



MOUVEMENTS SOCIAUX ÉDUCATION

LES BACCALaurÉATS POPULAIRES EN ARGENTINE

Après la crise sociale de 2001 dans des pays comme l'Argentine, les entreprises récupérées, les coopératives d'éducateurs, les mouvements de chômeurs, les syndicats et même les organisations appartenant à des universités publiques ont assumé la création d'écoles/baccalauréats populaires pour les jeunes et les adultes.

Ces structures ont permis à une frange considérable de la population exclue des écoles durant les années du néolibéralisme¹ de reprendre ses études au sein d'expériences qui, outre de se poser comme gérantes d'une autre qualité éducative², revendiquaient la formation de sujets critiques et engagés dans la réalité de leurs communautés.

En somme, « prendre l'éducation en nos mains » fut la consigne des mouvements sociaux pour rendre compte de l'engagement d'un nouveau mouvement pédagogique informel, démocratique et populaire. Il s'exprime dans les baccalauréats populaires, visant à construire une autre école possible, alors que la tourmente néolibérale a généré exclusion et pauvreté sur le continent latino-américain.

Ces organisations ont assumé l'éducation populaire en incorporant à leurs revendications historiques le droit à l'accréditation³ : vu que désormais la population exclue de l'éducation moyenne

se chiffrait par millions – plus de 70 % de la population active⁴ – la création d'écoles est devenue une nouvelle stratégie pour en finir avec l'exclusion scolaire, tout en contribuant à organiser les classes populaires.

Ce processus ascendant continue de susciter dans les mouvements sociaux de forts débats sur l'application de stratégies de construction dans le champ éducatif, et constitue un défi intéressant par rapport à la durabilité de leurs constructions et de leur esprit émancipateur. En Amérique latine, beaucoup de ces initiatives ont réussi à « arracher »⁵ au bureaucratisme étatique des

revendications comme la gestion des écoles populaires, des espaces de formation et même l'obtention de ressources économiques.

1
Baccalauréats populaires : organisation, étapes, revendications, succès et défis

Les baccalauréats populaires (BP) sont des écoles de jeunes et d'adultes, qui après des années de mobilisation de leurs enseignant·e·s, étudiant·e·s et tra-

vailleurs·euses ont obtenu leur reconnaissance par l'État en tant qu'écoles pouvant accorder des diplômes d'enseignement moyen pour jeunes et adultes.

Cette expérience inédite se présente comme l'héritière des traditions autogestionnaires développées par le mouvement populaire au long de son histoire : des écoles et des universités populaires créées par l'anarchisme, le socialisme et le péronisme aux traditions d'éducation populaire de Paulo Freire⁶. Elle interpelle les aspects bureaucratiques du système éducatif, en proposant des critères démocratiques de base : l'organisation

d'assemblées d'enseignant·e·s et d'étudiant·e·s comme fondement de la prise de décision, avec des coordinateurs au lieu de directeurs, ainsi que l'aspiration à une formation académique différente par sa qualité et son engagement social.

Dans le même temps, comme espaces alternatifs de gestion éducative, les BP expriment de nouvelles formes autogestionnaires d'organisation populaire et ont été adoptées comme stratégie éducative par la majorité des mouvements sociaux existant en Argentine. De nombreux baccalauréats populaires sont basés dans des organisations coopératives, ils n'ont pas d'entité propriétaire, sont gratuits et ne perçoivent aucun écolage. Leurs espaces sociaux se situent dans des quartiers dont la population a de faibles ressources économiques et la majorité de leurs élèves appartient aux classes populaires – travailleurs·euses, chômeurs·euses et groupes sociaux exclus – et en situation de risque éducatif (Sivert et al., 2006).

Parmi les objectifs de ces écoles, outre leur fonction naturelle de formation, on trouve la promotion et l'incitation à la participation et à l'organisation en aspirant, comme clé de l'éducation populaire, à la formation de sujets politiques⁷. Cela, conjointement avec les initiatives générant des alternatives de travail pour intégrer et activer le développement d'une économie solidaire. Les entreprises récupérées, coopérativisées et autogérées par leurs travailleurs·euses se trouvent actuellement en plein développement productif, de pair avec l'existence d'un circuit socio-culturel ayant un fort impact dans les différentes localités.

Dans d'autres cas – les organisations de quartier – ce sont des espaces insérés sur une scène avec une diversité d'entreprises

ouvrières caractéristiques des mouvements territoriaux largement développés aux alentours de Buenos Aires, et apparues dans les années 1980 comme partie d'un processus caractérisé par la résistance active aux réformes néolibérales appliquées depuis la dictature militaire de 1976. Dans leurs objectifs de construction, ces organisations rejettent « toute forme d'assistencialisme dans les pratiques sociales » et poursuivent le « but de promouvoir la participation, la solidarité et l'autogestion de la communauté »⁸.

Parallèlement, les BP se considèrent comme appartenant aux organisations qui définissent leurs propres buts de transformations critiques au système capitaliste. Il existe aujourd'hui plus de 100 BP, répartis dans tout le pays, avec des milliers d'étudiant·e·s et d'enseignant·e·s (appartenant majoritairement à des universités nationales) dans leurs aulans⁹. Ils se définissent comme écoles ou organisations sociales, revendiquent le caractère public et populaire de leur construction et responsabilisent l'État comme garant du système éducatif.

De cette manière, la lutte pour l'école publique et populaire s'exprime par un processus d'ouverture progressive et d'insertion dans la communauté, ainsi que par leur appropriation créative pour la transformer – comme le relève la tradition de l'Amérique latine et de Paulo Freire – en « espace d'organisation politique des classes populaires » et de « formation de sujets sociaux »¹⁰.

Dans ces expériences, on souligne que l'on n'obtient pas une éducation différente par des réformes « par en haut », comme aimait à le dire Paulo Freire, ni par des formules technocratiques de spécialistes, mais par une participation active des travailleurs·euses et de l'ensemble des organisations de base. Dans la longue liste des revendica-

tions de ces collectifs d'éducation, une place significative est occupée par la reconnaissance des écoles et de leur capacité à délivrer des diplômes de niveau moyen. Ce fut et reste une tâche ardue, qui a suscité d'innombrables revendications par le biais de pétitions, de mobilisations et de multiples actions de rue : au bout de plusieurs années, elle remporta une grande victoire lorsque la quasi-totalité des baccalauréats populaires alors existants furent reconnus.

Une autre revendication était d'exiger de l'État de garantir les salaires du personnel enseignant. Sur ce point, la majorité des BP considèrent leurs enseignant·e·s comme des travailleurs·euses de l'éducation comme le reste de leurs collègues, et qu'il incombait donc à l'État de les payer¹¹. En 2004, un succès considérable fut d'obtenir des bourses pour les étudiant·e·s des BP de jeunes et d'adultes de la ville de Buenos Aires; cette victoire fut précédée par des mobilisations des écoles et des employé·e·s de fabriques récupérées. On sait que même durant ces années de nombreux BP attendaient la reconnaissance, les salaires, le financement intégral des écoles et des bourses pour les étudiant·e·s de la Province de Buenos Aires.

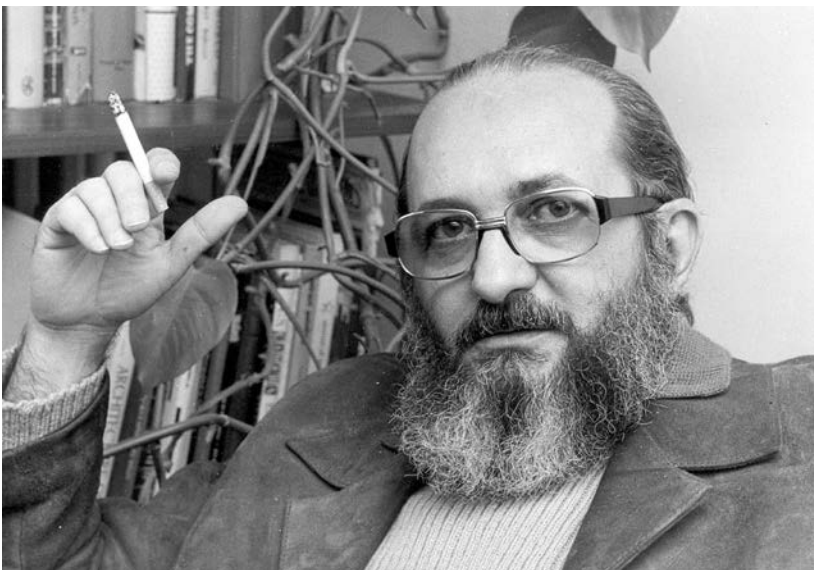
La période 2007–2012 marque la plus grande expansion des BP. En 2007, on comptait 16 BP et, jusqu'à fin 2011, plus de 70 furent créés. Leur organisation grandit, de nouvelles organisations sociales s'y joignent et l'arc politique s'élargit : aux mouvements sociaux ayant initié ce processus, comme le mouvement national des entreprises récupérées (MNER) et la coopérative des éducateurs et des enquêteurs (CEIP), s'ajoutent de nouvelles organisations territoriales – certaines d'entre elles appartenant à des centrales nationales de travail-

leurs (CTA), des mouvements d'occupants et de locataires (MOI-CTA), des fronts de chômeurs (FPDS, FOL) et même des syndicats (ATE)¹². De cette manière, ils impulsent un processus de forte interpellation sociale à partir du champ éducatif. L'un des succès les plus importants de cette étape, considéré comme une victoire par ces écoles, fut le passage de la direction de l'éducation des jeunes et des adultes (leur champ spécifique d'éducation) dans l'orbite de l'État, mais en maintenant ses principes autogestionnaires. L'autre succès fut d'obtenir des salaires pour l'ensemble des enseignant·e·s, en tant que travailleurs·euses de l'éducation.

2 Dimensions des baccalauréats populaires : politique, pédagogie et action syndicale

Après plus d'une dizaine d'années d'existence des BP, il est possible d'identifier quelques constantes permettant de construire une matrice analytique conceptuelle d'esquisser aussi de possibles conceptualisations de ce phénomène politico-éducatif.

En effet, nous constatons des dimensions communes à ces expériences, au-delà de leurs particularités. Tous les BP ont une matrice identique : une dimension pédagogique, une dimension syndicaliste et une dimension politique, au sens strict (Elisalde, 2012). La dimension syndicale comprend divers circuits organisationnels et en même temps revendicatifs. Les BP, par-delà les alliances des organisations où ils s'inscrivent politiquement – fronts, fédérations, mouvements, etc. – se réunissent dans des cadres syndi-



Paulo Freire (1921–1997) est un pédagogue brésilien.



Le mouvement national des entreprises récupérées est à l'origine des BP

caux pour revendiquer essentiellement la reconnaissance des BP et leur capacité à délivrer des diplômes, des ressources économiques – tous octroient à l'État la responsabilité de garantir le fonctionnement du système éducatif – des salaires pour le personnel enseignant et le financement intégral des bourses pour étudiantes.

La dimension politique exprime les multiples articulations sociales et politiques de chaque BP. En ce sens, chacune de ces écoles fait partie d'un projet politico-organisationnel contenant et impliquant différentes lectures de la conjoncture et de l'étape que nous traversons. Ceux qui assument leur création sont des organisations sociales et politiques et expriment un fort lien entre mouvements sociaux, syndicats ou organisations à caractère territorial. La majorité des interprétations revendique le caractère contre-hégémonique de ces organisations et leurs pratiques de lutte anticapitaliste, et soulignent le rôle émancipateur des BP. En même temps, elles relèvent les conceptualisations provenant de la tradition de Paulo Freire, à savoir que les BP sont « *des écoles d'organisations sociales* ».

La dimension pédagogique identifie leur nature la plus évidente. Les BP sont des écoles pour jeunes et adultes, ils délivrent des diplômes et sont reconnus institutionnellement, bien qu'avec une forte résistance de la bureaucratie technocratique du système éducatif. Et comme il ne peut en être autrement s'agissant d'écoles, l'existence du « fait éducatif » est indiscutable : des enseignant·e·s et des étudiant·e·s se réunissant volontairement pour rendre compte d'un besoin éducatif, dans un cadre de formation, c'est-à-dire une école. Les BP ont aussi réalisé de nombreux apports à partir de leur dimension pédago-

gique, en reprenant des traditions de participation, en redéfinissant des conceptions épistémologiques, en impulsant des réorganisations de programmes (Popkewits, 2002), en approfondissant et en recréant des stratégies socio-éducatives de la EDJA (Brusilovsky y Cabrera, 2005, et Ampudia, 2011), en oxygénant et en débureaucratisant les critères de gestion éducative et fondamentalement en transformant chaque BP en laboratoire d'idées et de débats sur leurs propositions d'enseignement-apprentissage dont enseignant·e·s et étudiant·e·s sont les protagonistes (Goodson, 2000). On y questionne les postures traditionnelles et bureaucratiques, en s'appuyant sur une critique des critères standardisés et systémiques.

De cette manière, la dimension pédagogique des BP possède un fort caractère d'interpellation du système éducatif et c'est peut-être là que se situe sa plus grande radicalité, spécialement à partir du lien théorie-praxis de l'éducation populaire de la tradition latino-américaine. La construction d'écoles à partir de l'initiative d'une organisation sociale avec des définitions politiques claires sur le rôle et la fonction sociale de l'école défie la logique et la conception libérale-capitaliste (Meszaros, 2008), selon laquelle seuls l'État « par en-haut » et les entreprises privées peuvent fonder des écoles.

Cette expérience provoque, questionne ces postulats et oblige en même temps à rediscuter et débattre du caractère du secteur public, cette fois à partir des perspectives de construction du pouvoir populaire¹³. L'articulation de cette radicalité pédagogique acquiert son plein sens en se constituant sur la base de forts engagements politiques, « *la politicité du champ éducatif* » (Paulo Freire) : une dimension n'existe pas sans l'autre, elles font

partie d'un même processus. Pour les participant·e·s et les responsables des baccalauréats populaires, il n'existe pas de projet pédagogique sans politique antibureaucratique, anticapitaliste et revendiquant une démocratie de base dans le champ éducatif. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'expériences novatrices en pédagogie (bien sûr, elles ont réalisé de nombreux apports à cette perspective), ni d'organisations politico-sociales dont le but central s'exprime seulement dans leurs articulations locales ou nationales. Leur condition pédagogique-éducative exprime une essence propre, liée couramment à leurs définitions et/ou articulations politiques aussi au sens strict.

Ainsi, les dimensions syndicale, politique, et pédagogique constituent trois dimensions donnant sens aux BP. Il n'est pas possible de considérer l'une de ces dimensions séparément sans courir le risque d'en diluer le concept et le sens d'origine, mais surtout d'en diluer la perspective de radicalité et de révision permanente. Toutes ces raisons nous font penser que nous sommes devant un processus comprenant une certaine complexité d'analyse et qui n'est pas encore terminé.

De fait, des BP continuent à s'ouvrir dans plusieurs régions du pays. D'une part, parce que la situation et le besoin qui les ont fondés subsistent avec des chiffres alarmants : selon des sources officielles, des millions de jeunes et d'adultes sont « hors » des écoles moyennes¹⁴. D'autre part, parce que des organisations qui assument la décision politique de créer des BP dans leurs territoires continuent d'apparaître.

S'ajoutent à ce diagnostic les politiques publiques erronées sur l'éducation des jeunes et des adultes. Cette situation fait que les ministères de l'Éducation national et provinciaux, au lieu de résoudre avec

dynamisme une intégration claire des BP dans leur stratégie éducative, retardent la reconnaissance des nouvelles écoles et se montrent réticents devant toute nouvelle demande. Parallèlement, ces mêmes ministères impulsent des politiques publiques néolibérales, comme le FINES, ne faisant que précariser le champ de formation des classes populaires et reproduire les aspects les plus régressifs du système : basse qualité académique, absentéisme et promotion rare de l'appropriation de la formation pour les étudiant·e·s. Tout cela sans compter le flux onéreux de ressources qu'impliquent ces propositions¹⁵.

3 La construction d'une cartographie sociale : la dénomination et l'esthétique des BP

Car comme dit plus haut, l'auto-gestion est l'une des pratiques sociales politiques caractérisant le mouvement politico-pédagogique des baccalauréats populaires. Là aussi s'exprime la différence sur les pratiques autogestionnaires. Ce principe prend des sens et des significations diverses par rapport au sujet social impulsant le baccalauréat populaire. Le nom et l'esthétique des écoles expriment aussi la nature du projet : Simón Rodríguez, 19 de Diciembre, Centro Cultural de los Trabajadores de los Troncos, Raíces, Arbolito, Roca Negra, Tierra y Libertad, Carlos Fuentealba, Bartolina Sisa, Eva Duarte, La casa del Trabajador, Rodolfo Walsh, Agustín Tosco, 2 de Diciembre, 1° de Mayo, El Cañón, Rodolfo Walsh, Mochas Celis, IMPA, Maderera Córdoba y Chilavert, entre autres. Les noms des baccalauréats populaires nous renvoient au quartier, au local, au



monde du travail organisé, aux références politiques de luttes et aux organisations syndicales.

Le choix du nom de chaque baccalauréat se réfère à sa territorialité politique et sociale. L'espace et le temps resignifiés, dans l'inscription/immanence de l'école à l'organisation, au quartier, à la manière d'être dans le territoire, à l'histoire de l'organisation et de l'action du monde travail, à l'histoire latinoaméricaine de revendications pour la lutte de genre, etc. Chaque référence construite dans la dénomination nous renvoie aussi à ses conceptions pédagogiques, à un sujet et à un lien pédagogique. La toponymie des baccalauréats rend compte de l'interpellation au système éducatif dans la transcendance du binôme à l'extérieur et à l'intérieur de l'école. Les baccalauréats populaires, pour les organisations sociales qui les impulsent, sont immanents à leurs fonctions libératrice et émancipatrice. Le nom n'est pas donné par l'État, mais par les organisations sociales ou les syndicats. Le nom fait partie de la dispute pour une pédagogie libératrice en tant que pédagogie politique.

C'est aussi l'une des conquêtes des baccalauréats populaires : maintenir le nom lors de leurs luttes revendicatives aux divers niveaux de reconnaissance conquis par les BP au sein du système éducatif géré officiellement par l'État. Comme dit plus haut, le nom fait référence au quartier, à la localité, au lieu de vie, à l'histoire récente du monde du travail, à l'histoire de la lutte pour les droits. Le nom est une intentionnalité politique et se réfère à des conceptions idéologiques et à des critères de construction dans les champs populaire et éducatif. La dénomi-



nation fait référence au sujet et a déterminé le lien pédagogique non seulement à la relation éducation/monde du travail, mais aussi au collectif, à la participation au choix de nom de ceux qui tous les jours construisent l'école. Dans certains baccalauréats populaires, les enseignant·e·s et l'organisation qui impulse l'école décident du nom, dans d'autres, ce sont les enseignant·e·s, l'organisation et les étudiant·e·s en assemblée.

En résumé, comme l'affirmation de nombreuses organisations sociales, des représentant·e·s de syndicats d'enseignant·e·s et des spécialistes de l'éducation, l'apparition des BP a signifié en Argentine une bouffée d'air frais pour les luttes dans le camp éducatif et social durant la dernière décennie. D'abord, parce qu'elle a

constitué un outil organisationnel novateur pour l'ensemble du mouvement social et populaire; ensuite, parce qu'elle a créé une tension dans les présupposés pédagogiques – à partir de la construction collective d'écoles populaires « par en-bas » – d'un système éducatif géré depuis des décennies selon des conceptions verticalistes, bureaucratiques et technocratiques.

L'un des défis possibles du futur pour les organisations est de positionner les BP comme un mouvement pédagogique anti-bureaucratique et populaire¹⁶, questionnant les aspects les plus régressifs de la structure éducative. Le lien des mouvements sociaux avec les espaces d'éducation populaire leur confère un rôle d'articulation fort entre des organisations de nature différente, comme le démontrent

actuellement les plus de 100 BP organisés en coordinations régionales sur la base de leurs affinités et de leurs conceptions politico-pédagogiques. Présenter l'école comme et dans les organisations sociales signifie pour les BP de la penser comme intégrée aux quartiers, tout en considérant ses stratégies sociales éducatives comme partie du lien sociétal avec d'autres organisations sociales et la représentation des besoins de l'espace où ils se trouvent insérés.

Marina Ampudia

Membre de la RIOSAL-CLACSO et de la Universidad de los Trabajadores-IMP, anthropologue sociale, professeure et chercheuse à l'Université de Buenos Aires.

Roberto Elisalde

Membre de la RIOSAL-CLACSO y de la Universidad de los Trabajadores-IMP, historien, professeur et chercheur à l'Université de Buenos Aires.

Adapté d'un article paru dans la *Revista Educación y Cultura*, n°105, 2014.
Traduction de l'espagnol : Hans-Peter Renk.

1 En 2003, les jeunes et les adultes hors des écoles secondaires représentaient 60% de la population active de l'Argentine.
2 Le concept d'« autre qualité éducative » ou « qualité sociale » fut formulé par Paulo Freire lorsqu'il fut secrétaire à l'éducation de la municipalité de São Paulo, en 1989-1991. Il se réfère à la nécessité pour les écoles de promouvoir une qualité d'éducation sérieuse et académique avec un engagement social clair. Cf. Elisalde, R., *Educación popular, políticas públicas y movimientos sociales: la gestión de Paulos Freire en la SME-SP (1989-1990)*, Ed. Biblos, 2014.
3 L'accréditation signifie que les nouvelles écoles populaires peuvent décerner des diplômes du secondaire, comme les écoles d'État ou privées. Dès lors, cette perspective d'éducation populaire se différencie des traditions non-formelles, qui implantent sur ce terrain leur cadre naturel de compétences. Vers 2002, il

y avait en Argentine plus de 14 millions de jeunes et d'adultes hors des écoles moyennes.
4 D'après Censos oficiales (2001) et les enquêtes académiques (Sirvent, 2003)
5 Cette expression est communément utilisée par les militants de mouvements sociaux comme le Mouvement des sans-terre (MST) brésilien, les entreprises récupérées et les BP argentins. Elle dénote la nature de l'incidence de l'action et de la lutte des organisations pour obtenir leurs revendications.
6 Pour une excellente rétrospective de l'histoire et de l'actualité de l'éducation populaire, cf. Torres Carrillo, Alfonso, *La Educación Popular*. Ed. El Búho, Bogotá, 2007.
7 Cette notion est fréquemment utilisée dans l'œuvre de Paulo Freire. Cf. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1980.
8 Documentos Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (Ceip). 2004.

9 Nous pouvons établir une moyenne de 100 étudiant·e·s (croissance par projection d'un cours par année) et de 20-30 enseignant·e·s par école, soit approximativement un total de 10 000 et 1300 respectivement.
10 Freire, Paulo, *Documentos de la SEM/S. Paulo*. 1989.
11 La caractérisation de travailleurs-euses de l'éducation et/ou d'éducateurs-rices populaires a suscité un riche débat au sein des organisations sociales impulsant les BP. Les traditions les plus liées aux mouvements sociaux territoriaux revendiquaient le terme éducateur-riche populaire, alors qu'un autre groupe majoritaire d'organisations se sont lancés dans un processus de syndicalisation des enseignant·e·s de leurs BP. Une expérience intéressante – revendiquant la tradition d'organisation syndicale des enseignant·e·s et la particularité de la construction territoriale

des organisations sociales – se déroule dans la zone nord du Grand Buenos Aires.
12 MNER : Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. MOI : Movimiento de Ocupantes e Inquilinos; FPDS : Frente Popular Darío Santillán; FOL : Frente de Organizaciones en Lucha; ATE : Asociación de Trabajadores del Estado.
13 Cf. Miguel Mazzeo, *Entre la reinvencción de la política y el fetichismo del poder*, Ed. Puño y Letra, Buenos Aires, 2014.
14 Bien qu'il n'y ait pas accord entre les enquêteurs et les politiques sur la quantité de jeunes et d'adultes « expulsés » (Freire) des écoles moyennes, les chiffres admis par consensus oscillent entre 7,5 millions et plus de 10 millions de jeunes et d'adultes n'ayant pas terminé l'école moyenne. Dans l'un et l'autre cas, ces données sont certainement préoccupantes, comme l'ont reconnu le gouvernement national et les

gouvernements provinciaux en implantant des plans d'urgence pour résoudre le problème.
15 Cf. article GEMSEP : « La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FINES 2 », in : *Revista Encuentro de saberes* N° 4 Año II, Buenos Aires, 2014.
16 Le concept de mouvement pédagogique englobe de multiples expériences dans l'histoire de l'éducation latinoaméricaine. Plus particulièrement, nous pouvons mentionner la formation du Mouvement pédagogique de Colombie dans les années 1980. En 2011 a surgi une nouvelle expérience, le Mouvement pédagogique latinoaméricain, qui rassemble différentes centrales syndicales et régionales d'Amérique latine pour atteindre des buts tels que l'éducation publique populaire. Ils se sont réunis aussi à Bogota et promettent d'élargir leurs actions dans la région.