collective, lorsqu'on ne se préoccupe pas de la mettre en relation avec un plus vaste

objectif social et culturel, lorsqu'on ne lui donne pas une portée pédagogique générale, lorsqu'on ne comprend pas que l'activité d'apprendre et la démocratisation sont indissociables.



Contre les castes en Inde

Ces journées ont en outre ouvert des perspectives nouvelles et permis de jeter un regard réaliste et pluraliste sur le monde de l'éducation, sur des traditions et des valeurs différentes des nôtres, comme lorsqu'on a parlé de la lutte contre l'utilisation de la religion et de ses conséquences sociales en Inde ou au Népal. C'est Niru, déléguée de la Anugriha Charitable School, qui nous a



initiés à ce monde, nous présentant une perspective unique et extraordinaire. Son récit nous a appris que, dans le pays émergent du capitalisme asiatique, de courageux enseignants, parmi lesquels Niru et ses collègues, mais aussi ceux d'autres écoles (comme la Namma Shale Montessori School), travaillent avec des enfants pauvres et marginaux qui ont quitté l'école, ou sont sur le point de le faire, parce que la religion les a ravalés à un rang inférieur, en les rejetant dans les basses castes. Niru nous a rappelé que ce n'est qu'en changeant de travail qu'on peut changer de caste, car les castes se basent sur des différences qui dépendent justement du type de travail effectué. C'est pour cette raison que l'école est importante pour renverser un système aussi rigide : les connaissances, et notamment la connaissance du sanscrit, langue des castes supérieures, deviennent un moyen de faire apparaître au grand jour les inégalités et les préjugés idéologiques sur lesquels se fondent ces inégalités et les hiérarchies du pouvoir. Ces écoles accueillent naturellement des enfants porteurs de divers handicaps, contrairement aux écoles publiques, et la présence de ces enfants représente une richesse

pour tous, dans la mesure où la diversité devient un élément indispensable à un développement libre et autonome de la personnalité des enfants.

On s'efforce, dans cette école, de développer une culture égalitaire entre adultes et enfants, car celle-ci représente l'exact opposé de la société des castes, qui se fonde sur des principes inégalitaires dans lesquels les différences d'âge sont importantes. La répartition hiérarchique des rôles entre adulte et enfant est un automatisme du pouvoir, qui se perpétue automatiquement, à tel point qu'il finira par être considéré comme absolument « naturel ». Nombre d'enfants, mais encore plus d'adultes, ont beaucoup de peine à se libérer de ce préjugé, parce qu'en Inde (mais aussi chez nous) la tradition culturelle de la valeur de la hiérarchie est très, très forte.

Des écoles comme celle-ci, il y en a maintenant 25 en Inde et elles constituent un phénomène en forte expansion, malgré les conditions de pauvreté et de misère extrêmes dans lesquelles se trouvent les hommes et les femmes de ce pays. C'est précisément cette vitalité qui m'amène à penser que l'aspiration à une vie libre et autonome pointe timidement, mais systématiquement, même sous le couvercle de plomb des organisations autoritaires et des systèmes économiques générateurs d'inégalités.

En entendant ces témoignages, on comprend bien qu'il faut repenser et redéfinir radicalement le rôle de l'enseignant, la nature de sa mission et le sens de sa profession si, comme je le crois, le but de l'éducation est celui décrit dans ces pages. Nous devons nous réapproprier une fonction sociale de premier plan et insister, avec ténacité et cohérence, pour replacer l'école, l'éducation et l'instruction au centre des problèmes politiques et sociaux, dans une perspective libertaire et démocratique.

La motivation dans l'apprentissage

Si l'on pense, comme Darry Hannam (de l'Université du Sussex), que les enfants et les jeunes ont le droit d'avoir le contrôle de leur propre éducation et qu'améliorer les écoles signifie avant tout y pratiquer une véritable démocratie, on appelle à un renversement radical de la logique jusqu'ici en vigueur, dans laquelle se retrouvaient aussi bien les enseignants de gauche que les enseignants de droite (si l'on me passe un certain schématisme) : sur ce plan, ceux-ci ont en effet été prisonniers – et continuent de l'être – d'une même logique centrée sur l'adulte.

En résumé, cette rencontre berlinoise (et avec elle toute la constellation des écoles alternatives) propose une perspective nouvelle pour sortir de l'impasse et du vide éducatif où nous acculent des systèmes familiaux, sociaux et scolaires aussi désolants les uns que les autres.

Un autre élément important, commun aux différentes écoles, est celui de la place essentielle accordée à la motivation dans le processus d'apprentissage et des conséquences qui en découlent pour l'organisation de chaque école. Partout c'est la motivation, c'est l'intérêt de chaque enfant ou de chaque jeune qui détermine la manière dont on organise l'apprentissage : le processus d'acquisition des connaissances est caractérisé par l'expérience directe et l'expérimentation systématique.

Cette approche du processus d'apprentissage, digne de la meilleure tradition pédagogique démocratique et libertaire, s'incarne en une infinité de modèles et de formes d'organisation, qui vont des écoles où une partie du programme est préétablie, alors qu'une autre partie est laissée au libre choix individuel (par exemple la « School of Self-determination » fondée récemment

à Moscou, ou les Tamariki School et Discovery School néo-zélandaises, pour n'en citer que trois), à celles qui, comme les Sudbory Schools (qui existent dans de nombreux pays), ont opté pour des principes didactiques et des modèles d'organisation radicalement libres et autogestionnaires. Dans les Sudbory Schools, il n'existe en effet aucune sorte de classes, le choix du personnel (y compris celui des enseignants) est la prérogative des étudiants, il n'y a pas d'horaire scolaire structuré, ni aucune intervention d'un adulte qui ne soit expressément demandée et l'acquisition des connaissances se déroule de manière spontanée, libre et naturelle. Entendre raconter, comme je l'ai entendu de mes oreilles, que des écoles comprenant plus de 300 élèves peuvent fonctionner selon un modèle aussi radical, que ces expériences existent maintenant depuis plusieurs années et que de nouveaux projets continuent d'éclore dans des contextes très différents les uns des autres apporte tout au moins une bonne bouffée de confiance et d'espérance.

Il m'est difficile de résumer tout ce que ces journées berlinoises m'ont suggéré et d'explicitier toutes les impulsions que j'en ai reçues. Il m'est impossible d'exprimer par des mots les émotions éprouvées et d'expliquer la richesse reçue, en particulier dans la rencontre de tant de personnes aussi différentes les unes des autres. Mais, après être rentré chez moi, il m'est resté une assurance (un autre monde – et aussi un autre monde scolaire – n'est pas seulement possible : il existe déjà) et une espérance (les écoles et l'éducation peuvent aussi changer chez nous, et à travers nous).

Francesco Codello

Les illustrations de cet article sont tirées des collections du CIRA à Lausanne.



Folfer, Saint Titulo