



TEP SIS PAPERS  
Septembre 2015

Noëlle Burgi & Georgia Soumara

## QUE DISENT LES ENFANTS DE LA CRISE HUMANITAIRE EN GRÈCE ?

Comment des enfants grecs de dix à douze ans s'expriment-ils au sujet de « la crise » économique et sociale ? Comment rendre compte, sans parler à leur place, de leur expérience vécue, de leurs représentations, prises de position et réactions à celle-ci ? Et comment, ce faisant, gagner leur confiance, leur donner la possibilité et la liberté de travailler, d'enrichir leur rapport au monde, à soi et à autrui ? Telle est l'ambition de la recherche entamée en 2014 dans plusieurs écoles élémentaires de la banlieue ouest de Thessalonique, la deuxième métropole d'une Grèce durement frappée par les conséquences sociales des politiques d'austérité imposées au pays par ses créanciers européens à partir de 2010 : chute brutale (près de 25 %) du Produit industriel brut (PIB), augmentation des impôts et des taxes représentant pour les moins favorisés un accroissement de 337 % de leur charge fiscale (1), explosion du chômage de masse (25 % en moyenne), sévères coupes budgétaires dans la protection sociale et les services publics...

---

Noëlle Burgi  
CNRS, CESSP - Université Paris I

Georgia Soumara  
Conseillère pédagogique du 5ème Rectorat d'Académie  
d'enseignement primaire du département de Rodopi en Grèce

---

Mots clés **Grèce** **Crise humanitaire** **Enfants** **Critique pédagogique** **Solidarité**

Référence électronique <http://hal.archives-ouvertes.fr/TEP SIS>

---

Laboratoire d'Excellence

**tepsis**

Transformation de l'Etat  
politisation des sociétés  
institution du social

La méthode dite de recherche-intervention nous a semblé répondre le mieux aux finalités de l'enquête. Comme son nom l'indique, elle ne vise pas seulement une contribution à la recherche – la production d'une connaissance factuelle (collecte de données), théorique et méthodologique. Elle vise aussi une intervention, renvoyant ici à un cours en salle de classe (un minimum de trois séances de deux heures chacune par classe et par établissement), s'appuyant sur des techniques empruntées notamment à l'art (dessin, théâtre). Elle aspire à favoriser un enrichissement individuel et collectif en tentant de libérer la créativité et en sécurisant la confrontation des points de vue et visions du monde (2).

Jusqu'ici, l'enquête a été conduite dans trois des cinq établissements programmés. Nous en livrons quelques résultats en présentant d'abord le contexte dans lequel ce travail s'inscrit.

## DE L'ART DE PARLER À LA PLACE DES ENFANTS

Les enfants subissent directement les effets des programmes d'austérité mis en œuvre aux niveaux national et transnational depuis 2010. Le budget grec de l'éducation a été réduit de 33 % entre 2009 et 2013 (3). Les coupes, considérables à tous les niveaux, ont entraîné dans le primaire de nombreuses fermetures et fusions d'établissements, une baisse de 60 % du financement des frais de fonctionnement et de chauffage, ainsi qu'une sensible détérioration des conditions de travail et d'apprentissage. Que deviendront les jeunes et les *enfants de la récession*, titre d'une enquête publiée en 2014 par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Unicef) ? Des quarante pays étudiés par celui-ci, la Grèce présente le taux de pauvreté le plus élevé. Il a pratiquement doublé entre 2008 et 2012, passant de 23 % à 40,5 %, et a encore augmenté depuis. Dans nombre de familles, les deux parents sont au chômage ; dans d'autres foyers, les revenus du travail et/ou de la pension de retraite ne suffisent pas à couvrir les besoins les plus élémentaires : hébergement, nourriture, chauffage, soins médicaux, vêtements, sorties scolaires, vacances... La banlieue ouest de Thessalonique où nous avons mené

---

(1) Voir T. Giannitsis et S. Zografakis, « Greece: Solidarity and Adjustment in Times of Crisis », IMK Study, n° 38, IMK-Hans-Böckler Stiftung, Mars 2015.

(2) Ce dispositif a été proposé par Georgia Soumara qui a pratiqué la méthode depuis longtemps, d'abord à l'école élémentaire dans les classes où elle enseignait puis dans des ateliers d'adultes (formation des maîtres) dans le cadre de ses fonctions de Conseillère Pédagogique (l'équivalent d'inspectrice de l'Éducation nationale). Pour cette intervention, elle a assumé le rôle d'enseignante et Noëlle Burgi celui d'observatrice participante. Sur la méthode de recherche-intervention, voir : C. Mérini et P. Ponté, « La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques », *Savoirs*, 16 (1), 2008, p. 77-85 ; F. Tochon et J. M. Miron (dir.), *La recherche-intervention éducative. Transition entre famille et CPE*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2004.

(3) D. Vaughan-Whitehead, « Is Europe Losing Its Soul? The European Social Model in Times of Crisis », in *The European Social Model in Times of Economic Crisis and Austerity Policies*, Genève, ILO, 2014, p. 9-60.

l'enquête était déjà défavorisée avant 2008 ; elle est aujourd'hui une zone de concentration de ces difficultés sociales.

Qu'en est-il des enfants ? Comment s'expriment-ils au sujet de « la crise » ? Quand il s'agit d'en rendre compte, pratiquement toutes les publications existantes en Grèce exposent des points de vue d'adultes sur les enfants. Pour peu qu'elles s'y soient intéressées, les institutions économiques et politiques européennes, quant à elles, abordent les conséquences sociales des politiques d'austérité (en Grèce et ailleurs) à travers le prisme de la « résilience ». Notion polysémique, elle désigne précisément ici la résistance – surtout mentale – face à l'adversité, la capacité à s'adapter et à « rebondir » dans les contextes les plus difficiles. Considérant qu'elle est inégalement répartie entre les individus et les groupes, d'importants financements publics ou privés sont accordés à des équipes de chercheurs et de psychologues pour évaluer la résilience différentielle des populations en Europe, ou mettre au point des programmes de « prévention des risques ».

En Grèce, la Fondation Stavros Niarchos, par exemple, subventionne un tel programme dans des établissements scolaires (4). Des équipes de psychologues y interviennent auprès des enseignants et des élèves pour favoriser leur « ajustement positif » en travaillant les symptômes de la crise (tristesse, dépression...) plutôt que ses causes. Ils proposent des activités destinées à rétablir, individuellement et collectivement, l'optimisme, la confiance en soi et en ses compétences, un climat et des comportements sociaux « positifs », le sentiment que « ça va (bien) », de bonnes relations dans les classes comme dans les rapports avec l'environnement (famille, amis...). Sans exclure l'existence d'études ou de programmes critiques conduits sous le label « résilience », soulignons, avec d'autres chercheurs (5), que le traitement social dit « préventif » par la « résilience » s'inscrit dans le cadre d'un agenda spécifique : induire la conviction qu'il faut s'accommoder de la (grande) précarité, contrôler le « désordre », les comportements « antisociaux », les troubles à l'ordre public, et légitimer le cas échéant des mesures d'exception et/ou le recours à la force.

## UNE APPROCHE CRITIQUE, INTERACTIVE ET DRAMATIQUE

Nous avons pris le contre-pied de cette approche. Nous avons choisi de ne pas endosser le rôle de l'expert pour aborder au contraire les élèves comme des personnes à part entière, dignes d'être entendues, capables de qualifier d'elles-mêmes le phénomène appelé « crise », d'en discuter les problèmes et les solutions imaginables. Nous avons donc, parallèlement à des entretiens non directifs avec les enseignants, les directions des écoles et des syndicalistes, élaboré un protocole d'intervention interactive dans les classes alternant dialogues, jeux interactifs, travaux en groupe, brainstormings, dessins

---

(4) « Connecting for Caring » : <http://www.connecting4caring.gr/research/active/c4c>.

(5) Par exemple : G. Frerks, J. Warner et B. Weijs, « The politics of vulnerability and resilience », *Ambiente & Sociedade* (São Paulo), 14 (2), 2011, p. 105-122.

et actions dramatiques. Ces dernières mobilisent des techniques empruntées au théâtre, mais s'en distinguent car elles ne visent pas la création d'une performance pour un public extérieur. Le jeu dramatique est entièrement dirigé vers les participants : dès lors qu'ils acceptent d'y participer, les enfants puisent dans leur expérience vécue pour contribuer activement à la création du projet dramaturgique, puis, tantôt revêtent des rôles et les improvisent, tantôt regardent les joueurs, et enfin discutent tous ensemble de ce qui vient de se passer. Le procédé, sécurisant, leur donne une grande liberté pour risquer de livrer leur for intérieur sous couvert de personnages, pour s'exprimer à partir d'un *ailleurs* imaginé laissant libre cours à leur créativité, pour travailler ainsi leur rapport aux autres et au monde extérieur, découvrir des expériences et des émotions partagées.

Suivant cette méthode, l'intervention dans les écoles a été organisée successivement autour de deux grands thèmes : (a) *la crise* dans la société grecque et au-delà, et (b) les façons d'y faire face, question travaillée en interrogeant la notion de *solidarité*. En donnant la parole aux élèves, nous cherchions à recueillir des données sur la manière dont ils perçoivent, réagissent, se positionnent face à la réalité sociale, mais aussi à accompagner et favoriser les transformations, induites par les activités et les interactions entre joueurs, dans leur façon d'appréhender le monde, autrui et soi-même. D'après ce qu'ils nous en ont dit, l'expérience a permis à des enfants de prendre conscience de ce que d'autres vivaient et ressentaient, même si, pour leur part, ils n'étaient pas forcément confrontés exactement aux mêmes problèmes.

Avant de restituer des fragments de ce qu'ont transmis les enfants, quelques remarques s'imposent sur les difficultés inhérentes à cette méthode.

## LES LIMITES DE L'APPROCHE

Parmi les problèmes qui se posent figure celui du temps. Au début de chaque séance, il faut (re)créer un contexte de confiance réciproque entre tous les participants pour que la liberté d'expression des élèves puisse se déployer et qu'ils acceptent les règles du jeu (ceux, très minoritaires, qui décident de ne pas accepter les consignes ou de ne plus participer, le font sans restriction). Selon les situations, parfois difficiles, cela prend plus ou moins de temps et peut retarder le rythme de progression du programme. De toute façon, six heures par classe et par établissement (limite temporelle imposée par le ministère de l'Éducation) sont insuffisantes pour faire aboutir un projet d'intervention comme le nôtre. Aussi l'avions-nous conçu comme une étape de démarrage après laquelle les enseignants prendraient eux-mêmes en mains le programme jusqu'au terme de l'année scolaire. Deux d'entre eux s'y sont engagés et le poursuivent actuellement, mais nous n'y participons pas au titre d'observatrices (sauf exceptions irrégulières) et dépendrons donc partiellement d'éléments de seconde main. Une enseignante semble ne pas avoir disposé au sein de son établissement d'une liberté suffisante pour reprendre le flambeau.

On comprend que le choix des établissements enquêtés est tributaire de la coopération tant des enseignants que de l'administration, en particulier de la direction des écoles.

Or, en s'appuyant sur des formes alternatives de connaissance et de production de sens, en poussant les enfants à prendre des initiatives, à développer leur créativité, les approches pédagogiques critiques entrent en contradiction avec les logiques et les pratiques dominantes de discipline, d'orientation scolaire et de savoirs descendants caractéristiques de l'institution scolaire. C'est pourquoi, même pour un projet aussi limité que le nôtre (pourtant agréé par le ministère grec de l'Éducation), rares étaient les responsables administratifs et les enseignants susceptibles de nous accueillir : seule la connaissance du terrain nous a permis de frapper aux bonnes portes. Nous espérons tout de même obtenir un agrément ministériel pour poursuivre la recherche dans d'autres zones géographiques (y compris des zones mieux préservées des effets de la crise) afin de développer une comparaison sociologique et politique plus approfondie.

## REGARDS D'ENFANTS

Telle que se la représentent les enfants, la « crise », c'est en premier lieu les privations matérielles. Ils n'ont pas de jouets. Ils mangent mal. Les écoles ferment. Dans les trois établissements où nous sommes intervenues jusqu'ici, ils disent, répètent, dessinent, représentent la pauvreté, la faim, les sans-abri, les gens qui fouillent dans les poubelles, les soupes populaires, le poids des impôts et des taxes, l'augmentation des prix (notamment des transports), la baisse des pensions et des salaires, la chute de l'activité économique (fermeture des commerces, mise en vente des biens, licenciements), la disparition des économies familiales, les animaux abandonnés, les dettes, les factures impayées, les coupures d'électricité, les saisies immobilières, les méfaits ruineux des jeux de hasard...





Les poubelles (détail, dessin d'une fille de 12 ans).

Ils en perçoivent explicitement les conséquences. À la question « Qu'est-ce qui vous vient immédiatement à l'esprit quand on dit le mot *crise* ? », posée à l'ensemble de la classe dans le cadre d'un brainstorming, ils répondent par exemple :

- *Les problèmes familiaux [...] les parents se disputent à cause de l'argent, ils peuvent divorcer, l'un peut s'en aller...*
- *La prison*
- *Les narcotiques*
- *Le racisme partout, dans les écoles, dans la rue, dans la politique...*
- *L'injustice... par exemple si quelqu'un demande justice, c'est celui qui a de l'argent qui l'aura parce qu'il paie pour...*
- *Le pouvoir... par exemple, on te prend ta maison si tu ne paies pas*

Ils établissent donc un lien direct entre problèmes d'argent et montée des conflits intrafamiliaux, entre pauvreté et prison, entre « la crise » et un ensemble de phénomènes allant de la dégradation de l'environnement urbain aux suicides, en passant par les maladies non traitées, l'exploitation des travailleurs non ou très mal payés, la maltraitance et l'exploitation des enfants que l'on fait travailler et fouiller dans les poubelles, l'accroissement des tensions à l'école et dans la société, les vols, les homicides (« *car on sera au chômage et à la rue, et on s'entretuera* »)...

Ils désignent des responsables, nomment des hommes et des partis politiques, évoquent la justice des riches et leur mépris à l'égard des pauvres.

Prendre position face à cela et trouver des voies de sortie n'est pas simple. En travaillant la notion de solidarité comme issue possible, les idées venant spontanément à l'esprit des élèves tournaient autour d'actes de philanthropie, de charité, d'entraide amicale ou familiale, d'amour du prochain. Et aussi d'*exit* : « *L'émigration (...) plus de 10 000 personnes sont parties en trois ans. Donc, une solution, c'est émigrer, mais ce n'est pas très bien non plus...* »

“Ne bouge pas !... Non !!! Je ne veux pas de cette vie amère” (détail, dessin d'un garçon de 12 ans).



Il a fallu du temps pour qu'ils en arrivent à identifier des formes d'organisation sociales et solidaires. Ils ont remarqué qu'il y avait beaucoup d'initiatives de ce type en Grèce (cliniques et cours privés solidaires par exemple), mais que peu de gens les prennent ou y participent. Deux filles : « *Il n'y a presque rien de tel en Grèce !* », « *... parce que [...] nul ne se préoccupe de savoir si l'autre est vivant ou mort.* » De fait, leurs improvisations et jeux de rôle dépeignent le pauvre dans une très grande solitude. Le personnage du sans-abri ou du mendiant ne demande jamais de l'aide parce qu'il sait d'avance qu'il n'en obtiendra pas. « *À force de ne pas être aidé, il en vient à se suicider* » (un garçon). Et quand les élèves-spectateurs s'adressent à ce personnage pour lui faire des propositions, ils imaginent le plus souvent que leurs parents ou eux-mêmes auraient beaucoup d'argent (« *Mon père est à la retraite, il gagne beaucoup d'argent, 800 euros par mois* »), un toit et un travail à lui offrir. Ils expriment aussi de fortes émotions. À la fin d'une présentation dramatique au cours de laquelle un garçon-acteur avait rencontré, dans son voyage imaginé à Athènes, un de ses amis devenu sans-abri, il lui est demandé :

- *Veux-tu nous dire quelque chose de plus ?*
- *Je ne crois pas... Je veux encore parler à Georges...*
- *Pour quelle raison ?*
- *Parce que je l'ai laissé à Athènes. J'étais prêt à tout laisser tomber et à rester à pleurer dans la rue...*

Adultes de demain, les enfants rencontrés avaient la chance de ne pas encore avoir vécu les fusions d'établissements et les classes trop nombreuses. Ils étaient entre douze et vingt par classe. Leur maîtresse ou leur maître, quoique placés, comme le reste des adultes, dans une grande incertitude du lendemain, exerçant leur métier (dévalorisé) sous la pression de contraintes croissantes, parvenaient à répondre à leurs attentes, à les aider, à leur parler et à les faire parler. Les élèves, a dit une enseignante, parlent et veulent parler de la crise chez eux et à l'école. Combien sont-ils cependant, ceux qui peuvent le faire librement et accéder à une socialisation coopérative, plutôt qu'intolérante ?