

Journal de la Petite école
#4

Janvier – mai 2018

"Il y a sans doute une bassesse dans une action qui se conçoit que pour l'immédiat, c'est à dire, en fin de compte, pour notre vie. et il y a une noblesse très grande dans l'énergie libérée de l'étreinte du présent. Agir pour des choses lointaines au moment où triomphait l'hitlérisme, aux heures sourdes de cette nuit sans heures - indépendamment de toute évaluation de force en présence - c'est, sans doute le sommet de la noblesse"

Emmanuel Lévinas, L'humanisme de l'autre.

Sommaire

Abécédaire

Ailleurs

En haut lieu

On en a dit

Regarder Tracer Imaginer

Boussole

Remerciements

Abécédaire

... Celui qui ne sait pas ou si peu et si mal sait aussi quelque chose. Sans pouvoir, il tient un autre pouvoir. Les petits apportent à la peinture des espaces libérés de l'Espace (...) Ils ont trouvé, quand ils en avaient besoin et selon leur envie, la simultanéité, celle qui unit et combine le vu et le connu, le vu par l'oeil et le connu par l'esprit, le lointain avec le proche, le dedans avec le dehors lequel cesse de le dissimuler (...)

Spontanément, non comme une recette d'atelier, les enfants, traducteurs d'espaces, montrent ce qu'avec bonheur on retrouve, la coexistence du vu et du conçu, qui a lieu en tout cerveau qui évoque. On commence par là. C'est l'enfant et non l'homme fait, qui ici est fidèle à la réalité (...)

Les manques de l'enfant font son génie.

Henri Michaux, Les commencements.

A A l'abri

Lundi, c'est la grève des métros, la plupart des enfants ne viendront pas à l'école. Nous accueillons cependant Paul et Andreea, qui viennent d'arriver de Roumanie et qui sont hébergés avec leurs deux parents au Samu Social de la rue du Rempart. Ils étaient scolarisés en Roumanie jusqu'à la semaine dernière, mais leur situation est *particulière*, nous avons accepté la demande de l'assistance sociale qui veut aider les parents à s'installer en Belgique, trouver du travail, et pendant le temps laborieux de réaliser toutes les démarches, mettre les enfants "à l'abri", à la Petite école. C'est intéressant pour notre groupe d'être confronté à *d'autres* enfants. Des enfants qui savent écrire, lire, jouer d'autres jeux, qui possèdent les codes de l'école, qui se débrouillent bien en français.

B Balcon

Ce vendredi, pas un enfant n'arrive à l'école! On appelle chaque famille, tous ont une excuse : rendez-vous au cpas, rendez-vous chez le docteur, rendez-vous à la commune et même problème de métro. Comme Lydie est là cette semaine avec son équipe, on s'installe à la table du petit déjeuner. On refait du café, on dévore les croissants "de la régie", on se lance dans une discussion sur le revenu universel...soudain, Mélanie attire notre attention sur un jeune garçon gracile qui arrose des plantes là juste de l'autre côté du boulevard, en équilibre sur un balcon. Il étend son bras sans vraiment sortir son corps sur la terrasse. Le soleil inonde cette scène. Mais cet enfant, qui doit avoir 8 ans, n'est pas à l'école lui non plus! Et tous de s'accorder...qu'aurait-il pu faire de mieux qu'arroser ces plantes dans ce soleil à cette heure parfaite! et de nous dire que, peut-être, tous les enfants de la Pe n'étaient pas venus ce matin pour pouvoir arroser les plantes sur leur balcon, et que c'est certainement ce qu'il y avait de mieux à faire en ce matin ensoleillé.

C Cadeau

Mardi matin, la classe commence par un cadeau. Choisir une image qui les fait penser à un autre enfant, la coller sur une feuille, écrire son prénom et aller lui offrir. Les enfants s'adonnent à cette exercice avec tellement de plaisir, il se passe toujours quelque chose de bien

particulier, de très fort dans le fait d'offrir ! Alors c'est Youssef, qui découpe une Vierge à l'enfant pour l'offrir à Rama, qui porte ce matin un voile coloré. C'est Rama, qui vient d'arriver, de choisir l'image d'une tour pour Ahmad, ce petit garçon qui est parfois si difficile à déplacer. C'est Mirna qui offre la tour Eiffel à Nouredin qui semble chaque jour un peu plus s'élancer, et puis Nourredin d'offrir à son frère l'image d'une fleur, un petit garçon avec beaucoup de douceur.

Ce mercredi en Syrie c'était la fête des mamans, Khawla nous le rappelle avec ce petit mail:

*"Salut,
Aujourd'hui c'est la fête des mamans en Syrie. Il y a deux ans, avec les premiers enfants de la petite école , on a préparé des petits cadeaux, des petits enveloppes et ça été très chouette. Ca sera peut être une idée pour un prochain atelier. Je vous envoie une photo et le lien d'une des plus belles chansons chantées pour la mère en arabe."*

Comme on ne peut rien refuser à Khawla, pendant la classe de jeudi on travaillera le son AN comme...maman afin d'arriver à écrire "pour maman" sur des cartons de couleurs et l'après-midi, on plantera des pensées dans des pots de terre qu'on aura peints...Effervescence, excitation...les enfants comme chaque fois qu'il s'agit d'une fête (Noël ou anniversaire) sont dans un état de tension maximale, l'envie de bien faire, l'excitation du résultat, l'idée de ramener le cadeau à la maison? Pour libérer cette tension, on transforme la classe le dernier quart d'heure en piste de danse...Marie met du flamenco, et les voilà tous lancés.

On ne parvient pas à déceler ce qui est en jeu, pourquoi la réalisation de ces cadeaux les a tellement stressés...Pourtant quand il est l'heure de partir, ils en oublieraient presque ces présents.

D Damoclès

Mercredi, nous recevons une délégation de 6 enseignantes et bénévoles parisiens qui travaillent avec les Roms des bidonvilles de la banlieue et de Paris. Les 3 institutrices des camion-écoles que nous avons été voir l'an dernier à Saint Denis et 3 volontaires de l'association *l'Ecole dans la rue*. Echange d'expérience, discussion autour de la problématique DOM étant donné qu'elles sont désormais confrontées à cette population aussi. Des objectifs éloignés cependant: elles

insistent sur l'urgence, l'épée de Damoclès qu'elles ressentent constamment au dessus de leur projet étant donné les démantèlements des camps systématiques et donc l'annulation de leur travail. Leur préoccupation, donner aux enfants un "bagage minimum" pour pouvoir rentrer à l'école et assurer leur inscription dans un établissement. Nous insistons, au contraire, sur le temps que nous voulons passer avec les enfants, la place que nous essayons de dégager pour permettre les apprentissages, sur les doutes que nous ressentons de plus en plus quant à leur future inscription à l'école.

E Espace

Ce jeudi, une journée d'une grande douceur : le matin les enfants continuent leur carnet de traces avec moi, Juliette fait passer le test de positionnement aux nouveaux. Certains deviennent complètement autonomes dans leur travail. L'après-midi, avant l'atelier, c'est beau de les voir circuler dans cet espace, aujourd'hui complètement apprivoisé. Pendant une demi-heure certains peignent, d'autres dessinent ou jouent en silence, chacun de son côté. Paul, qui s'essaye d'abord aux Lego, voit que je n'arrive pas à accrocher la frise des nombres ... les punaises ne s'enfoncent pas, elles cassent. Paul rigole et me demande s'il peut essayer. Sous ses tous petits coups de marteau, les punaises rentrent bel et bien. Je décide de faire un mur d'images avec des dessins, des tableaux, il est ravi de pouvoir m'y aider, il y met beaucoup d'attention et une grande délicatesse se dégage de ses gestes. L'atelier couture se déroule avec un fond de musique, chacun est plongé dans sa tâche, on les entend juste nous demander de remettre un peu de fil sur leur aiguille. Certains fabriquent des pantoufles, d'autres des coussins.

F Fraudeur

Le déroulé de la journée est à présent acquis. Ils anticipent les activités, ils aident à la mise en place des dispositifs, ils nous ramènent à l'ordre à 13h, l'atelier de l'après-midi n'est pas encore en place sur la grande table: "Allez, Madame, allez!!!". A 15h, les papas sont en retard, Nouredin s'impatiente, me demande de téléphoner à son père. je lui dis que ça ne vaut pas la peine, qu'il va arriver...têtu, anxieux?, fraudeur certainement, il va dans mon sac chercher mon téléphone, dans mon "bureau" chercher le classeur avec les fiches

d'inscription des enfants, il retrouve la sienne sur laquelle se trouve le numéro de téléphone de son papa...il l'appelle. Saurait-il lire?

H Humour

Les enfants ont beaucoup d'humour et commencent à pouvoir l'exprimer - et puis à percevoir le nôtre, à en rire. Mardi alors que les enfants sont appelés, comme tous les matins, un à un à faire la classe - Shams, nous regarde et dit "Si moi à côté d'Ahmad, je meurs" ... sa place est justement à côté de lui ... elle mime le fait d'être fâchée, puis s'assied et très vite oublie.

I Invitation

A présent les enfants sont invités à s'inscrire pour les ateliers de l'après-midi. Le matin ils peuvent se faire une idée de ce qui leur sera proposé l'après-midi en venant voir, dans la petite pièce arrière la "table de présentation" sur laquelle est disposé le matériel nécessaire mais aussi des images ou des objets qui illustrent le propos de l'atelier comme un avant goût de ce qui sera fait. L'idée est de travailler sur l'anticipation, le désir mais aussi l'engagement. En effet, nous voulons que les enfants soient preneurs de ce que nous leur offrons, que l'école ne soit pas un service et surtout pas une "garderie". Ainsi le matin ils s'"inscrivent" pour l'après midi et les parents peuvent alors venir les chercher à 15H ou alors c'est à 13H après le repas collectif. C'était très beau mardi de voir Ahmad nous dire qu'il ne voulait pas rester. Et son père de nous regarder en souriant..."doucement, doucement".

J Jouer à l'école

Nous avons terminé la réalisation à la main des *Cahiers* pour les enfants. Nous avons re-préparé, pour chaque enfant, tous les exercices qu'il a fait dans le cadre des "classes" ou des "ateliers" de septembre à décembre afin qu'il puisse re-parcourir tout ce qu'il a fait mais surtout refaire ce que nous lui avons proposé.

Un Cahier avec des gommettes de couleur à coller, des éléments à découper, des lettres à tracer, des images à observer, des réglettes en papier à disposer, un set de lettres rugueuses (réalisées avec de la gouache mélangée à du sable), un abécédaire dessiné à la main identique

à celui qui est exposé au-dessus du tableau et dont ils sont fiers de connaître chaque mot, des languettes de papiers à entrelacer dans une feuille de dessin lacérée, une plume et d'autres mini-objets joliment contenus dans une mini-enveloppe à redessiner...le tout assemblé dans une farde en carton subtilement imaginée par Mélanie. L'idée est que chaque enfant trouvera dans un tiroir en bois à son nom, ce Cahier, l'abécédaire et le set de lettres rugueuses ainsi que le matériel nécessaire à la réalisation de ces exercices et qu'il pourra, à sa guise, se consacrer à son "tiroir".

Revenir sur ce qui a été fait donc, en garder bien sur la trace et ainsi donner du sens à l'écrit, mais avant tout, un prétexte encore pour travailler "le rapport au temps" avec ces enfants qui, plus que tout autre, sont dans l'instant présent. Et puis surtout, encore et toujours "jouer" à l'école. Avoir son "cahier d'exercices" personnel pour refaire ce qu'on sait faire, se souvenir de ces jours passés (petit album photos en fin de cahier), éclairer d'un nouveau regard peut-être ce qui, la première fois, semblait obscur.

L Livres

Les classes se font toujours sur base volontaire. Le lundi, seul Ahmad ne fait pas la classe et découvre le nouveau magasin de bois. Il l'arrange avec beaucoup de soin. Mardi, Almaza et Nouredine le rejoignent dans ce jeu, ils rajoutent un restaurant, des volumes d'encyclopédie font office de set de tables ou d'assiettes. Le jeudi, c'est le *souk*, chaque enfant a monté son échoppe, tous les livres de l'école sont désormais joliment présentés sur des tables...les enfants crient, alpaguent le client..."livres, livres!!!"!!! Ils déchirent frénétiquement des feuilles de papier pour créer des billets de banque. Youssef découpe soigneusement les siens dans des dessins. Quand on leur demande de ranger...en moins de temps qu'il ne faut pour le dire, les livres retrouvent leur place dans les étagères, les tables reforment les classes...On se retrouve pour la collation, une grenade fait leur joie.

M Main

La classe commence, certains sont à présent confiants quand il s'agit d'écrire, d'autres, comme Nouredin, nous demande encore : "Madame, mets ta main avec moi"... alors oui poser sa main sur la sienne et le

laisser guider. En fait, il écrit seul, mais il a encore besoin de cette présence pour être rassuré.

O Odilon Redon

Jeudi dernier, nous revenons sur le son "ch" ... comme dans chuchote, chat, chaise, ... et le son "on" comme dans maison, lion, papillon. Je distribue des images aux enfants représentants ces mots qu'ils connaissent : un chat de Dürer, un lion de Delacroix, les papillons d'Odilon Redon ...

Shams, m'appelle et demande "madame, ici chat ?", en me montrant la petite signature d'Albrecht Durer au bas de l'image. Je lui explique, elle me regarde de ses grands yeux et sourit : "wawwww, lui dessiner ça ? elle applaudit et puis "oui comme quand Shams écrit son nom sur ses dessins".

P Poème

C'est le jour de la réunion des parents, Khaola et Tem sont là pour traduire. Les entretiens individuels sont toujours des moments très prenants, éclairants ... d'un coup nous sommes replongés dans l'histoire de ces enfants qui ont vécu la guerre. C'est vrai que notre quotidien à la Petite école fait que nous avons parfois tendance à l'oublier, ces enfants ... nous la font oublier !

On sent une intimité, la confiance que ces parents nous font, leur envie de nous parler de leur enfant. Nous sommes là pour écouter, échanger.

Tem, doit traduire à un parent le mot "frustration", ce mot n'existe pas en arabe nous dit-il. Alors il cite un poème que le papa connaît aussi, l'histoire d'un bateau qui doit continuer même si le vent lui est contraire ... cet instant pour nous rappeler la poésie de la langue arabe et donc le rapport à la langue de ces enfants.

et puis les mots de Ramazan : "Pour moi c'est énorme et d'ouvrir grands les bras, que Ahmad soit dans la même école depuis 6 mois. Les premières années de sa vie (il a 7 ans) il n'a pas pu faire une activité pendant plus de 5 minutes sans être interrompu par une explosion ou une bombe...même aller au toilettes, ce n'était pas possible pour lui."

Jeudi Ahmad, décide de faire la classe ... il tiendra une demi heure ... et puis vendredi ce sera la première fois depuis le début de l'année qu'il fera la classe en entier !

S Sieste

Avant les ateliers de l'après-midi une sieste de vingt minutes est proposée aux enfants : tapis, coussins et couvertures sont préparés dans la pièce du cercle. On les appelle un à un et ils décident ou non de la faire. Des berceuses installent le calme. Je passe auprès de chaque enfant pour un léger massage du visage. Jeudi, Youssef me dit après 5 minutes : "c'est bien maintenant", je pose ma main sur son plexus. Après être passée auprès de chaque enfant, je m'allonge à mon tour, Youssef se lève et vient près de moi pour me faire le même massage, il reproduit chacun de mes gestes, ses doigts passent sur mes yeux, mes sourcils, mon front, il termine avec sa petite main sur mon plexus. Cette attention qu'il met à reproduire mes mouvements, à les répéter de façon précise. Il roule toujours son tapis comme on lui a montré le premier jour d'école, déplace sa chaise sans faire de bruit. Même si les enfants ne s'endorment pas vraiment, c'est un moment d'intimité, de calme qu'on partage ensemble, c'est beau de les entendre chuchoter, aller chercher un livre, se cacher sous les couvertures.

T (Se) Tordre

Quand Youssef écrit, son corps se fait lettre. Ce matin, je leur demande de réaliser des étiquettes qui représentent les émotions afin, d'encore une fois, les repérer dans un livre d'histoire. Quand Youssef dessine l'icône « étonné », il mime l'étonnement avec tout son visage. Alors qu'il trace les deux yeux ronds de l'icône, sa bouche se tord et ses lèvres forment un cercle. Plus tard, son visage se fera « o » ou « u »...

V Visage

Se soucier de l'autre, n'est-ce pas ce que commande le visage ? À l'ISM, une quinzaine d'élèves, toutes sections confondues, s'est engagée à animer les enfants de la Petite école durant le temps de midi. Après quelques semaines d'investissement, ils se sont réunis ce mercredi afin d'échanger, de déposer leur vécu, réfléchir et tenter de comprendre ce qui les anime...

— Se soucier de l'autre, n'est-ce pas ce que commande le visage ? — La parole, timide au début, s'assume et se libère, « parfois, les émotions ne passent pas à travers le corps, alors, il faut dépasser le

physique ». Les avis se rejoignent « il faut dépasser le visage car l'apparence est trompeuse », puis différent, « mais quand on ne connaît pas la personne, on ne peut pas passer au dessus du physique. Et puis, moi j'ai besoin de lien pour pouvoir me soucier de l'autre, j'ai besoin de le connaître. »

On se sent plus responsable lorsque l'on connaît l'autre. OUI, mais.. Qui est l'Autre ? Comment sommes-nous responsables les uns des autres ? Et puis, qu'entend-on par – visage – ?

Une première distinction est soulevée, la distinction entre physique et visage.. « Ce n'est pas la même chose, le visage, c'est ce que je projette, c'est l'humain qu'il y a derrière mon corps ». L'évocation de la responsabilité suscite une autre précision : « se soucier, ce n'est pas nécessairement aider, donner de l'argent. Il y a donc une différence entre se soucier et se sentir responsable ».

« Pour se soucier de l'autre, il faut faire attention à l'autre, il faut pouvoir sortir de soi. Or, notre époque est individualiste. C'est pas facile d'être empathique ». « Oui, et puis surtout, parfois, les visages se taisent. Cela dépend des visages, certains ne souhaitent pas qu'on se soucie d'eux ». « C'est pas faux. Mais parfois, on se protège, en disant que les SDF ne font rien pour s'en sortir. Mais finalement, s'ils faisaient un geste, réagirait-on autrement ? ».

Une piste est esquissée.. « Il faut aller vers les gens et les rencontrer », « Il faudrait se conscientiser sur ce que les personnes vivent ». « C'est plus facile à dire qu'à faire ! Comment aider l'autre quand on a nous-mêmes des problèmes ? »

Il faut distinguer le Dire du Faire..

Puis, petit moment magique, une voix forte s'élève : « Ok, mais vous pouvez m'expliquer le lien avec le projet de la petite école ? »

« Mais c'est ce qu'on tente de faire.. Notre engagement, c'est celui de l'ouverture, de la rencontre de l'autre. En restant moi, sans gommer ma culture et en respectant la culture et l'histoire de ces enfants.. » ...

« Oui, nous sommes tous culturellement très différents et c'est important de ne pas effacer nos histoires, c'est important de leur montrer une partie du monde qui nous entoure ».

Une autre piste se dessine : « En fait, il faut être disponible dans les deux sens. On doit être disponible pour l'autre et l'autre doit être disponible à nous ».

La discussion se termine sur la notion d'empathie : « Pour être empathique, il faut avoir vécu des galères similaires, pour pouvoir comprendre et se soucier de l'autre ». « Pas nécessairement ! Le fait

de ne pas vivre le vécu de l'autre, cela permet de prendre du recul, de voir les choses autrement, d'amener un autre regard, un autre visage.. ».

Y Youssef

Ce vendredi, la classe commence par le nouveau petit rituel, la dictée de lettres sur des feuilles volantes (on peut les jeter au fur et à mesure sur le sol). Youssef peine sur le Y qu'il connaît pourtant, il se délecte en revanche de tracer le "o" et le "a"...On révise les sons "ch", tous le maîtrisent, c'est le son du "chuchoti" qui nous accompagne depuis le début de l'année. Le "ou"...O...U épelle Sidra, mais elle ne retombe pas sur le son..."BISOU" crie Nouredin...pas peu fier. Le "ON" de maison revient assez vite...On termine par le "AN" découvert la veille...et Sidra de crier "MAMAN"...terminons la classe par écrire "maman" de mémoire...tous me regardent, un peu perdus...seul Youssef se lance...m...a...m...a... la feuille est trop étroite pour pouvoir achever son mot.

Ailleurs

Bonjour,

Excusez le retard mis à vous répondre, ce n'est certes pas l'indifférence qui l'explique, bien au contraire ! mais le temps que j'ai pris à lire attentivement votre site. Je suis très admiratif du travail que vous avez accompli et que vous accomplissez et, en ces périodes de vœux, permettez-moi de formuler les souhaits les plus sincères qui soient pour la réussite de vos projets, qui rencontrent mon adhésion la plus totale...

Je ne demande pas mieux que de « communiquer d'une manière ou d'une autre », très désireux de suivre votre action et son évolution.

Par contre, je crains d'être beaucoup plus demandeur que donateur, dans ce dialogue, car je n'ai aucune « expérience théorique », ni sur l'école en générale, ni sur l'école idéale, encore moins en matière de pédagogie, mais juste quelques réflexions de chercheur ayant découvert assez tardivement la question des enfants travailleurs et confronté alors à un champ de recherche fort peu théorisé, et pratiquement totalement à défricher !

En particulier, j'ai l'impression, à lire votre message et à lire votre site, que la question essentielle que vous vous posez est celle de la possibilité d'une alternative à l'école qui puisse être cohérente et pertinente à côté et parallèlement au système scolaire existant, dont on n'aurait pas à attendre de réforme interne, et dont on ne saurait attendre de soutien, voire même en s'attendant à se heurter à son hostilité, qui sera d'autant plus vive que le projet alternatif sera plus attrayant...

Or, je ne sais absolument pas comment résoudre cette aporie.

D'un côté, nous vivons dans un système social où le diplôme scolaire est un marqueur essentiel d'insertion sociale, et l'école, une voie quasi incontournable pour armer les individus à se réaliser comme travailleurs et comme citoyens (les voies marginales existent, certes, mais tout se ligue pour qu'elles restent marginales). J'aurais donc tendance à penser que c'est prendre un bien grand risque de renoncer à intégrer les enfants dans le système, scolaire et social.

D'un autre côté, les systèmes sont faits pour perdurer et perdurent aussi longtemps qu'aucun pionnier ne vienne tenter d'en bousculer les fondements... J'aurais donc tendance à dire hurra, allez-y !

Vous voyez, je ne suis guère utile... mais très désireux de suivre votre aventure, et très désireux de la voir réussir !

Bien cordialement, et avec toute ma sympathie et tous mes encouragements

Bernard Schlemmer

L'éducation de chacun vs "éducation pour tous"
Le cas des Maasai de Tanzanie par **Nathalie Bonini**

Le droit à l'éducation...

La conception de l'éducation scolaire comme un droit fondamental de l'individu n'est pas nécessairement partagée par tous les parents. Pour de nombreux Maasai, par exemple, l'idée de développement individuel – inhérente au mouvement mondial de l'EPT – est extérieure à la logique collective qui prévaut dans la production pastorale (fondée sur le groupe et sur la coopération entre les ménages). La scolarisation des enfants est, dans ce cadre, pensée comme devant être utile au ménage et, dans une moindre mesure, à la communauté dans son ensemble. Cette façon de penser le droit à l'éducation comme collectif plutôt qu'individuel se rencontre dans d'autres populations rurales⁵ et se trouvait dans la philosophie même de l'ESR (*Education for Self-Reliance*) qui a, pendant de nombreuses années, structuré le système éducatif tanzanien et qui, comme nous le verrons, concevait la scolarisation des uns comme un bien au service de tous avant d'être un moyen de promotion et d'épanouissement personnel. Ces approches de l'éducation comme relevant du droit fondamental de chaque individu d'une part, ou devant bénéficier à toute la famille d'autre part ne sont pas inévitablement antagonistes. Cela dit, l'accent placé sur la seconde par les Maasai rend la scolarisation de tous les enfants du ménage inopportune, tandis que la vocation universaliste de la première approche empêche ses partisans d'interpréter autrement que comme un refus de l'ignorance ou une contrainte la scolarisation partielle des enfants qui, pour une part et dans un contexte situé, relève du choix.

En outre, lorsque qu'il est perçu comme tel, ce droit à l'éducation scolaire n'est pas toujours placé en haut de l'échelle des droits et, surtout, il n'est pas séparable des autres droits (à la santé, à l'usage de la terre, etc.). Dans les entretiens avec les Maasai, le lien s'établit fréquemment entre accès à la terre et scolarisation, qu'il s'agisse de présenter cette dernière comme palliatif de l'aliénation des zones de pâturages ou comme un moyen de reconquérir ce droit à la terre, les deux étant souvent évoqués de concert. « *Les Swahili¹ sont maintenant sur la terre des Maasai. Si nos enfants vont à l'école des Swahili, ils pourront défendre les Maasai, qui ne sont pas toujours écoutés par les dirigeants du pays.* » (Mère de quatre enfants, dont deux ont été scolarisés, Esilalei, 2009.)

D'autre part, comme nous l'avons noté, la propension à placer l'école au-dessus de toutes les autres formes de transmission du savoir semble déconnectée des conditions réelles de scolarisation, de la qualité de l'école et de l'avenir qu'elle permet aux enfants. Pourtant, dans un contexte où, malgré l'obligation scolaire², l'école n'est pas pleinement instituée et où les familles ont à choisir entre une forme d'éducation ou une autre qui est, de surcroît, productrice de main-d'œuvre (puisque l'éducation pastorale s'acquière principalement par l'expérience), la scolarisation ne va pas de soi à n'importe quelle condition. Toutefois, qu'il soit utile de considérer ces mauvaises conditions de scolarisation dans la référence au droit à l'éducation ne signifie pas qu'elles engendrent automatiquement un rejet de l'école de la part des Maasai ; comme nous le verrons, selon les circonstances, qu'ils déplorent ou non la médiocrité de l'école, les parents peuvent choisir d'y envoyer leurs enfants. Pour le dire autrement, les conditions de réceptivité du discours sur le droit à l'éducation sont largement entachées des conditions particulières défavorables à la scolarisation ; conditions qui n'endiguent pas nécessairement l'appétence et la demande scolaire.

...versus le travail des enfants

Dans les productions issues des conférences internationales, le droit à l'éducation est généralement opposé au "travail des enfants", en référence au travail qu'ils accomplissent hors du cercle domestique, mais parfois également aux activités qu'ils exercent en son sein, notamment dans le cas des familles rurales. La scolarisation étant en partie perçue comme un moyen d'éradiquer le travail des enfants, l'incompatibilité entre la première et le second semble là encore relever de l'évidence. Aussi, comme le déplore Bernard Schlemmer (2005 : 229) : « aujourd'hui les systèmes d'enseignements formels sont conçus de telle façon que "travail" et "éducation scolaire" y sont pratiquement incompatibles ».

S'il ne s'agit pas ici d'occulter le caractère contraignant du travail domestique ni sa valeur économique, rappelons qu'il constitue également une période importante de socialisation et d'apprentissage de savoirs non-scolaires. Comme nous l'avons noté, l'exploitation du bétail repose en grande partie sur le travail des enfants maasai qui, dès leur plus jeune âge, accompagnent leurs aînés dans la garde quotidienne des troupeaux. Cet apprentissage de longue haleine participe de leur socialisation en même temps qu'il leur fournit des éléments de connaissance indispensables dans leur future vie de pasteurs mais

pouvant aussi servir dans la perspective de trouver un emploi – tels que garde de parc national ou guide de chasse – requérant une maîtrise de la faune et de la flore. Il ne s'agit donc pas d'un savoir obsolète, uniquement lié à des activités d'un autre âge, même si la diminution de la part des occupations pastorales le rend moins indispensable aujourd'hui qu'hier. En définitive, si les stratégies éducatives des parents équivalent à un choix entre scolarisation et éducation pastorale (particulièrement pour les garçons), c'est non seulement parce que ces deux formes d'éducation entrent matériellement en concurrence – puisqu'elles occupent les enfants aux mêmes heures de la journée –, mais également parce que l'école est pensée et présentée comme une alternative au travail des enfants et, donc, à l'éducation pastorale. En d'autres termes, l'amalgame entre éducation et scolarisation d'une part, la présentation de l'école en opposition au travail des enfants d'autre part, empêche de considérer sur le même plan les formes d'éducation non-scolaires et contraint les parents à choisir entre travail et scolarisation de leurs enfants (d'où l'alternative de n'en scolariser que quelques-uns). Le fait que les modes de transmission des savoirs scolaires et pastoraux soient difficilement compatibles est ainsi renforcé par le postulat de leur exclusivité.

<https://journals.openedition.org/cres/227#text>

En haut lieu

L'enfant n'est pas un individu, n'est pas une personnalité, n'est pas une propriété privée, n'est pas une chose; l'enfant est une ouverture de l'être à l'être, un passage de rien à tout, un élan sans but. L'espace ne lui est pas connu comme une carte; les objets et les personnes ne lui sont pas accessibles à travers leurs noms. tout lui apparaît comme pour la première fois , sans destination ultérieure. Ainsi se confond-il avec le tout, avec l'atmosphère même, comme un nuage, qui n'a pas la conscience d'être un nuage, ou comme un iceberg, "cathédrale sans religion", errant sans gouvernail dans le grand froid des mers désertes.

Alain Jouffroy à propos des peintures d'Henri Michaux.

Répondre aux besoins d'éducation et d'accueil des enfants de réfugiés et demandeurs d'asile en Europe et Amérique du Nord.
Rapport du Migration Policy Institute, 2018.

Avec l'arrivée massive de réfugiés et de demandeurs d'asile en Europe et en Amérique du Nord ces dernières années, de nombreux pays se sont efforcés de répondre à leurs besoins d'accueil de base et de fournir des services d'intégration efficaces. Les enfants en bas âge représentent une part substantielle de ces arrivées et beaucoup d'entre eux ont vécu des expériences marquantes de traumatismes et de stress qui entraînent de graves risques pour leur développement cognitif, psychosocial et physique.

Les programmes d'Éducation et d'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) constituent un important moyen permettant aux pays d'accueil d'atténuer beaucoup de risques auxquels sont confrontés ces jeunes enfants, de stimuler ainsi leur trajectoire scolaire et professionnelle et d'accroître leurs chances d'intégration à long terme. Comme les parents s'impliquent dans ces services pour le compte de leurs enfants, de tels programmes fournissent aussi une opportunité importante pour atteindre plus généralement les familles et les parents de réfugiés et pour promouvoir la réussite de leur intégration. Cherchant à mieux comprendre les politiques et les pratiques actuelles dans ce domaine, le Policy Institute (MPI) a coordonné une étude internationale des défis et des succès que des pays d'accueil majeurs en Europe et en Amérique du Nord rencontrent pour fournir des services d'EAJE de haute qualité à de jeunes enfants de réfugiés et de demandeurs d'asile. Une recherche de terrain a été menée pour cette étude en Belgique, au Canada, en Allemagne, en Grèce, en Italie, aux Pays-Bas, en Suède, en Turquie et aux États-Unis. Bien que les caractéristiques des populations de réfugiés et de demandeurs d'asile de chaque pays et la conception de leurs systèmes d'EAJE et de gestion des migrations diffèrent souvent largement, un certain nombre de défis communs et de politiques prometteuses ont pu être identifiés.

A. Tendances récentes dans les arrivées et défis pour les systèmes d'accueil et d'intégration

Des niveaux extraordinairement élevés de déplacements de population dans le monde en 2015 et en 2016 ont conduit de grands nombres de demandeurs d'asile et de réfugiés à rechercher une protection en Europe et en Amérique du Nord. Les États membres de l'UE ont reçu 1,26 million de premières demandes d'asile en 2015 et 1,21 million en 2016. Les États-

Unis et le Canada ont vu les demandes d'asile s'accroître de manière substantielle durant la même période, tout en augmentant le nombre de réfugiés qu'ils se sont engagés à réinstaller, en partie en raison de la poursuite de la guerre en Syrie.

Confrontés à cette augmentation rapide des arrivées, beaucoup d'États membres de l'UE ont connu de graves retards dans leur système d'asile. Tandis que les délais s'allongeaient pour les demandes en attente d'une décision, beaucoup de pays ont eu recours à des infrastructures temporaires – un système qui peut créer un stress supplémentaire pour des familles qui sont souvent relogées à de multiples reprises dans les pays d'accueil, ce qui interrompt leur accès à des services d'aide critiques. Et alors que la législation européenne prévoit le droit à l'éducation pour tous les enfants en âge scolaire, quel que soit leur statut légal, et que les pays sont tenus de fournir aux enfants de demandeurs d'asile un accès à l'éducation dans les trois mois après l'introduction d'une demande de protection, beaucoup attendent plus longtemps.

Les enfants séjournent souvent pendant de longues durées dans des centres d'accueil qui ne disposent pas de services spécifiques pour les jeunes enfants et tant les systèmes d'accueil que d'éducation ont eu des difficultés pour développer la capacité permettant d'exercer ce droit légal. Ainsi que le démontre ce rapport, la capacité de toucher et d'aider efficacement de jeunes enfants réfugiés et demandeurs d'asile par des programmes dédiés à la petite enfance fait aussi significativement défaut une fois que les familles ont franchi la phase initiale d'accueil. Comme il est probable que le niveau des déplacements forcés dans le monde restera élevé au cours des prochaines années, l'amélioration de ces systèmes restera un défi important pour les décideurs politiques, même si le sentiment actuel de crise aiguë diminue.

B. L'importance de services d'EAJE de haute qualité pour les familles de réfugiés

Les jeunes enfants réfugiés proviennent de milieux très variés. Cependant, leur expérience commune de l'exode est marquée par un degré significatif de stress et d'épreuves. Pour ces enfants, qui sont à une phase critique de leur développement cognitif et socio-émotionnel, la pauvreté, les facteurs de stress physique et émotionnel et les lacunes dans l'apprentissage de la langue peuvent gravement affecter leurs futures trajectoires et

perspectives scolaires et professionnelles d'intégration réussie dans une nouvelle société.

Les programmes d'EAJE peuvent contribuer à atténuer ces facteurs de risque en jetant des bases solides de préparation à l'école et de réussite scolaire. **Des recherches montrent que les services d'aide à l'enfance dans les premières années de la vie procurent à la fois de plus grands avantages et un retour sur investissement plus élevé que de coûteuses interventions à une phase ultérieure.** Les programmes de la petite enfance donnent aussi l'opportunité de construire des relations constructives avec les parents et les familles et offrent ainsi aux pays d'accueil un outil prometteur pour atteindre les objectifs d'intégration et promouvoir la cohésion sociale.

Malgré ces nombreux bénéfices potentiels, des obstacles significatifs à l'accès à des programmes de qualité ont pour effet que les familles de réfugiés sont moins susceptibles d'inscrire leurs enfants à des programmes d'EAJE que les familles autochtones. Parmi ces obstacles il y a un manque de programmes qualifiés sur le plan linguistique et culturel, les coûts, les barrières bureaucratiques et le manque de flexibilité des horaires, qui se heurtent aux obligations professionnelles des parents.

C. Constats clés issus de recherches comparatives

Des recherches de terrain menées dans neuf importants pays d'accueil en Europe et en Amérique du Nord ont identifié une série de défis critiques, de pratiques prometteuses et d'opportunités d'action.

1. Défis critiques

(...)

Alors que les programmes d'EAJE reconnaissent l'importance d'une prise en charge informée des traumatismes, les formations et les ressources pour fournir ce type de soutien manquent à peu près partout.

Malgré une reconnaissance de plus en plus grande des effets néfastes et durables des traumatismes vécus durant la petite enfance, peu de programmes et de systèmes prévoient une formation du personnel ou des ressources pour veiller à ce que les jeunes enfants réfugiés reçoivent un soutien approprié. Il y a un vaste besoin de renforcer la manière dont les intervenants identifient les besoins en santé mentale, consolident la résilience et atténuent les effets potentiellement négatifs des traumatismes. Un manque d'expertise et d'information sur une prise en charge informée des traumatismes – beaucoup moins d'informations sur les besoins des familles de réfugiés, spécifiquement – est un enjeu critique au vu du nombre d'enfants récemment arrivés qui

ont subi la perte d'êtres chers, ont été exposés à des violences et ont vécu dans une grande incertitude après leur arrivée dans un pays d'accueil.

2. Pratiques prometteuses et opportunités d'action politique

(...)

Si l'amélioration des services d'EAJE pour les enfants des familles de réfugiés n'apparaît pas encore comme une priorité dans la plupart des pays, l'Allemagne constitue une exception notable. Adoptant une approche globale pour intégrer environ un million de réfugiés et de demandeurs d'asile arrivés dans le pays ces dernières années, le gouvernement national a entrepris des initiatives et des investissements majeurs en partenariat avec une série d'acteurs gouvernementaux régionaux, y compris ceux qui sont responsables de l'EAJE. Au travers du programme Sprach-Kitas, par exemple, le Ministère fédéral de la Famille fournit un soutien professionnel à des programmes de la petite enfance qui visent à améliorer l'apprentissage de la langue. Le Ministère investit près de 400 millions d'euros entre 2017 et 2020 pour étendre le programme et doubler le nombre de personnel disponible. Des investissements fédéraux aident aussi à intensifier le programme Stepping into Childcare, qui est aujourd'hui en cours dans 200 lieux et qui vise à gagner la confiance de parents réfugiés et à leur faire connaître l'offre nationale de services d'EAJE.

S'adresser aux jeunes enfants réfugiés en même temps qu'à leurs pairs autochtones dans des classes mixtes afin d'éviter la ségrégation des programmes d'EAJE et de favoriser la cohésion sociale.

En Suède, les familles de réfugiés et de demandeurs d'asile sont dispersées lors de leur installation dans l'espoir que cela facilite leur intégration dans leur nouvelle communauté. Des villes et des écoles font des efforts similaires pour créer des classes mixtes, en se basant sur des recherches qui montrent que les enfants primo-arrivants obtiennent de meilleurs résultats quand ils ne sont pas concentrés dans la même école et qu'ils peuvent au contraire apprendre aux côtés d'enfants autochtones. De même, le programme allemand Modell-Kitas à Berlin vise à favoriser l'inclusion et l'intégration de familles de réfugiés en leur venant en aide en même temps qu'à d'autres familles dans la communauté environnante.

Forger des partenariats entre agences et communautés encourage la collaboration et la coopération et permet à des initiatives d'EAJE d'exploiter toute une série d'atouts et de maximiser l'impact de leurs services.

(...)

D. Conclusion

Même si beaucoup d'initiatives de gouvernements et d'ONG utilisent des approches réfléchies pour fournir les services dont ont tellement besoin les jeunes enfants réfugiés et demandeurs d'asile et leurs familles, il reste beaucoup à faire. Dans la plupart des cas, ces programmes ne touchent qu'un petit nombre de ceux qui en ont besoin. Les services qui ont prouvé leur efficacité sont loin d'être systématisés et dotés de ressources suffisantes pour garantir une large accessibilité et une viabilité à long terme.

Les services de la petite enfance ont souvent été négligés face à des réponses urgentes et à des efforts d'intégration à long terme. Pourtant, les bénéfices énormes qu'ils procurent aussi bien aux familles de primo-arrivants qu'à la société dans son ensemble sont indiscutables. Au moment où la sensation d'une crise immédiate est en train de passer et où l'on prend de plus en plus conscience que de nouveaux défis vont inévitablement arriver, accorder la priorité à des services d'EAJE de qualité pour des familles de réfugiés constitue un investissement indispensable pour les sociétés d'accueil.

<https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/ECECFforRefugeeChildren-French-Final.pdf>

On en a dit

« Je suis arrivé en Belgique avec ma famille il y a deux ans , au début on a beaucoup cherché pour trouver les places pour mes deux filles Sidra et Shams à l'école .

La démarche était très longue et difficile, mes filles n'ont jamais été à l'école avant alors c'était encore plus difficile de trouver les places pour elles.

En septembre 2017 on avait la chance d'inscrire les filles à la Petite école.

Je suis très content et reconnaissant pour le fait que mes filles soient accueillies par l'équipe de cette école.

Elles sont heureuses donc je le suis aussi, elles y apprennent beaucoup de choses tous les jours et c'est ça ce qui est important pour nous (moi et ma femme).

Pendant le temps on est devenu une famille avec Marie, Juliette et Mélanie, j'ai aussi rencontré les parents des autres enfants et on est devenu des amis. Il y a aussi une relation de confiance qui s'est établie entre nous, quand mes filles sont là , je suis sûr qu'elles sont en sécurité et donc je suis en paix .

Je suis content aussi parce qu'elles vont nous aider pour inscrire les filles l'année prochaine à la grande école ... ooouf je suis tranquille maintenant parce que je suis certain qu'elles vont choisir une bonne école pour mes filles. »

Abdu Alezzou

La Petite Ecole», une parenthèse entre l'errance et l'école
Le Soir 25 avril 2018, par LUDIVINE PONCIAU

Ça, c'est quoi ? – Syria ! – Syrie. En français on dit Syrie. » L'index pointé vers le drapeau tricolore aux deux étoiles, Juliette s'assure que Mirna, Nourreddin, Rama, Sidra, Ahmad et Youssef, ses six élèves du jour, ont bien saisi la nuance. Il y a quelques mois encore, c'eût été peine perdue de donner une heure de cours à ces enfants qui ne s'étaient jamais assis derrière un pupitre. Mais aujourd'hui, ces réponses aux devinettes de Juliette et les quelques mots en français couchés dans un cahier représentent le fruit d'un travail de plusieurs mois. Une petite victoire sur l'analphabétisation. En septembre prochain, ces écoliers (ou plutôt ces enfants qui jouent à l'être) intégreront un établissement scolaire. Il reste peu de temps à Juliette Pirlet, Mélanie Cortembos et Marie Pierrard, les trois institutrices qui portent depuis trois ans ce projet pédagogique, pour leur mettre le pied à l'étrier. Mais elles semblent confiantes : en quelques mois, ces gamins, incapables pour la plupart de tenir un crayon en main et qui n'avaient jusque-là connu que la guerre ou l'errance, ont réalisé d'incroyables progrès.

« Perdus dans les démarches administratives »

C'est en février 2016 que la Petite Ecole a ouvert ses portes aux enfants de migrants non scolarisés pour les accompagner dans cette transition entre l'exil et l'entrée dans le parcours scolaire.

« Déjà avant la première crise migratoire, nous avons pris conscience de la présence massive de réfugiés syriens. Nous savions qu'ils occupaient un parc anderlechtois et que ces quelques centaines de familles, présentes en Belgique depuis un an ou deux, n'avaient pas scolarisé leurs enfants. Ils avaient voyagé pendant trois ou quatre ans et étaient perdus dans les démarches administratives. Leurs enfants, eux, s'ennuyaient et étaient ultrademandeurs », retracent les trois enseignantes qui affichent toutes une expérience d'une quinzaine d'années dans des écoles à discrimination positive.

Implantée boulevard du Midi, à quelques encablures du parc de la Rosée d'Anderlecht où la communauté Dom (lire par ailleurs) a coutume de se réunir, l'ASBL dispose d'une petite salle de classe, d'une pièce réservée à l'accueil et d'un coin peinture. Un dernier espace est réservé aux enfants qui souhaitent s'isoler un moment des autres élèves. Chaque année, la petite structure pédagogique accompagne des enfants âgés de 6 à 12 ans (pas plus de dix à la fois), à quelques exceptions

près comme cette ado de 16 ans que son frère est venu inscrire deux jours plus tôt. *« On l'accueille en attendant la rentrée de septembre pour qu'elle ne reste pas cloîtrée chez elle. Elle ne parle pas un mot de français. »* La grande majorité des enfants qui fréquentent ou ont fréquenté l'école sont donc des Doms, mais on compte aussi quelques Roumains, Sénégalais (au Sénégal, 40 % des enfants ne sont pas scolarisés) et Guinéens qui n'ont connu que les écoles coraniques.

L'apaisement par le rituel

Selon le Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides, qui ne dispose pas de chiffres officiels, la communauté Dom compte quelques centaines de membres en Belgique. D'autres sources, dont les acteurs de terrain, recensent entre 5.000 et 10.000 individus dans notre pays. La plupart de ces familles ont quitté la Syrie aux prémices du conflit. En raison de leur appartenance à une minorité marginalisée, le risque qu'elles soient parmi les premières victimes des persécutions était particulièrement élevé. *« C'est une communauté qui vit complètement repliée sur elle-même. Pour ses membres, faire un pas vers l'école, c'est mettre en danger leur propre culture. »* Les parents qui poussent la porte de la Petite Ecole se montrent d'ailleurs très méfiants à l'égard des institutions. C'est souvent avec eux que le travail commence. *« Au début, on organisait des déjeuners tous les matins avec les familles. C'était nécessaire pour réaliser un travail de médiation. On s'est rendu compte que nos codes étaient tellement différents que pour eux, tout paraît être un obstacle tant la peur de l'inconnu est ancrée »,* racontent Juliette, Mélanie et Marie.

S'ils sont plus spontanés, les premiers échanges avec les enfants, qui présentent tous des fragilités comportementales et cognitives après ces longues années d'exil, ne sont pas forcément plus fluides. Les premières sorties en dehors de l'école se sont soldées par des crises de panique. *« Ils ont tous vécu les bombes, les explosions, les mines. Et durant ces années de voyage : l'exploitation, la violence. Mais ils font preuve d'une telle résilience que ça ne se voit pas toujours. »*

Des journées « très répétitives »

Très vite, Juliette, Mélanie et Marie ont aussi réalisé qu'ils n'avaient jamais vécu de journée rythmée. En classe, l'apprentissage débute donc par l'acquisition de repères temporels. Ce matin, c'est au tour d'Abdel Aziz de venir coller les images illustrant le programme de la journée. *« On travaille sur l'anticipation, la projection. Mais les journées restent très répétitives. Ça permet de les apaiser. »* L'apprentissage de la langue fait bien entendu partie du

projet mais le travail en amont, tant sur la sociabilisation que sur l'estime de soi, est à ce point colossal que le temps que peuvent y consacrer les enseignantes est forcément limité.

A ce jour, aucun enfant Dom – « *qui partent de zéro* », comme le soulignent leurs bienveillantes institutrices – inscrit en secondaire, sans donc avoir eu l'occasion de fréquenter la Petite Ecole, n'a réussi à passer dans l'année supérieure. Par contre, une poignée d'entre eux fréquente l'ASBL qui fait aussi l'école des devoirs l'après-midi pour les enfants du quartier.

Trois ans après le lancement du projet, la demande est telle que l'ASBL ambitionne d'ouvrir deux antennes supplémentaires à Bruxelles, elle qui dépend exclusivement de fonds privés, après avoir reçu un soutien financier de la Fédération Wallonie-Bruxelles durant les deux premières années.

~~Lire~~

~~Ecrire~~

~~Calculer~~

Regarder

Tracer

Imaginer

«Du cœur de la pivoine
L'abeille sort
Avec quel regret»

Bashō

Jouer à l'école, Juliette Pirlet et Mélanie Cortembos

Notre dispositif, au travers d'une sorte de *mise en scène* ou *mise en jeu* de l'école, tend avant tout à permettre aux enseignants-observateurs-chercheurs de vivre l'école avec les enfants tout en étant très attentifs à ce qui s'y joue.

Le professionnel ne détient plus a priori le savoir qu'il conviendrait d'acquérir, ni les bonnes méthodes à appliquer d'emblée. Il est suspendu au savoir contenu dans l'énigme que recèle les conduites de l'enfant. Aichhorn invite à aborder l'enfant sans idée préconçue et à bien repérer l'effet produit par les mesures éducatives mises en place. Car l'éducateur opère « dans une incertitude inévitable ».
*« Nous devons nous mettre exclusivement et très nettement du côté de l'enfant dont nous avons la charge éducative, c'est-à-dire qu'il est très important pour nous d'apprendre de lui-même comment il se situe face à la vie, comment elle se reflète en lui. [...] »*¹

La classe

Après avoir commencé l'année en travaillant à partir d'une organisation de type Montessori (casiers Montessori, activités individuelles et au choix, espace divisés en 4 domaines d'apprentissages : vie commune, langage, arts plastiques et logico-mathématique) nous nous sommes aperçues que ce dispositif ne parlait absolument pas à ce type d'enfants. Ils étaient animés d'un véritable « fantasme d'école ». Cet espace qu'il devait investir et utiliser en fonction de leur seule curiosité, de leurs seuls désirs, n'était pas rassurant. Ces enfants qui ont toujours du *faire avec ce qui a*, ne témoignaient d'aucune curiosité pour l'inconnu, d'aucune appétence pour le jeu, la découverte. C'est alors que nous avons modifié notre espace, que nous avons installé une véritable « classe » dans l'école (6 tables face à un tableau noir). Désormais, nous jouerions à l'école.
Mise en scène : le matériel est disposé (avant l'arrivée des enfants) sur chaque table de manière à ce que l'enfant se sente invité à sa table de travail : crayons, gomme, colle, cahier personnel, autre (en fonction des activités).

¹ http://www.desiroudressage.com/2017/10/12/fil-de-leducation-guillaume-miant/#_ftn2

Un à un les enfants (qui sont regroupés à la table commune dans l'espace d'accueil) sont appelés à venir « faire la classe ». Ils ont alors le choix. Ils peuvent ne pas faire la classe, ils vont alors s'occuper dans les autres espaces de l'école sous la supervision de la seconde enseignante. Ceux qui viennent faire la classe, s'engagent à la suivre jusqu'au bout (d'une demi-heure à une heure 30 en fonction qu'on soit en début ou fin d'année).

Chacun vient s'asseoir sur le banc où se trouve son cahier (étiqueté à son nom).

Une fois tous installés, le grand sablier est sorti de sa boîte, les bras se croisent sur la table : 5 minutes de silence. La classe peut commencer.

Objectifs et outils pédagogiques : Il s'agit avant tout de travailler la langue française. Si nous sommes persuadées que l'entrée dans le code ne peut se faire qu'une fois que la langue soit un minimum pratiquée oralement, nous ne pouvons faire l'impasse de travailler l'entrée dans l'écriture tant les enfants en sont demandeurs. Ce sera donc dans un premiers temps, le travail du déliage de la main qui sera abordé lors de ces classes : gestes graphiques, écriture du prénom...Très vite, des exercices de vocabulaire à partir d'imagiers réalisés par les enseignantes à partir du vocabulaire engrangé dans la vie de l'école seront proposés. Enfin ; la découverte de la graphie des lettres avec les lettres rugueuses Montessori sera abordée. Pour les élèves qui sont le plus avancés dans la pratique de la langue orale, l'entrée dans la lecture pourra avoir lieu.

Traces et évaluation :

Les enfants ne sont soumis à aucune évaluation. Quand ils entrent à la Pe, on leur fait passer un « test de niveau » mais qui est encore une fois symbolique. C'est l'occasion d'avoir un aperçu de leur rapport à l'écrit (psychomotricité fine, dessin, graphisme). Ensuite, durant l'année, certaines classes terminent par le rituel des « gommettes », chaque enfants a le choix entre trois gommettes (rouge= +, jaune+ +/_ ou verte+_), ils choisiront toujours la verte, ce qui est juste étant donné qu'ils sont chaque fois arrivés au bout de l'activité – ce qui est l'objectif principal de ces « classes ».

Leurs cahiers d'écriture et d'activités sont les traces de leurs « apprentissages », ou plutôt, tâtonnements, réalisation diverses. En janvier nous prenons le temps de re-parcourir l'ensemble des activités effectuées lors du premier quadrimestre et de recomposer pour chaque un enfant un « cahier d'écolier » qui reprend toutes les activités passées.

Les ateliers

Tous les matins, les enfants peuvent se faire une idée de ce qui leur sera proposé l'après-midi en venant voir, dans la petite pièce arrière la "table de présentation" sur laquelle est disposé le matériel nécessaire mais aussi des images ou des objets qui illustrent le propos de l'atelier comme un avant-goût de ce qui va se faire.

L'idée est de travailler sur l'anticipation, le désir mais aussi l'engagement. En effet, nous voulons que les enfants soient preneurs de ce que nous leur offrons, que l'école ne soit pas un service et surtout pas une "garderie". Ainsi le matin si ils s'"inscrivent" pour l'après midi, les parents viendront alors les chercher à 15H ; sinon, ils rentrent chez eux à 13 H, après le repas.

Sur la table, un globe terrestre, un atlas, des animaux des différents continents, lundi c'est de la géographie.

Des bols d'eau, des objets qui flottent ou qui coulent, mardi c'est au tour des sciences.

Des tissus, du fil et une aiguille, jeudi de la couture.

Un bouquet de fleurs, 4 crayons de couleur, un peu de peinture, le vendredi du dessin.

Les ateliers proposés sont à chaque fois un moment de découverte et de travail en commun. La manipulation, la l'observation et l'expérimentation sont au centre de ces ateliers.

Les expériences vécues sont les apprentissages, le résultat obtenu (un volcan, un peinture,...) n'est que la trace de ces expériences.

Boussole

« Nurse Lugton dormait.
Elle venait de laisser échapper
un ronflement impressionnant.
Elle avait incliné sa tête et repoussé ses lunettes,
haut sur son front.
Elle était assise là, appuyée contre l'accoudoir,
son petit doigt en l'air avec un dé à coudre
perché dessus,
et une aiguille pleine de fil de coton qui pendait.
Et elle ronflait, ronflait.
Sur ses genoux, couvrant la totalité de son tablier,
il y avait un grand morceau d'étoffe bleue imprimée.
Les animaux dont l'étoffe était couverte
ne bougèrent guère
jusqu'à ce que Nurse Lugton ronfle une cinquième fois.
Un, deux, trois, quatre, cinq
— ah la vieille femme était enfin endormie !
L'antilope fit signe au zèbre.
La girafe croqua dans une feuille tout en haut de l'arbre.
Tous les animaux commencèrent
à remuer et à caracoler. »

Virginia Woolf. « Un dé en or. »

BRUNO SCHULZ



Traduction par Thérèse Douchy, Georges Sidor, Charles Lisowski
Présentation par Maurice Nadeau
Préface d'Arthur Sandauer

Une tranquille bourgade provinciale où Bruno Schulz vécut et dessina, devient le lieu de toutes les terreur et de merveilleux : ses places, ses rues, la boutique familiale et le tissu se métamorphosent. Dans une ambiance de mystère, hantée par la figure emblématique du père, se joue l'obsessionnel des mannequins et le contraste, à Bruno Schulz, entre beauté et pacotille. Cette œuvre et perversité, entre cauchemar et merveilleux, les Boutiques de cannelles se situent dans un « treizième siècle » et superfétatoire, en marge du temps réel, sur ses marges.

BRUNO SCHULZ LES BOUTIQUES DE CANNELLE

BRUNO SCHULZ



L'IMAGINAIRE
GALLIMARD

COLLECTION
GALLIMARD

509

05-II A 77087 ISBN 978-2-07-077087-8

Les boutiques de cannelle

À l'époque des jours les plus brefs de l'année, somnolents, pris des deux côtés dans la bordure fourrée des crépuscules, quand la ville allait se ramifiant en labyrinthes de nuits hivernales qu'une matinée trop courte avait grand-peine à tirer de leur torpeur, mon père était déjà fourvoyé, soumis, adonné à l'autre sphère. Son visage et toute sa tête se hérissaient sauvagement d'un poil gris dont les broussailles jaillissaient de ses verrues, de ses oreilles et de ses narines, lui donnant l'aspect d'un vieux renard aux aguets.

L'odorat et l'ouïe s'étaient chez lui étonnamment affinés. On voyait, au jeu de sa face silencieuse et tendue, que ses sens le laissaient en contact permanent avec le monde invisible des recoins obscurs, des trous de souris, des vides sous les parquets vermoulus et des conduits de cheminées.

Tous les craquements, les bruits nocturnes, la vie secrète et grinçante des planchers trouvaient en lui un observateur aussi vigilant qu'infailible, à la fois espion et complice. Cela l'accaparait à tel point qu'il s'absorbait complètement dans cette sphère pour nous inaccessible et dont il n'essayait même pas de nous rendre compte.

Souvent, il ne pouvait pas s'empêcher de claquer des

Les boutiques de cannelle

doigts et de rire tout bas lorsque visible devenaient par trop absurde, regards d'intelligence à notre cher monde, qui relevait sa tête cyniquement, en clignant d'indifférence minces et obliques.

Il lui arrivait au beau milieu d'un soudain son couteau et sa fourchette au cou, de se dresser d'un mouvement filer sur la pointe des pieds jusqu'à la chambre vide d'à côté, et de regagner les précautions par le trou de la serrure à table un peu honteux, avec un grognement et les marmotements du loge intérieur dans lequel il était.

Pour le divertir un peu et le distraire des morbides, ma mère l'entraînait le soir. Il l'accompagnait en silence, sans conviction, inattentif, absent. Il fûmes au théâtre.

Nous nous retrouvâmes dans une salle éclairée, pleine de rumeurs somnolentes et désordonnées. Mais après nous être levés vers la cohue, nous vîmes émerger un nouveau, un énorme rideau blanc, des masques peints, roses et joufflus, dans une vaste espace de toile. Ce ciel fauve s'écoulait de long en large, gonflé de tentatives et de grands gestes, par l'artifice artificiel et brillant qui s'édifiait dans le roulement des échafaudages. La toile était agitée, la palpitation qui vivait les masques, trahissaient l'effort et provoquaient ce qu'on appelle des mystiques, comme la scintillation

des paupières, leurs lèvres
bruit et je savais que bientôt
ndrait son point culminant :
it et se soulèverait en dévoil-

es.
donné de rester jusqu'à ce
it en effet à donner divers
a toutes ses poches et finit
publié son portefeuille, qui
s papiers importants.

sion avec ma mère, au cours
dèle fit l'objet d'une appré-
proposa de rentrer chercher
D'après ma mère, le début
éloigné et agile comme je
revenir à temps.

e colorait l'illumination du
s sercines où la voûte étoilée
qu'elle semble s'être cassée
e ciels distincts assez nom-
s cloches argentées les aven-
es de tout un mois hivernal.
ardonna que de laisser
jeune garçon chargé d'une
se multiplient, se brouillent
dans la pénombre. Dans les
ouvrent des rues doubles, si
e rues, des rues trompeuses
ation aberrante et enchan-
res d'une ville qu'elle croit
oies ont leur place et leur
it, dans sa fécondité inépu-
e à faire que de continuer à
urations. Ces tentations des
ent d'habitude par l'inno-

cent désir d'abrèger le trajet en empruntant un rac-
courci : on cherche, pour échapper à un parcours com-
pliqué, une traverse inédite. Mais cette fois-là il en fut
différemment.

Au bout de quelques pas, je m'aperçus que j'étais
sans manteau. J'eus un moment l'idée de rebrousser
chemin, puis cela me parut une perte de temps : la nuit
n'était pas froide, mais bien au contraire veinée des
coulées d'une tiédeur étrange, souffles d'un irréel prin-
temps. La neige s'était contractée en blancs moutons,
toison douce et innocente à odeur de violette. Le ciel
moutonnait lui aussi. La lune semblait s'y dédoubler et
s'y multiplier, démontrant ainsi toutes ses positions et
phases.

Le ciel dévoilait ce soir-là sa structure interne, expo-
sant comme sur une table d'autopsie les spirales et les
volutes de la lumière, la coupe des blocs azurés, plasma
des espaces, tissu des divagations nocturnes...

Impossible, par une nuit pareille, de suivre la rue du
Rempart ou une autre de ces rues obscures qui dou-
blent les quatre lignes droites du marché sans se rap-
peler qu'à cette heure tardive sont encore ouvertes
quelques-unes de ces boutiques si particulières et si fas-
cinantes que, pour la couleur foncée de leurs boiseries,
je nommerai boutiques de cannelle.

Ces maisons vraiment nobles, qui ne fermaient que
très tard, avaient toujours été pour moi l'objet de fer-
ventes rêveries.

Leur intérieur mal éclairé, obscur et solennel, était
imprégné d'une puissante odeur de laque, de couleurs,
d'encens, d'aromates de pays lointains, de marchan-
dises rares. On y trouvait des feux de Bengale, des cof-
frets magiques, les timbres de pays depuis longtemps
disparus, des estampes chinoises, de l'indigo, de la
colophane de Malabar, des œufs d'oiseaux exotiques,

des perroquets et des toucans, des salamandres et des basilics, des racines de mandragore, des boîtes à musique de Nuremberg, des homuncules en bouteille, des microscopes et longues-vues et, surtout, des livres rares et spéciaux, de vieux in-folio pleins de gravures merveilleuses et d'histoires éblouissantes.

Je me rappelle ces marchands âgés et dignes qui, les yeux baissés, servaient leurs clients dans un discret silence, sages et pleins de compréhension pour leurs désirs les plus secrets. Il y avait en particulier une librairie où j'avais regardé un jour des éditions interdites et des publications de clubs clandestins qui dévoilaient des mystères redoutables et grisants.

Si rares étaient les occasions de visiter ces boutiques, surtout avec une somme suffisante en poche ! Je ne pouvais vraiment pas laisser échapper celle-là, en dépit de la mission importante confiée à mon zèle.

Il suffisait d'après mes estimations d'enfiler une certaine ruelle et de compter deux ou trois rues de traverse pour atteindre la voie des boutiques nocturnes. Cela m'éloignait de ma destination, mais je pouvais rattraper mon retard en revenant par les salines.

Le besoin de visiter les boutiques de cannelle me donnait des ailes. Après avoir obliqué dans la rue qu'il fallait, je me mis à courir, tout en veillant à ne pas me tromper de route. Je dépassai ainsi trois ou quatre rues transversales, sans trouver celle que je désirais. De plus, même l'apparence du quartier ne correspondait pas à l'image attendue. Pas trace de boutiques. J'avancai dans une rue dont les maisons n'avaient aucune porte d'entrée et ne montraient que des fenêtres hermétiquement closes, aveuglées par les reflets du clair de lune.

C'est de l'autre côté de ces maisons, pensai-je, que doit passer la bonne rue, où se trouvent les portes d'entrée. Inquiet, je hâtai le pas, renonçant à l'idée de sor-

tir de là au plus vite pour me retrouver dans la rue connue. La rue approchait de sa fin et je me sentais troublé, où j'allais aboutir. Je déboula sur une avenue peu bâtie, très longue, toute ouverte, aussitôt le souffle des grands espaces. Les maisons de la rue ou au fond des jardins se dressaient en rangées, des constructions élégantes et simples. Dans les intervalles apparaissaient des vergers. L'ensemble rappelait vaguement la rue Lesznianska. La lueur de la lune sur les toits en mille écailles argentées était aussi agréable que le jour. Seuls les jardins et les parcs me semblaient sombres dans ce paysage blanc.

Après mûr examen d'un de ces bâtiments, je pris la conviction qu'il s'agissait de l'arrière-cour que je n'avais jamais vu de ce côté. J'approchai, et, à ma surprise, était ouverte et débouchait sur une rue éclairée. J'entraî et me trouvai sur une cour couloir. J'espérais pouvoir me faufiler sans être aperçu et ressortir discrètement devant, ce qui me raccourcirait de beaucoup.

Je me souvins qu'à cette heure tardive on ne se tenait pas dans la salle du professeur A. Les leçons facultatives auxquelles nous nous étions habitués l'hiver, animés d'un noble enthousiasme, nous devions grâce à ce maître excellent.

Peu nombreux, nous étions comme dans une vaste salle sombre ; sur les murs se brûlaient de grandes immenses de nos têtes éclairées par des lampes à gaz qui brûlaient dans des cols de bois.

À vrai dire, nous ne dessinions pendant ces heures supplémentaires. On nous laissait à peine regarder un peu de nous. Certains même avaient des coussins et s'allongeaient sur des chaises pour piquer un petit somme. Seuls dessin-

ut près des bougies, dans le cercle doré

ons d'habitude longtemps l'arrivée du
ompant notre ennui par des conversa-
llées. Enfin, on voyait s'ouvrir la porte
et il entra — petit, avec une belle
sourires ésotériques, de discrètes réti-
parfum de mystère. Il refermait en hâte
orte de son cabinet qui, en s'ouvrant un
issé échapper une foule d'ombres de
ents antiques, de douloureuses Niobé,
ntalides, tout un Olympe stérile et triste
ait là depuis des années. À travers la
ette pièce, déjà trouble en plein jour,
rêves de plâtre, des regards vides, des
s et des méditations se perdant dans le
ions écouter derrière la porte le silence
s et de murmures de ces débris qui s'ef-
des toiles d'araignées, de ce crépuscule
e dissolvait dans l'ennui.

se promenait, majestueux, plein d'onc-
es bancs inoccupés entre lesquels, par
nous dessinions dans les reflets gris de
. L'atmosphère était paisible et endor-
les camarades se préparaient à dormir.
consommaient peu à peu dans leurs bou-
fesseur s'absorbait dans la contempla-
fonde vitrine pleine de vieux in-folio, de
illustrations démodées. Avec des gestes
nous montrait de vieilles lithographies
es paysages crépusculaires, des fourrés
aliées de parc en hiver, noires au milieu
ns lunaires.

ulait, imperceptible, au milieu de nos
lents. Dans sa course inégale, il formait

des sortes de nœuds dans l'écoulement des heures,
absorbant on ne sait où de larges intervalles de durée.
Brusquement, sans transition, nous nous retrouvions
sur le chemin du retour, marchant sur un sentier blanc
de neige entre deux haies de buissons noirs et secs.
Nous côtoyions cette berge velue de l'ombre en effleu-
rant la fourrure des buissons qui craquaient sous nos
pas dans une claire nuit sans lune, dans le jour laiteux
et illusoire de l'après-minuit. Le blanc diffus de cette
lumière qui filtrait de la neige, de l'air pâle, des espaces
lactés, évoquait une gravure grise sur laquelle d'épais
fourrés s'entrecroisaient en traits d'un noir profond.
La nuit répétait ainsi cette série d'estampes nocturnes
du professeur Arendt dont elle continuait les fantaisies.

Dans cette partie la plus dense du parc, buissons
velus, masses d'arbustes secs, se trouvaient par endroits
des niches, nids obscurs, profonds et duveteux, pleins
de confusion, de gestes mystérieux et de regards de
connivence. Il faisait bon et chaud dans ces nids. Nous
nous asseyions là, dans nos manteaux de poil, sur la
neige douce et tiède, croquant des noisettes dont regor-
geait cet hiver printanier. À travers les taillis se glis-
saient des martres, des belettes et des ichneumons,
petites bêtes flaireuses, basses sur pattes, qui sentaient
la peau tannée. Nous soupçonnions qu'il y avait parmi
elles des spécimens de notre cabinet d'histoire natu-
relle, qui, bien qu'étripés et perdant leurs poils, ressen-
taient dans leur intérieur vide, en une telle nuit, la voix
atavique, l'appel du rut, et revenaient au lieu natal
pour quelques instants d'une existence illusoire.

Mais, peu à peu, la phosphorescence de la neige se
troublait et s'éteignait : approchait cette ténèbre dense
qui précède l'aube. Certains d'entre nous s'endormaient
sur la neige tiédie, d'autres retrouvaient à tâtons la
porte de leur maison et entraient à l'aveuglette dans les

chambres obscures, dans le sommeil de leurs parents et de leurs frères, dans le profond ronflement où ils essayaient de rattraper leur retard.

Vu le charme étrange que présentaient pour moi ces séances nocturnes, je ne pouvais pas manquer l'occasion de jeter un coup d'œil dans la salle de dessin, tout en décidant de ne pas m'y laisser retenir plus d'une minute. Mais après avoir gravi les escaliers de derrière, dont résonnaient les marches de cèdre, je vis que je me trouvais dans une partie du bâtiment qui m'était inconnue.

Là, aucun bruit, même le plus léger, ne troublait un silence solennel. Dans cette aile, les couloirs étaient plus vastes, élégants et recouverts d'un tapis de velours. De petites lampes en veilleuse en éclairaient les détours. Après un dernier tournant, je trouvai un corridor encore plus fastueux. Le mur qui le délimitait était percé de larges arcades vitrées donnant sur les appartements. On apercevait au-delà une série de pièces en enfilade arrangées avec magnificence. Passant entre des tapisseries de soie, des miroirs dorés, des meubles capitonnés et des lustres de cristal, le regard s'enfonçait dans le velouté de ces intérieurs luxueux remplis de tourbillons colorés et d'arabesques scintillantes, de fleurs bourgeonnantes, de guirlandes entremêlées. Le calme profond de ces salons vides n'était animé que par les regards secrets que se renvoyaient les glaces et par l'effroi des arabesques qui couraient dans les frises le long des murs et se perdaient dans les ornements en stuc des plafonds blancs.

Je m'arrêtai, saisi de respect devant cette somptuosité, comprenant que mon escapade nocturne m'avait conduit, de façon inattendue, dans l'aile du directeur et devant son logement privé. Je restai là, sidéré, le cœur battant, prêt à m'enfuir au plus léger bruit. Si

l'on me surprenait, comment expliquer cette incursion téméraire ? Dans les profondeurs de ces fauteuils de velours pour cachée et muette, la petite fille regardait les yeux de son livre et les yeux noirs, tranquilles, sibyllins, ne pouvait soutenir le regard.

Mais j'aurais eu honte de renoncer à mon plan. D'ailleurs, il régnait dans cet intérieur qu'éclairaient les vitres blies. À travers les arcades j'apercevais un grand salon, une porte vitrée menant à un calme alentour m'encourageant à ne pas trop risqué de descendre les escaliers du salon et de bondir sur le tapis pour aller regarder sur la terrasse, d'où je pourrais voir dans la rue que je connaissais bien.

C'est ce que je fis. Descendu à l'étage, les palmiers qui s'élançaient vers le ciel au fond, je m'aperçus que j'étais dans une cour car cette pièce n'avait pas de mur. C'était une sorte de vaste loggia que seul un mur séparait de la grand-place de la ville, de sorte que quelque sorte un embranchement de rue, quelques-uns de ses meubles étaient visibles sur le pavé. Je dévalai quelques marches et retrouvai dans la rue.

Les constellations s'étaient déjà effacées du bas, toutes les étoiles avaient baissé, mais la lune, enfouie dans un édifice, continuait qu'elle éclairait de sa présence inattendue encore devant elle une route infinie de démarches célestes complexes, nées et mortes.

Dans la rue se détachaient les silhouettes de quelques fiacres usés et démantelés.

propiés et assoupis. Un cocher se
son siège : il avait un petit visage
e. « On fait un tour, mon jeune
trembla de tout son corps aux
es et partit sur ses roues légères.

e nuit pareille, peut se fier aux
s d'un cocher ? Dans le cliquetis
roulements de la carrosserie et les
che, je ne pouvais pas m'entendre
ation. À tout ce que je lui disais il
une indulgence nonchalante et
ville en chantonnant.

un groupe de colignons qui se
le la main des signes amicaux. Il
e chose d'un ton joyeux puis, sans
me jeta les rênes sur les genoux,
rejoignit ses camarades. Le cheval,
val de fiacre avisé, tourna la tête
à son trot régulier. À vrai dire, ce
confiance et paraissait plus sage
comme je ne savais pas conduire,
re à ses volontés. Il nous engagea
eue entourée de jardins des deux
ardins faisaient place à des parcs
res, puis à des bois.

q cette course lumineuse dans la
hiver. La carte colorée du firma-
ne énorme coupole sur laquelle
tinentes et des océans fantastiques
s des tourbillons et des courants
ts de la géographie céleste. L'air
à respirer et lumineux comme
e la neige laineuse comme une
aient des anémones tremblantes
étincelle de clarté lunaire dans

leurs calices. Le bois semblait tout entier illuminé par
mille étoiles de clarté que laissait tomber à profusion le
ciel de décembre. l'air exhalait une odeur indicible de
printemps, il sentait la neige et la violette.

Nous étions arrivés en terrain accidenté. Les lignes
des collines, hérissées de branches d'arbres dépouillés,
se soulevaient vers le ciel comme des soupirs bienheu-
reux. Je vis sur ces cotéaux fortunés des groupes d'er-
rants qui ramassaient, dans la mousse et les buissons,
des étoiles tombées, humides de neige. La pente de la
route devenait de plus en plus rude, le cheval glissait et
avait peine à traîner le véhicule dont jouaient toutes les
jointures. J'étais heureux. Je respirais à pleins poumons
la brise printanière. Devant le poitrail du cheval s'accu-
mulait, toujours plus haut, un rempart d'écume neigeuse.
L'animal perçait à grand-peine cette masse fraîche et
finallement dut s'arrêter. Je descendis. Tête basse, il
soufflait péniblement ; je serrai sa tête sur ma poitrine ;
des larmes brillaient dans ses grands yeux noirs. C'est
alors que j'aperçus à son ventre la tache noire d'une
blessure. « Pourquoi ne m'avoir rien dit ? » murmurai-je,
prêt à pleurer. Il répondit : « C'était pour toi, mon
ami... » et il devint alors tout petit comme un cheval de
bois. Je le laissai. Je me sentais merveilleusement heu-
reux et léger.

Je me demandais si j'allais attendre le petit chemin
de fer local qui venait jusque-là, ou rentrer à pied dans
la ville. Je me mis à descendre un sentier qui serpentait
dans le bois. Je marchai d'abord d'un pas rapide, élas-
tique, puis je pris de l'élan et me lançai dans une
course heureuse qui prit bientôt la folle allure d'une
descente en skis. Je pouvais à volonté régler ma vitesse
et ma direction par de légers mouvements.

À l'approche de la ville je freinai cette course triom-
phale, qui redevint un pas tranquille de promenade. La

lune était toujours très haute. Le ciel, les métamorphoses de ses configurations de plus en plus pas de fin. Comme un astrolabe en cette nuit magique son mécanisme dans ses évolutions infinies la lante de ses pignons et de ses rou

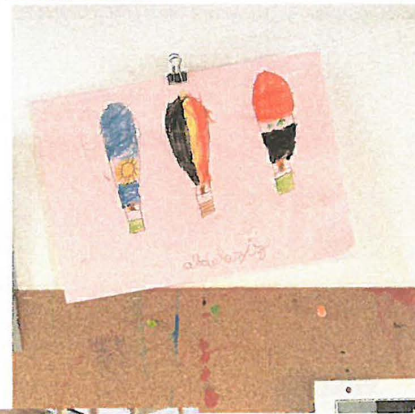
Je rencontraï sur le marché de ce temps exceptionnel. Tous tacte de cette nuit, levaient le visai tout à fait de me préoccuper père, égaré dans ses excentricités oublié sa perte, et quant à ma mpoint.

Par une nuit pareille, unique dent vers nous des pensées heure illuminations soudaines de l'esprit touché par le doigt de Dieu. Ple tions, je voulais rentrer, quand j min des camarades avec leurs étaient partis trop tôt pour l'école de cette nuit qui ne voulait pas s

Nous descendîmes en promener où soufflait une brise de violette encore la magie de la nuit qui adéjà le jour se levait...

Tradu





Remerciements

A Khawla Al Rifai Mélanie Cortembos Walid Hilo Fernand Deligny Maria Montessori Axel Pleeck Giorgio Agamben Bruno Herin Yannick de Henau Valérie Lenders Sophie Senecaut Halima El Jardî Bachana Dogonaze Delphine Florence Marie Andre Lee Mei Hua Léon Delvaux Fra Angelico Gastone Novelli Bouchra Ouizguen Zineb El Houmi Yasmina Ali Saskia Wagner-Hatfield Patricia Emsens Claude Lévi-Strauss Dominique Mangeot Koen Geurts Biser Mina Gilbert Lydie Wisshaupt Anton Drutskoy Ivan Pirlet Marc Janssen Edmon Jabes Monique Debauche Arnaud Bozzini Olivier Belenger les élèves de l'Institut Sainte-Marie Eric Mercenier Philippon Toussaint Walter Benjamin Gabriel et Koen du Foyer Imad Christine Pirotte Farid Sahli Lucie Donckier Augusto Boal Charlotte Cornet Chloe Goldschmidt Anne Sophie Romainville Marguerite Beauduin Anne Ducamp Isabelle Goldschmidt Ura Numann Sylvia Steisel Michael Demey Vincent Macaux Marion Beeckmans Bahia Houssaine David Crous Juliette Harstrich Françoise Begaux David Stoleru Federico Tarragoni Nathalie Meert Jeff Moran Bernard De Vos Martine Morissens Léopold Havenith José Luis Villalobos Prats Hélène Borderie Maud Hagelstein Anne Berger Nicolas de Callatay Nicolas Casula Célestin Freinet Françoise Dolto Alexander Neil le marché des Tanneurs David Lallemand Georges Didi-Huberman Nathalie Marchal Alain Maingain Jacques Feron Michel Foucault Jacques Moriau Aline Jacques Claudio Guthmann Monique Debauche Charles Reznikoff la librairie Tropismes Henri David Thoreau Perrine Humblet Emmanuel Levinas Anna Schroder Samia Maafi l'asbl Bravvo le journal Biscoto Arnaud Bozzini Alexandre de Henau Alan Bernard Buntinx Nathalie Teuwissen Aby Warburg Solange Vigne Dominique Burgrave Suzanne Kumert Céleste Beckers Pina Bausch Giorgio Morandi les louveteaux de If du Groupe Honneur et leur Akela Anne De Frenne Jacques Rancière Marguerite de Lantsheere Pierre Paolo Pasolini Dominique Emsens Paolo Freire Isabelle Henricot Sarah Van Parys Philippe de Henau Thomas Carbou Yves Cardoen Joseph Beni Bice Lazarri Hélène de Fabribeckers Alizée du Bus de Warnaffe Henri Matisse Loris Malaguzzi Roland Barthes Anne et Jean-Pierre Thys Thierry Thieû Niang Fonds Joseph Schepers – Germaine Lijnen la Fondation Roi Baudouin Giorgio Griffa Rabab Khairy Léon Spilliaert le centre doc du Collectif alpha Celine Cortembos William Turner Hélène Deconinck Paul-Michel Hervy Tharek François de Henau l'école Hamaïde Bruce Chatwin Pierre de Lune Hannah Arendt les élèves de 9e et 10e de l'école Decroly Marc Véronique Lahoese Josiane Lenglez Nathalie Meert La Smala Ines Palaz Céleste Beckers Valéry Bendjilali l'équipe de Singularités Plurielles Colin Lévêque Thomas Grimm-Landsberg Bernard Rey l'équipe de la Vieille Chéchette Sabine Kahn Emmanuelle Pettazzi et l'équipe des enseignantes de l'ASM93 Paul Klee David Lallemand Sylvia Goldschmidt Ariane Rousseau Roxane Carlier Leo et Anne-Marie Goldschmidt Catherine Fache Elisabeth Hers Finne Van den Bergen Eugène Delacroix La CODE Julie Métais Bernard Schlemmer Hélène Isabelle et Marie d'Itinéraires Pierre de Lune Véronique Goddeeris Patti Walraf le Fonds J. Van Quickenborne Jean-Marie Dubetz l'équipe des Solidarity days de la Fondation Dergroof-Petercam Sylvie Van Houtte Bernard Schlemmer Jan Yoors Greta Freund Antoinette Sturbelle Julie Herion Sandra Mestdagh Ida, Louise, Aline, Alexandra Françoise Dubois Katharine Ratnoff Karl Vankerckhoven Catherine Goldberg Jean Baisier Virginie Ohayon Nick du Beeldestorm Nathalie de l'école Hamaïde Janusz Korczak et à tous ceux que nous avons peut-être oubliés..

Tout don, quelle que soit sa taille, constitue une contribution importante pour nous dans le travail mené au quotidien par notre équipe.

Grâce à ce fonds, vos dons, petits ou grands, seront centralisés et investis directement dans nos activités au bénéfice des enfants. Ceux-ci sont désormais déductibles fiscalement à partir de 40 euros.

Compte IBAN de la Fondation Roi Baudouin : BE10.0000.0000.0404

Communication structurée : 017/0900/00065