

N°22
Printemps
2024

Nôtre
école

10€

La revue de Questions de Classe(s)

INCLURE ? EXCLURE ?



POUR UNE ÉCOLE
ACCESSIBLE
À TOUTES ET À TOUS !

Questions de CLASSE(S)



www.questionsdeclasses.org
Un site & une revue !

Pour s'abonner à la lettre hebdo :
admin@questionsdeclasses.org

**Un site, des blogs, une revue
et une collection aux éditions
Libertalia**



En ligne :

- feuilletez l'hebdo, achetez et téléchargez les derniers numéros de la revue.
- commandez nos revues et nos livres au format papier !



Ouverture(s)

4 / Appel à contribution

5 / International
Pour une pédagogie de la libération et de la solidarité
/ MAREN MANTOVANI

10 / Point levé !
Le masculin neutre
/ MÄDLI

12 / Dérives scolaires
/ STÉPHANIE DE VANSAY

15 / « Réparer l'élève qu'on a été » / KARIM ET HOUEM

20 / Des élèves à la conquête du passé
/ MAGALI JACQUEMIN

23 / Rééducation nationale...
/ GRÉGORY CHAMBAT

N'Autre école,
la revue de Questions de classe(s),
n° 22 (n^o série), printemps 2024

Périodicité: trimestrielle
Prix du n° : 10 € / ISSN 2491- 2697
Dir. de publication : Jérôme Debrune
Maquette & mise en page : G. Chambat
Correction : S. Bidault
Une et dor de couverture : E. Zafon
Site & contact :
www.questionsdeclasses.org
contact@questionsdeclasses.org

Abonnements :
Paiement en ligne sécurisé sur le site
ou par courrier à :
Questions de classe(s) N'Autre école, c/o SUD
éducation Paris, 30 bis, rue des Boulets, 75011
Paris.
Chèques à l'ordre de « Questions de classes »
Impression : Espace Copie Plan, Guéret
Diffusion : Hobo Diffusion
Publiée sous Creative commons.
Pas d'utilisation commerciale.

Dossier :

Inclure / Exclure

Pour une école accessibles à toutes

32 / Édito / COLLECTIF QDC

34 / Muriel : mon parcours scolaire / MURIEL

38 / Tribune du Collectif une seule école (CUSE)

41 / Syndicalisme ou validisme / GRÉGORY CHAMBAT

44 / Handicap et inclusion : éléments de langage pour une non-politique
/ SONIA BARNAT

50 / L'école républicaine et la neurodiversité : une histoire exclusive
/ CLE AUTISTES

55 / Sur le travail d'accompagnant·es d'élèves en situation de handicap / LEÏLA ET FATI

59 / RQTH à l'EN, acronymes incompatibles?
/ MÄDLI

62 / Droits des personnels
/ SUD ÉDUCATION

64 / Quelles évolutions pour le handicap au fil du temps ?

66 / Les élèves handicapé·es, dominé·es parmi les dominé·es ?
/ JACQUELINE TRIGUEL

68 / Les Ujis, abolir et s'inspirer
/ GUY RENAUD

72 / UPE2A accueillir, vraiment / GRÉGORY CHAMBAT

75 / Situation de crise, violence et médiation
/ ENTRETIEN AVEC UN MÉDIATEUR, J.

77 / L'enseignante référente à la croisée des contradictions de l'école inclusive / ROSA

80 / L'inclusion, c'est la démocratie
/ JEAN-MICHEL BOCQUET

85 / L'inclusion, un signifiant vide ? / MÉLINA RAVELEAU ET THIBAUT WOJTKOWSKI

90 / A bas le validisme, à l'école comme partout ailleurs ! / DES MILITANT·ES ENGAGÉ·ES DANS LA COMMISSION ÉCOLE INCLUSIVE DE SUD ÉDUCATION

93 / La si dérangeante réalité des handicapé·es...
/ JACQUELINE TRIGUEL

97 / Katya Gritseva, artiste révolutionnaire ukrainienne

98 / Pour une conscientisation politique de nos pédagogies / MATHIEU DEPOIL
102 / Luttres-et-ratures

Les pages de ce n° sont rythmées par les illustrations de Katya Gritseva (voir p. 97), merci à elle et à Patrick Letrehondat pour la coordination !

COLLECTIF D'ANIMATION

Éric Zafon, Jacqueline Triguel, François Spinner, Arthur Serret, Solène Lalfert, Cécile Morzadec, André Monteret, *Maryvonne Menez*, Magali Jacquemin, Anne Querrien, Jean-Pierre Fournier, Valéry Deloince, Jérôme Debrune, Jean-Louis Cordonnier, Alain Chevarin, Grégory Chambat, Catherine Chabrun, Mathieu Billière.

Le prix de la revue est passé à 10 €. Cette augmentation vise avant tout à développer la diffusion en librairie. Pour les abonnements, et pour les ventes militantes, nous avons maintenu un prix de 5 €.

APPEL À CONTRIBUTION

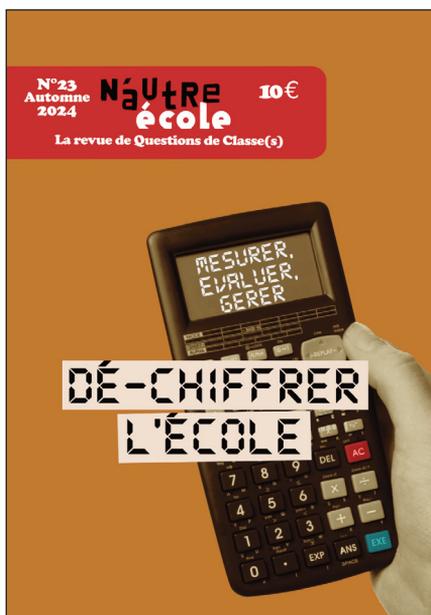
MESURER, ÉVALUER, GÉRER déchiffrer l'école ?

Comme partout, l'éducation est submergée de chiffres, jusqu'à la caricature. Lisons des documents officiels : 16 textes de 20 lignes pour le Bac français, c'est une « garantie d'équité » ; en mai 2023, il y aurait eu 438 signalements d'atteintes à la laïcité dans les 59 260 écoles et les établissements du second degré durant le mois de mai 2023. Or donc ?

Comme les lettres, les chiffres servent à écrire, devenus nombres, ils prennent la mesure, ils décrivent. Mais comme les mots, les chiffres peuvent servir à des rhétoriques trompeuses. À nous de prendre en charge leur construction, de les dire au lieu de les laisser parler d'eux-mêmes.

Savez-vous que cette présentation fait 699 signes ?

Vous pouvez envoyer vos contributions à
admin@questionsdeclasses.org



Je m'abonne ou j'abonne un proche



Nos abonné-es « papier » peuvent également recevoir la version Pdf en écrivant à : treso@questionsdeclasses.org

La revue *N'Autre école* est en vente en librairie (diffusion Hobo) et par abonnement.
5 numéros : 25 € (au lieu de 50 €) tarif normal
15 € précaires / 30 € international ou soutien.

Chèques à l'ordre de *Questions de classes*, à envoyer à Questions de classe(s), N'Autre école c° Sud éducation Paris, 30 bis, rue des Boulets, 75011 Paris
ou bien en paiement en ligne sur le site : www.questionsdeclasses.org

➔ Les anciens numéros sont disponibles au prix de 20 € les 5 (ou 5 € à l'unité).

Pour une pédagogie de la libération et de la solidarité Comment nous résistons à la guerre d'Israël contre les enfants palestiniens

Le site Agence Medias Palestine nous a autorisés à reproduire cet article. Il a été rédigé cet été, avant les événements qui se déroulent actuellement en Palestine.

La guerre contre l'éducation contribue à la guerre d'Israël contre l'enfance palestinienne. La combattre passe nécessairement par une pédagogie palestinienne de la libération et de la solidarité déployée à l'international à travers le mouvement BDS (Boycott Désinvestissement Sanctions).

MAREN MANTOVANI*, LE 23 AOÛT 2023

QUELQUES JOURS SEULEMENT avant la rentrée scolaire en Palestine et après un an de combat, l'armée israélienne a détruit l'école d'Ein Samiya, dans le centre de la Cisjordanie. Ce n'est qu'une des 44 écoles palestiniennes sous menace immédiate de démolition. Les démolitions d'écoles ne sont qu'une des nombreuses façons dont Israël cible les enfants palestiniens.

Comme indiqué dans la première partie de notre article¹, à l'instar d'autres sociétés coloniales, chaque génération de lutte palestinienne voit l'apartheid israélien se concentrer davantage dans sa quête d'une oppression durable, sur l'élimination des enfants palestiniens et de l'espoir qu'ils et elles incarnent.

Le journaliste Yossi Klein, dans un éditorial pour *Haaretz* lors des bombardements sur Gaza du mois de mai, en fait implicitement le constat :

« Depuis 18 semaines, les Israéliens et Israéliennes se battent les un-es contre les autres, incapables de trouver quoi que ce soit susceptible de nous rapprocher. Il aura fallu le massacre des enfants dans la bande de Gaza, pour

démontrer que nous sommes finalement frères. »

« Des tireurs d'élite israéliens leur ont tiré dessus intentionnellement, sachant parfaitement qu'il s'agissait d'enfants. »

Les dernières attaques contre Gaza, qui ont anéanti des familles entières, sont un cruel rappel du nombre disproportionné d'enfants palestiniens qui meurent pendant les offensives israéliennes : les enfants représentaient 21 % des victimes palestiniennes assassinées. Lors du massacre de Gaza en 2008, 24 % étaient des enfants, et lors de l'attaque de mai 2021, 27 %.

* Maren Mantovani est la coordinatrice pour les relations internationales de la campagne *Stop the Wall* et membre du Secrétariat international du Comité national BDS Palestine (BNC).

1. Ce texte est la deuxième partie d'un article résumant une nouvelle étude de *Stop the Wall* sur les politiques israéliennes qui ciblent les enfants palestiniens et leur enfance elle-même. La première partie de l'article, « Targeting Palestinian children is necessary for Israeli settler colonialism », peut être lue sur le site de Mondoweiss.

« Durant la Première Intifada, l'armée israélienne a fermé 1194 écoles de Cisjordanie pendant dix-sept mois en 1988 et 1989. Israël a affirmé que "toute tentative visant à fournir une éducation aux élèves et étudiants était illégale et, en tant que telle, serait considérée comme un motif de licenciement immédiat". »

La commission d'enquête des Nations Unies qui a mené une investigation sur les actions israéliennes lors de la Grande Marche du Retour de 2018-2019 a trouvé « de bonnes raisons de croire que des tireurs d'élite israéliens ont tiré dessus intentionnellement, sachant parfaitement qu'il s'agissait d'enfants ».

L'impunité garantie aux soldats israéliens qui tuent des enfants palestiniens – comme les quatre qui jouaient sur la plage de Gaza en 2014 et comme les cinq enfants attaqués dans un cimetière en 2022 – ou celle accordée à ceux qui ont ciblé une école de l'UNWRA avec du phosphore blanc, montre que ces pratiques sont acceptables pour la doctrine militaire israélienne.

Les attaques contre les enfants font également partie des attaques paramilitaires des colons. Un exemple particulièrement choquant reste l'enlèvement du jeune palestinien de 16 ans, Muhammad Abu Khdeir. Le 2 juillet 2014, trois colons l'ont kidnappé, l'ont sauvagement battu, l'ont forcé à boire de l'essence pour ensuite le brûler vif.

Près d'un an plus tard, un groupe de colons a attaqué le village palestinien de Duma et a incendié une maison. Ils ont tué un père, une mère et leur bébé de dix-huit mois, Ali Dawabsheh, en laissant un enfant de quatre ans sévèrement brûlé.

Systematique et prémédité

Chaque année, entre 500 et 700 enfants palestiniens (âgés de 12 à 17 ans) sont emprisonnés. Depuis 2000, les autorités militaires israéliennes ont interrogé, poursuivi et emprisonné plus de 13 000 enfants. Souvent, ni les mandats d'arrêt ni les motifs de leurs arrestations ne sont fournis. Outre la détention d'enfants vivants, à la date d'août 2022, Israël avait refusé de rendre 102 corps de Palestiniens morts dans les prisons israéliennes, dont ceux de dix enfants.

À Jérusalem, la politique israélienne inclut la pratique de l'assignation à résidence, faisant de la mère de l'enfant la « gardienne de prison » de son fils. Cela fait du parent un agent de l'État, étendant le colonialisme israélien jusqu'au cœur de la famille palestinienne.

Une analyse approfondie de la répression israélienne des manifestations antimur entre 2004 et 2009 montre que la moitié des 16 Palestiniens tués lors des manifestations étaient des enfants, souvent par des tirs de *snipers* ou par des balles tirées à courte portée.

La répression de la Grande Marche du Retour présente des faits similaires. Selon l'OMS, au 31 août 2019, 20 % des amputations que les médecins ont dû pratiquer pour soigner les blessures liées aux manifestations concernaient des enfants. Sur les 217 victimes palestiniennes tuées lors des manifestations,

48 étaient des enfants (22 %), et sur les quelque 19 000 victimes palestiniennes blessées, 4 966 étaient des enfants (26 %).

La guerre d'Israël contre l'éducation

Le déni du droit à l'éducation est un élément essentiel de l'attaque israélienne contre les enfants palestiniens.

Des dizaines de milliers de Bédouins palestiniens du Naqab, hommes et femmes, vivent dans des villages non reconnus et n'ont à leur disposition aucun établissement d'enseignement. Si les enfants palestiniens d'Israël peuvent parfois aller à l'école, le budget qui y est alloué est 78 à 88 % inférieur à celui alloué aux étudiants juifs israéliens.

Deux mois après qu'Israël a occupé la Cisjordanie et Gaza en 1967, le gouvernement a interdit 78 des 121 manuels scolaires disponibles. À Jérusalem-Est, le manque de fonds et d'espace est aggravé par l'imposition d'un programme scolaire qui fait l'impasse sur l'existence même de la Palestine et de son peuple.

Durant la Première Intifada, l'armée israélienne a fermé 1 194 écoles de Cisjordanie pendant dix-sept mois en 1988 et 1989. Israël a affirmé que « toute tentative visant à fournir une éducation aux élèves et étudiants était illégale et, en tant que telle, serait considérée comme un motif de licenciement immédiat ». Les personnes jugées « coupables » d'avoir organisé des cours risquaient jusqu'à dix ans de détention.

Au cours des deux dernières décennies, Israël s'est concentré sur la destruction des écoles.

Lors de l'offensive contre Gaza en 2012, Israël a détruit 97 établissements



d'enseignement. 298 écoles ont été détruites et/ou endommagées lors des offensives militaires en 2014 et 2021. En mai 2021, les bombardements de Gaza ont touché plus de 290 jardins d'enfants, écoles et établissements d'enseignement supérieur.

Actuellement, 51 écoles palestiniennes sont menacées de démolition. L'école arabe d'Al-Ka'abneh, dans la vallée du Jourdain, qui accueille des centaines d'élèves, fut l'objet de plus de 20 ordres de démolition depuis les années 1990.

« 51 écoles palestiniennes sont menacées de démolition. L'école arabe d'Al-Ka'abneh, dans la vallée du Jourdain, qui accueille des centaines d'élèves, fut l'objet de plus de 20 ordres de démolition depuis les années 1990. »

« Les syndicats irlandais ont lancé une initiative de jumelage d'écoles avec des écoles palestiniennes menacées de démolition afin de sensibiliser aux attaques contre l'enfance palestinienne, de se montrer solidaires, et de faire pression sur les gouvernements pour qu'ils demandent des comptes au régime apartheid d'Israël. »

L'importance de la destruction des écoles dans le nettoyage ethnique, c'est-à-dire l'élimination de la population palestinienne de ses terres, se fait particulièrement visible à Masafer Yatta. Les huit communautés des collines du sud d'Hébron doivent être démolies et plus de 1 300 de leurs habitants expulsés dans le cadre de ce qui constitue le plus grand nettoyage ethnique qu'ait connu Israël depuis 1968. Sept écoles ont reçu des ordres de démolition parce qu'ils savent, comme l'explique le directeur de l'école de Khirbet Jinba, que « si on peut mettre une école en danger, toute la communauté se trouve en péril ».

L'une des premières écoles démolies fut l'école al-Sfai. Les étudiants d'al-Sfai ont affronté les forces israéliennes et les bulldozers pendant des heures, refusant de quitter les lieux.

Une pédagogie palestinienne de la libération

Les effets traumatiques sur la population palestinienne sont inévitables.

91 % des enfants de Gaza souffriraient d'un syndrome de stress post-traumatique (SSPT) – ou plutôt de ce que l'on pourrait appeler un « état traumatique transgénérationnel persistant » qui a débuté en 1948.

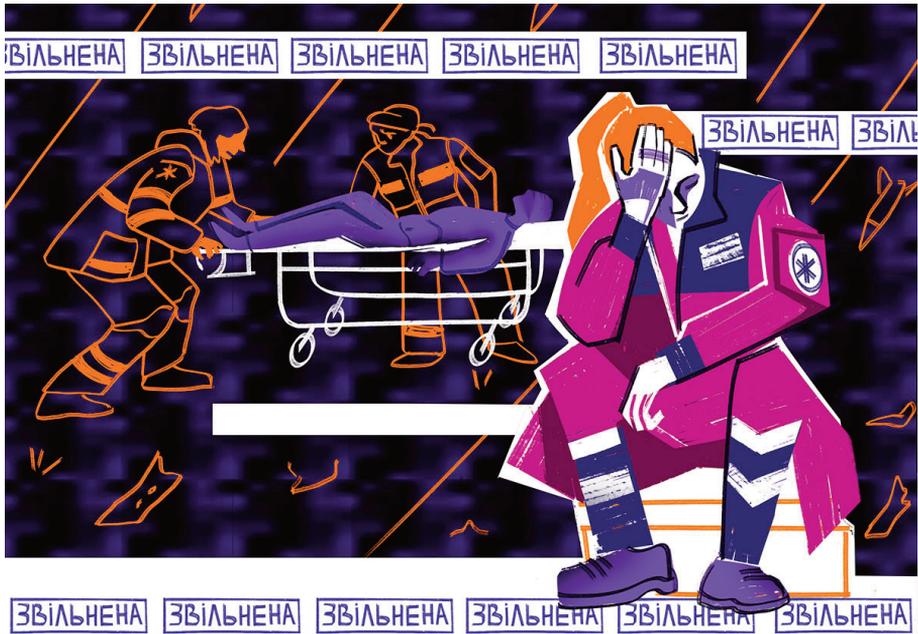
Cependant et en dépit de tout, le peuple palestinien a développé de multiples formes de résilience face aux tentatives « sociocidaires » caractéristiques de l'apartheid israélien et du colonialisme de peuplement qui cherchent à créer une génération docile prête à tolérer l'oppression. Un père palestinien a expliqué : « Je dois apprendre à mes enfants à ne pas avoir peur des soldats, de leurs armes ou de leurs tirs. Sinon, leur vie serait perpétuellement traumatique. Nous essayons de nous moquer d'eux, de regarder les faiblesses des soldats et d'observer leur propre peur. »

En conséquence, les enfants palestiniens ont appris à défier les soldats israéliens chez eux, sur le chemin de l'école, dans les rues et dans les champs. Certains deviennent célèbres, comme Faris Odeh, 15 ans, photographié par un photjournaliste alors qu'il jetait des pierres sur un tank. Ou encore Ahed Tamimi, emprisonnée pour avoir giflé un soldat.

Les enfants palestiniens ne devraient pas être confrontés à l'occupation israélienne et à l'apartheid ; ils n'ont pas vocation à devenir des héros. Elles et ils ont beau être victimes, ils font aussi partie de la résistance et de la lutte du peuple palestinien.

Que faisons-nous à l'international ?

Parler des attaques israéliennes contre les enfants palestiniens est délicat. Personne ne veut exploiter les émotions



faciles suscitées par la souffrance des enfants ni infantiliser le peuple palestinien. La solidarité internationale ne doit pas élever les enfants au rang d'icônes ni les réduire à des chiffres. Ignorer ce qui se passe, cependant, signifie effacer une partie importante de l'expérience palestinienne.

Nous devons comprendre et présenter soigneusement le cadre de l'apartheid israélien et la logique qui sous-tend les attaques systématiques contre les enfants palestiniens qui abîment leur enfance même.

Les syndicats irlandais ont lancé une initiative de jumelage d'écoles avec des écoles palestiniennes menacées de démolition afin de sensibiliser aux attaques contre l'enfance palestinienne, de se montrer solidaires, et de faire pression sur les gouvernements pour qu'ils demandent des comptes au régime apartheid d'Israël.

La campagne *No Way to Treat a Child* (« on ne traite pas les enfants ainsi ») recueille le soutien d'un projet de loi au Congrès américain (HR 3103 de mai 2023) qui interdirait le financement – par les contribuables américains – de la détention militaire israélienne et des mauvais traitements infligés aux enfants palestiniens, des démolitions de maisons palestiniennes, et de la poursuite de l'annexion de la Cisjordanie.

Comme pour tout autre aspect de la politique israélienne, la question du « tenir responsable » doit être centrale pour garantir que nous ne céditions pas à une pitié humiliante pour la victime mais apportions notre soutien sans faille à la lutte pour la justice. L'indispensable BDS est là pour cela. ■

Traduction BM pour l'Agence média Palestine

Le masculin neutre, récit d'un mâle dominant

Le 30 octobre 2023, les sénateurs ont adopté à 221 voix contre 82 une proposition de loi de la droite visant à « protéger » le français « des dérives de l'écriture dite inclusive ». Elle prévoit de bannir cette pratique « dans tous les cas où le législateur (et éventuellement le pouvoir réglementaire) exige un document en français », comme les modes d'emploi, les contrats de travail, les règlements intérieurs, etc.. Sont également visés les actes juridiques, qui seraient alors considérés comme « irrecevables ou nuls si le texte venait à devenir loi¹. »

MÄDLI

LE PRÉSIDENT a commenté cette décision avec un argument d'autorité déclarant que le « masculin fait le neutre » : « Dans cette langue, le masculin fait le neutre, on n'a pas besoin d'ajouter des points au milieu des mots, ou des tirets, ou des choses pour la rendre lisible. » Il ne laisse ainsi place ni à l'usage de la langue ni aux linguistes.

En 2017, le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, avait déjà clairement pris position contre l'utilisation de l'écriture inclusive : « Je considère que la question de l'égalité homme-femme est une question cruciale, fondamentale à notre époque et que c'est dommage de la dévoyer vers ces sujets-là qui ne sont pas les vrais sujets du féminisme dont nous avons besoin. [...] Je prends le féminisme au sérieux. Je me considère comme féministe. Nous avons beaucoup de choses à faire au titre de l'égalité homme-femme. Et justement, quand on est pour un certain combat, pour une certaine cause, on doit faire attention à ce qu'elles ne se dévoient pas dans un faux combat. » Nous saluerons au passage le *mansplaining*...

Le masculin fait-il réellement le neutre ? L'écriture inclusive est-elle un faux

combat ? Cet argument de masculin neutre aussi appelé masculin générique a été réfuté par le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE) qui recommande l'usage de l'écriture inclusive. On peut ainsi lire dans son *Guide pour une communication sans stéréotypes de sexe* (2015) « qu'en français, le neutre n'existe pas : un mot est soit masculin, soit féminin ». En tant que professeur·es des écoles, nous sommes censé·es marteler à nos élèves dès le cycle 2 qu'en grammaire le masculin l'emporte sur le féminin et que le masculin fait le neutre. Cette phrase répétée année après année aura une incidence sur les élèves, filles comme garçons. Dans son livre *Moi aussi je voulais l'emporter*, Julie Delporte explore la violence de ces règles : « Ça fait mal les règles de grammaire. »

« Ça fait mal les règles de grammaire »

En classe, depuis plusieurs années je m'oblige à utiliser les termes masculins et féminins lorsque je m'exprime. C'est plus long, parfois fastidieux mais nécessaire. Les responsabilités de la classe sont toutes au féminin et au masculin (distributeur, distributrice, etc.). Les – trice, –euse, –ée, –ière ne sont plus

muettes, elles sont nommées, elles existent. Et lorsque j'appelle le distributeur par inadvertance, mes élèves (filles comme garçons) me répondent « ce n'est pas un distributeur, c'est une distributrice cette semaine ». Sentiment de victoire ultime. La distributrice existe. Elle est. Elle n'est plus cachée derrière un masculin neutre. L'invisibilisation du féminin n'est pas neutre, elle est politique, elle est patriarcale. « L'élimination des mots et des formes grammaticales exprimant le féminin a permis l'élimination des réalités exprimées par ces mots et ces formes. Masculinisation de la langue, masculinisation de l'Histoire, masculinisation des pouvoirs². »

L'écriture inclusive ne se résume pas au point médian mais à l'emploi du féminin dans la langue française pour faire exister le genre féminin au-delà du neutre. Pour cela, l'écriture inclusive féminise les noms de métiers, privilégie les termes non genrés plutôt que le masculin comme neutre. Ainsi, elle réaffirme la place du féminin dans la langue et donc dans la société. [...]

Cette violence intrinsèque à la langue française est ancrée dans la grammaire, c'est donc un combat primordial pour l'égalité. « Nous apprenons à lire, écrire et réfléchir avec une langue de soumission qui présente ses règles comme éternelles et naturelles. [...] Ce combat n'est pas une fantaisie féministe car les coups se portent quand le masculin l'emporte: la violence cimenter le patriarcat. » Cette prose poétique de Louise (@louiseaccuse, Instagram) illustre la lutte à mener.

Camille Laurens montre le sexisme de la langue française avec l'exemple du mot on ne peut plus féminin « fille »: « À propos de filles, il y a une chose bizarre. Tu es une fille, c'est entendu. Mais tu es aussi la fille de ton père. Et la fille de ta mère. Ton sexe et ton lien de parenté ne sont pas distincts. Tu n'as et n'auras

jamais que ce mot pour dire ton être et ton ascendance, ta dépendance et ton identité. La fille est l'éternelle affiliée, la fille ne sort jamais de la famille. Le D^r Galiot, au contraire, a eu un garçon et il a eu un fils. Tu n'as qu'une entrée dans le dictionnaire, lui en a deux. Le phénomène se répète avec le temps: quand tu grandis, tu deviens « une femme » et, le cas échéant, « la femme de ». L'unique mot qui te désigne ne cesse jamais de souligner ton joug, il te rapporte toujours à quelqu'un – tes parents, ton époux, alors qu'un homme existe en lui-même, c'est la langue qui le dit, comme la grammaire t'expliquera plus tard, dans ta petite école de filles jouxtant celle des garçons, que « le masculin l'emporte sur le féminin³ ». La langue française est sexiste. L'interdiction de l'écriture inclusive est une décision sexiste. Le masculin neutre est une négation du féminin et participe à un système de domination.

Point levé!

Nous ne céderons pas au subterfuge du masculin neutre. Anne Abeillé, professeure de linguistique, interrogée par le journal *Libération* insiste: « Le masculin n'est pas un genre neutre mais un genre par défaut. » Nous ne nous contenterons pas d'un genre par défaut, d'un pseudo-neutre qui nous inclurait quelque part en cherchant bien. Nous ne serons pas par défaut. Nous serons. Après le « on se lève et on se casse » d'Adèle Haenel, place au temps du « on s'assoit et on écrit » avec du point médian, de l'accord de proximité, du masculin non neutre et du féminin affirmé. Brandissons nos poings (médiants) pour bousculer l'ordre grammatical et ainsi l'ordre établi. ■

1. France Info, « Le Sénat vote une proposition de loi visant à interdire l'écriture inclusive », 31 octobre 2023.

2. *Exploser le plafond*, Reine Prat, 2021.

3. *Fille*, Camille Laurens, 2020.

Dérives scolaires

Stéphanie de Vanssay, qui vient de lancer le site Dérives scolaires, informations sur les spiritualités et pseudosciences qui infiltrent l'École, a accepté de répondre aux questions de Q2C sur ce projet et sur les enjeux de ce combat.

Questions de classe(s) – Peux-tu nous dire ce qui t'a conduit à lancer le site Dérives scolaires à la rentrée 2023 ? Quel est son objectif ?

STÉPHANIE DE VANS SAY – Depuis quelques années maintenant je m'intéresse aux dérives sectaires, j'ai commencé par découvrir les écoles Steiner et leur « pédagogie » ésotérique et puis, de fil en aiguille, je me suis mise à tirer plein de fils, à voir ce que je ne voyais pas avant (une sorte d'éveil diraient les adeptes du *new-age*) : les différents mouvements sectaires, le *new-age*, la psychologie positive, le développement personnel et les pseudo-sciences. Tout cela est relié bien plus qu'on le croit dans des logiques communes et... rentre dans les écoles sans qu'on en ait forcément conscience.

J'essaie d'informer et d'alerter, notamment sur Twitter, mais cela reste fugace et à un moment j'ai ressenti le besoin de poser clairement les choses pour être plus efficace. Je suis de plus en plus sollicitée par des collègues enseignant·es, des parents aussi, qui ont besoin d'informations et de repères qu'ils ne trouvent pas forcément auprès de l'Éducation nationale.

L'objectif du site n'est pas de dire ce qui a ou non sa place à l'École, mais de pointer des pratiques qui me semblent, a minima, requérir une grande vigilance.

QdC – Qu'est-ce que tu entends par « dérives scolaires » ? Peux-tu nous donner des exemples ?

S. DE V. – J'ai défini ce que j'appelle « dérives scolaires » dans l'article de présentation du site.

Il s'agit de dérives qui peuvent être d'ordre spirituel, donc en contradiction avec le principe de laïcité, et/ou pseudoscientifiques, donc en contradiction avec le consensus scientifique ou simplement ne pas relever de l'École.

Je n'ai pas trouvé pertinent de me limiter aux « dérives sectaires » car elles sont difficiles à caractériser et qu'on est face à un *continuum* où le risque sectaire est un problème parmi d'autres. Ce qui me semble essentiel, c'est d'éviter de transmettre aux élèves des croyances, qu'elles soient religieuses, spirituelles ou pseudo-scientifiques, qui les entravent dans leur liberté de conscience. Je pense aussi aux enseignant·es qui, de bonne foi et dans le but d'aider leurs élèves, se lancent dans des pratiques, via des formations parfois douteuses, qui peuvent les entraîner dans des impasses professionnelles et personnelles, jusqu'à l'emprise parfois.

QdC – Tu proposes sur ton site un certain nombre de fiches (l'ennéagramme, le chindai, les 8 Shields ou les 8 boucliers, la méditation de pleine conscience, etc.). À quoi, à qui, peuvent-elles être utiles ? Comment

sont-elles construites ? Sur quelles sources s'appuient-elles ?

S. DE V. – Chaque fiche concerne une pratique, présente dans des établissements scolaires, sur laquelle j'ai été alertée et que j'ai pris le temps de creuser. Elles sont essentiellement à destination des enseignants et des cadres de l'Éducation nationale, mais elles peuvent aussi être utiles pour tout·e éducateur·trice, y compris les parents.

Elles sont synthétiques pour pouvoir être lues rapidement. Elles comportent un descriptif de la pratique, les promesses de bienfaits dans le cadre scolaire, l'origine et les points de vigilance. Ensuite, selon ce qui est disponible, j'ajoute des avis qui me semblent pertinents et des témoignages. Pour finir, je propose des alternatives dans la partie « Et si on faisait plutôt... » et des ressources pour aller plus loin.

Pour les sources, je m'appuie sur Wikipedia pour le descriptif et l'origine et/ou sur les sites promouvant la technique en question, que j'utilise également pour les promesses. Pour les avis et témoignages, je m'appuie essentiellement sur la Miviludes, qui est la Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires, et sur les associations de défense des victimes de dérives sectaires.

Je mets toujours un lien vers mes sources ; quand il s'agit d'un site douteux, je mets un lien vers l'archive web pour ne pas générer du trafic et montrer la page telle que je l'ai vue au moment de la rédaction de la fiche.

QdC – J'ai été assez surpris de voir figurer parmi ces fiches la Communication non violente. J'ai l'impression que la critique repose surtout sur la non-formation des personnes qui proposent d'initier à cette pra-



tique. Est-ce que tu pourrais développer les limites de cette méthode de communication ?

S. DE V. – Je t'invite à relire la fiche, la question d'une éventuelle mauvaise formation n'est pas abordée, ce problème est valable pour toutes les pratiques, même celles qui ne sont pas des dérives potentielles.

Ce qui est intéressant, quand on s'informe sur les dérives, c'est qu'on est « évidemment d'accord » jusqu'à ce que l'on tombe sur une pratique qu'on aime bien et qui nous tient à cœur. C'est là qu'on voit ce que cela fait aux autres et si on est capable de gérer la dissonance cognitive et affective que cela crée. Ce n'est pas facile, et le vivre nous permet d'être plus délicat vis-à-vis des autres.

Pour en revenir à la CNV, j'avais remarqué qu'elle faisait partie du package des propositions douteuses venant des tenants des dérives, mais je me disais que c'était « juste de la récupération », et puis j'ai écouté le podcast

sur le sujet de Méta de Choc et décidé d'en faire la fiche.

En résumé, comme indiqué sur la fiche, les points de vigilance sont :

- le discours sur et autour de la CNV renvoie régulièrement à des dimensions spirituelles ou religieuses ;
- la CNV peut être utilisée et/ou ressentie comme étant un procédé manipulatoire qui empêche l'autre d'exprimer légitimement sa colère ou son désaccord.

Après, il faut lire l'ensemble et suivre les liens « pour aller plus loin » pour saisir les tenants et les aboutissants.

C'est pour le moment la fiche la plus consultée du site, je pense que beaucoup de lecteurs se demandent ce qu'elle fait là, mais, pour moi, aucun doute, elle y a sa place.

QdC – On dit qu'une religion, c'est une secte qui a réussi parce qu'elle a acquis une reconnaissance institutionnelle... N'y a-t-il pas aussi un danger à se référer à une ou des autorités institutionnelles (donc aussi politiques) pour valider telle ou telle pratique ? Que reste-t-il comme marges de manœuvre pour des pédagogies qui se situeraient en dehors, voire en opposition au modèle dominant qui n'est pas non plus exempt de violences, de conditionnements, d'oppressions ? Comment éviter une normalisation des pratiques ? Quels seraient alors les critères, les points de vigilance ?

S. DE V. – Le site « Dérives scolaires » ne valide aucune pratique, les « si on faisait plutôt... » ne sont que des suggestions de ma part que l'on peut compléter ou remettre en question. Pour appeler à la vigilance, je peux m'appuyer notamment sur des institutions, qui peuvent être faillibles, mais qui, concernant les dérives sectaires et/ou pseudo-scientifiques, ont une certaine expertise. Le

contenu du site est une minuscule goutte d'eau de critique et de vigilance dans un océan d'informations hyper favorables aux pratiques problématiques, après je ne prétends pas détenir la vérité et j'ai forcément mes biais.

Le propos du site, ce ne sont pas les pédagogies alternatives, qui sont selon moi dignes d'intérêt, ce sont des pratiques qui n'ont rien de pédagogique justement. On est plutôt dans le magique !

Bref, je suis pour la diversité des approches et l'expérimentation, mais pas n'importe comment et au nom de n'importe quoi.

QdC – As-tu d'autres projets pour ce site ?

S. DE V. – Le compléter et l'enrichir en fonction des demandes et des besoins, les fiches en attente sont déjà nombreuses : le yoga, la sophrologie, la méthode Félicitée[®] et la cohérence cardiaque[®]. J'envisage d'autres articles de fond comme ceux sur la « spiritualité laïque » et la « psychologie positive », et aussi d'autres, plus concrets, comme celui destiné aux parents mais aussi pour les enseignants confrontés à des projets problématiques portés par leur établissement par exemple. On assiste actuellement à une explosion de projets « bien-être » ou « bonheur à l'école » qui peuvent comporter de vraies dérives auxquelles il est difficile de trouver des arguments pour dire non.

QdC – Est-il possible de participer et de contribuer à ce site ? Comment ?

S. DE V. – Oui, bien sûr, via les commentaires déjà, sur les réseaux sociaux aussi et par mail à contact@derives-scolaires.fr, tout est indiqué sur le site.

Toute suggestion, critique ou proposition d'article est bienvenue, n'hésitez pas. ■

« Réparer l'élève qu'on a été »

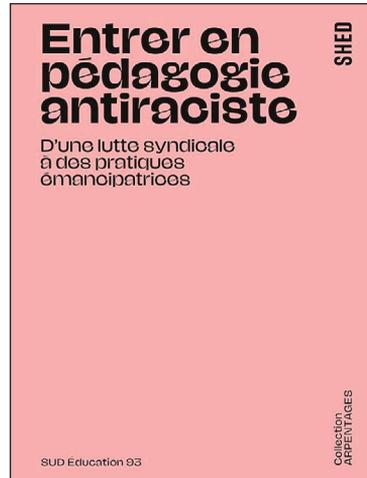
À l'occasion de la très attendue sortie du livre *Entrer en pédagogie antiraciste*, du syndicat Sud Éducation 93 aux éditions Shed Publishing, nous avons rencontré trois des participant·es à cette aventure pédagogique et éditoriale. Karim et Houyem sont professeur·es des écoles à Saint-Denis. Membres de Sud Éducation 93 et militant·es antiracistes, iels participent à la commission antiraciste du syndicat et à l'élaboration de stages syndicaux antiracistes. Younes a rejoint plus récemment l'enseignement, il est professeur d'histoire-géographie, et a participé à la dynamique autour du dernier stage antiraciste et surtout de l'élaboration du livre.

QUESTIONS DE CLASSE(S) – Le livre est signé par un syndicat, c'est rare. Comment est-il né ?

KARIM – On a commencé à créer des stages antiracistes dans le 93 par le biais de la commission antiraciste en 2017, puis en 2019 et 2022. Il y a eu des grandes polémiques (notamment sur la non-mixité de certains ateliers) avec des plaintes de Blanquer et des Républicains. La maison d'éditions Shed Publishing nous a proposé de co-écrire ce livre pour archiver le travail des trois stages.

HOUYEM – C'est le syndicat qui signe le livre car son contenu a été élaboré dans un cadre syndical, mais aussi parce que si nous sommes attaqué·es pour son contenu, le syndicat nous défendra.

YOUNES – À Sud Éducation, il y a aussi l'idée de faire un travail sur les pédagogies. Il y a par exemple plusieurs stages sur les pédagogies alternatives et nous avons des camarades investi·es dans le mouvement Freinet. Cela rentre dans



Entrer en pédagogie antiraciste, d'une lutte syndicale à nos pratiques émancipatrices, SUD Éducation 93, coll. Arpentages, SHED, 400 p., 25 €.

l'objet social du syndicat. Le sous-titre rappelle bien ce lien entre les pratiques militantes et ce qu'on vit en classe. Même si l'antiracisme dans Sud Éducation 93, comme n'importe quelle structure syndicale en France, a ses limites.

QdC – Comment avez-vous élaboré une nouvelle pédagogie ?

K. – Pour moi, ces questions se sont posées quand j'ai commencé à enseigner à Saint Denis avec 99,9 % d'élèves racisé·es. Elles et ils me posaient des questions sur la race. Ça m'a poussé à me poser de nouvelles questions pédagogiques, à chercher du côté de Freinet et Freire. Puis, on s'est rencontré à travers d'autres espaces comme le camp d'été décolonial en 2016, un événement en non-mixité racisé.

H. – J'y étais ! On s'est retrouvé pour la première fois entre personnels de l'Éducation nationale racisé·es et on s'est dit « nous aussi on a des choses à dire ». Je me sentais vraiment en souffrance dans ma classe... À l'extérieur, je m'investissais dans des collectifs décoloniaux mais, à l'intérieur, mes pratiques mettaient de côté la question de la race, et les mouvements pédagogiques où je m'étais formée n'abordaient pas du tout ces questions. C'était comme si je ne m'autorisais pas à poser ces questions-là, c'est-à-dire les perspectives de l'antiracisme politique, dans l'espace de mon travail. Avec le camp d'été, ça a fait un pont.

Il y a des outils que j'ai inventés moi-même, parfois on s'échangeait des idées de manière informelle, mais ce sont les stages antiracistes qui ont été des espaces de mutualisation d'outils et de connaissances.

Y. – Je suis arrivé après les premiers stages. Rejoindre l'aventure du livre, que ce soit dans son élaboration ou dans les échanges qu'il suscite, a été une manière d'apprendre des outils et des pratiques pédagogiques. On se rend compte que des collègues se sont déjà posé les mêmes questions que

nous. Il s'agit aussi de trouver une pédagogie conforme à mes idées et conforme à l'élève que j'ai été. On a tous l'envie de réparer l'élève qu'on a été, notamment quand on a été à l'école en banlieue.

« On a tous l'envie de réparer l'élève qu'on a été. »

QdC – Dans le chapitre 1 Nacira Guénif écrit : « En quoi peut-on devenir complice en tant qu'enseignant·e, [...] complice de logique de racisation ? » Qu'en pensez-vous ? Que répondez-vous ?

K. – On est complice en enseignant ce qu'on enseigne, les programmes tels qu'ils sont faits. En ne réfléchissant pas à la manière de le faire. En véhiculant encore des stéréotypes (racistes, sexistes, lgbtphobe).

H. – Pour moi, la complicité réside dans le fait de laisser faire. Quand l'État publie des lois racistes, par exemple une circulaire interdisant aux mères qui portent le foulard d'accompagner leurs enfants en sortie, je ne peux pas me cacher derrière le statut de fonctionnaire et ne pas me rebeller. On est complice quand on se comporte en exécutant, en bon petit soldat...

K. – Dans le contexte français, c'est compliqué de questionner la race car cela remet en cause la réalité de l'universalisme républicain : « République, liberté, égalité, fraternité, etc. »...

H. – L'Éducation nationale se raconte un mythe : l'école protège les enfants des agressions et des discriminations, l'école œuvre pour la réussite de tous les élèves, etc., alors que c'est le lieu de fabrication de ces agressions, de ces discriminations, de ces inégalités.

K. – En formation, à l'Espe, je me souviens qu'on avait travaillé sur les stéréo-

types de genre et le fait que des enquêtes montrent l'effet des stéréotypes sur les performances en maths. On voit comment on développe ou non ses propres compétences en fonction des stéréotypes. Cependant, on réussit à interroger le genre mais jamais la race.

Y. – Pour moi, la complicité est dans le choix de ne pas se remettre en question, notamment sur nos postures. Comment on construit, notamment dans le 93, une posture de domination envers nos élèves? Comment ne pas le faire alors que tout ce qu'on fait dans le système fait de nous des complices? Je pense par exemple à la surexposition des garçons noirs et arabes aux sanctions disciplinaires, mais aussi à notre rapport jugeant vis-à-vis des familles. En apprenant à devenir prof, je me suis aussi vu entrer dans la machine et à en devenir un rouage. Dans tous ces gestes du quotidien qu'on fait parce que c'est comme ça que ça doit fonctionner... Est-ce qu'on décide de sortir de cette position?

« Je ne peux pas me cacher derrière le statut de fonctionnaire et ne pas me rebeller. »

QdC – Dans le livre, il est évoqué l'histoire d'une classe de Stains au musée d'Orsay qui est prise à partie par les surveillant·es de salle. Cela nous renvoie à nos propres expériences de sortie avec nos élèves, en grande majorité non-blancs et où l'on ressent une pression à l'exemplarité de nos élèves en sachant qu'ils vont être plus surveillé·es que les autres.

K. – Le lundi, le musée d'Orsay est fermé au public et réservé aux élèves de REP+. J'y ai été une fois et c'était horrible! On nous traitait comme des moutons. Pour moi, c'était une

manière de « mettre tous les sauvages ensemble ». De manière générale, les élèves racisés sont « adultisés » beaucoup plus tôt: des gamins de 8 ans qui jouent, c'est normal. Des collègues disent: « Attention parce que sinon on va mal nous juger » mais ce n'est pas leur responsabilité! Ils n'ont pas à être exemplaires pour répondre à ce que les autres pensent. Mais ce genre de sortie est difficile aussi en tant qu'adulte racisé. On me demande souvent, avant que je me présente, si je suis l'animateur. Il y a des propos qui sont très durs: on est perçu comme des personnes incompetentes qui ne seraient pas capables de s'occuper des enfants.

Y. – Ça m'angoisse trop.

QdC – Dans ce cas, la solution est de n'aller que dans des lieux qu'on connaît à l'avance...

K. – J'ai eu une expérience difficile au Louvre aussi. Une dame leur a dit: « Vous n'êtes pas des sauvages » devant tout le monde, devant tous les touristes. Alors, j'ai décidé de faire en fonction des musées où on s'était senti le mieux. En fonction des expositions mais aussi du réseau militant et des tarifs REP+...

H. – Moi, par exemple, j'ai du mal à aller au musée. Je pense que quand on humilie les enfants, je me sens moi-même humiliée. Je préfère faire des sorties « étude du milieu » comme le faisait Freinet, d'explorer notre quartier plutôt que de sortir et de me confronter au regard blanc. Il faut aussi voir ce que les musées proposent comme œuvres racistes ou issues du pillage colonial. Si j'emène mes élèves au Musée du Quai Branly, j'ai une colère qui monte en moi et cela ne me met pas dans de bonnes conditions pour enseigner.

Y. – Dans le livre, il y a une piste qui est lancée sur le sujet : les balades décoloniales. L'idée, c'est de se donner la possibilité d'avoir un regard critique envers les institutions culturelles afin de faire de l'exposition d'une violence quelque chose de positif politiquement et pédagogiquement pour les élèves. Le bâtiment du Musée de l'immigration [il s'agit de l'ancien « Palais des colonies », porte Dorée à Paris] me met très mal à l'aise et je n'irai pas dans ce bâtiment sans le critiquer. Il est aussi important de se confronter à la réalité sociale, telle qu'elle est, de ne pas faire croire que les institutions culturelles sont préservées. Un des problèmes de l'école est aussi justement qu'elle tait la réalité sociale ce qui est une manière de prolonger la violence raciste. La critique permet à nos élèves et à nous de nous réapproprier ces lieux que nous avons le droit de fréquenter et qui restent importants pour tout un tas de raison.

« Faire de l'exposition d'une violence quelque chose de positif politiquement et pédagogiquement pour les élèves. »

QdC – Dans le chapitre 3, vous parlez des « entretiens du matin », des « quoi de neuf », de co-éducation... Ce sont des pratiques et des préoccupations qui font largement écho à la pédagogie Freinet. Pour autant, peut-on dire que la pédagogie Freinet est intrinsèquement antiraciste et si non, que manque-t-il ?

H. – J'ai fréquenté l'Icem, ses stages, ses congrès et j'y ai subi des remarques islamophobes et racistes. La pédagogie Freinet s'est vraiment basée sur la question de la classe. Quand j'aborde la question de l'entretien du matin, la question des parents... je ne parle pas juste des outils. L'entretien du matin

peut se penser de manières différentes : soit chacun va parler, on va faire tourner la parole et on fait des petits commentaires. Soit cela peut être un temps où, en tant que pédagogue, on va prêter l'oreille à des récits qui vont pouvoir être travaillés dans une perspective antisexiste ou antiraciste. Je dis : « Attendez, là, il y a une question importante » pour ensuite faire une analyse de ce qu'ils disent et déconstruire. Habituellement, on va se saisir de l'entretien pour parler de mathématiques ou faire des recherches sur un insecte, mais jamais sur les questions de genre ou de race. Je pense que les pédagogues ont besoin d'être formé·es à ces questions pour pouvoir agir en classe. J'avais suivi un stage « mathématiques en méthode naturelle ». Le formateur expliquait que les maths se résumaient à quinze concepts qu'il fallait les reconnaître dans les échanges entre enfants afin de proposer aussitôt une recherche. Finalement, on comprend que c'est parce que l'enseignant·e est formé·e sur des questions qu'il peut s'en saisir dans la vie de la classe. Si l'enseignant·e n'est pas formé·e sur les questions de race, comment pourrait-il s'en saisir ? Freinet a placé les enfants au centre et déconstruit la posture du maître qui serait le chef, comme le patron est le chef dans la société. Cette idée m'a mise en joie mais ce n'est pas suffisant. Cela ne suffit pas de maîtriser les outils, il faut maîtriser aussi les concepts.

K. – Concernant la place des parents et des familles, même chez les enseignant·es en Freinet, je ne l'ai jamais vue intégrée dans le travail de la classe. Pourtant, les parents ont beaucoup de connaissances à apporter, notamment

historiques, dans le travail qu'on essaye de mener.

H. – Dans la pédagogie Freinet, on invite les parents pour admirer et applaudir le travail de leurs enfants mais on ne prend jamais en compte le savoir des parents, qu'ils sont des personnes sachantes et qu'ils ont des choses à apporter et à valoriser. Par exemple, quand les enseignant·es invitent les parents, il s'agit surtout de partager des savoirs culinaires ou leur métier mais jamais leur parcours migratoire. Quand je fais le goûter avec les parents, on lance une discussion libre... puis, je me retire et me mets en posture de secrétaire. J'affiche une carte des origines de l'enfant et on parle du parcours migratoire: ça devient un contenu beaucoup plus politique. On peut parler de cuisine, mais l'important c'est d'ouvrir l'espace pour parler de migrations, d'histoire, de la colonisation... Cela rend les enfants très fier·es, et cela permet aussi de créer une connexion avec les parents qui n'est pas toujours évidente parce que souvent les parents ont du mal à parler de leur parcours de migration.

QdC – Dans le chapitre 19, une enseignante raconte sa difficulté à demander une relecture d'un courrier à ses collègues car elle craint qu'on imagine qu'elle manque de maîtrise de la langue française, contrairement à un·e enseignant·e blanc·he qui ne se poserait pas la question. Cela renvoie au « soupçon d'incompétence » dont tu parlais tout à l'heure...

K. – En tant que personnes racisées de manière générale, nous avons le devoir d'être excellentes. Quand je suis arrivé à l'école à Saint-Denis, au bout d'un an ou deux ans, j'ai eu des relations privi-

légiées avec certains parents ou élèves. Les collègues me disaient « c'est communautaire »! Quelle est la communauté qui relie l'Afrique du nord et le Congo? C'est absurde.

« Je suis la bledarde qui est maîtresse et qui enseigne la langue française. J'ai eu ma petite revanche. »

QdC – Aucun ne s'est dit « c'est parce que c'est un bon enseignant ».

K. – Oui, il y a toujours une autre raison que le travail qu'on fournit. Et je pense que ces biais-là, on les a aussi.

H. – J'ai grandi en Tunisie, et on m'a toujours ramenée à ma non-maîtrise du français. Donc quand je partage mes écrits pour les relire, je ne les partage pas avec tout le monde. Sur la légitimité, c'est épuisant car c'est quelque chose qui ne nous quitte jamais. On ne peut pas s'en défaire tant qu'on a des traumatismes. Heureusement pour moi, ce qui me touche le plus, c'est quand les élèves sont content·es.

QdC – Est-ce qu'écrire un livre peut soigner ce genre de trauma?

H. – Après sur le livre, tu vois curieusement, j'ai toujours ce sentiment-là parce que je n'ai écrit que deux chapitres. Je me soigne. L'année prochaine, je publie un autre livre et là je sais que je l'ai écrit en entier. Ce sentiment d'inconfort est lié à ma situation en tant que personne exilée. La première chose que j'ai ressentie, c'est le sentiment de pas être ma place, d'être moquée... ça nous reste. Ça me blesse mais en même temps, je suis la bledarde qui est maîtresse et qui enseigne la langue française. J'ai eu ma petite revanche. Même si on en souffre. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR ARTHUR ET MADLI.

Des élèves à la conquête du passé - Faire de l'histoire, à quoi ça sert ?

Le livre *Des élèves à la conquête du passé – Faire de l'histoire à l'école primaire*, numéro 16 de la collection *N'Autre école*, est sorti le 22 août aux éditions Libertalia. Pour l'occasion, voici quelques bonnes feuilles de cet ouvrage.

CE LIVRE DE MAGALI JACQUEMIN dévoile dix ans d'expérimentation pédagogique autour de l'histoire. Au gré d'enquêtes, de fictions historiques, d'expositions au contact des sources, à la recherche de traces et de témoignages, les élèves travaillent le rapport au temps et à l'histoire scolaire, les filiations faites de guerres, les migrations et l'histoire coloniale, la vie quotidienne des enfants et des classes populaires.

Pour l'autrice, la pratique dès l'école primaire de la méthode historique, scientifique et minutieuse, vise l'émancipation intellectuelle. Elle livre ici ses questionnements et gestes pédagogiques, sans cesse sur le fil entre processus d'identification et distanciation, méthode naturelle d'apprentissage et construction d'un savoir expert.

Extraits...

À les entendre, l'histoire, c'est raser – Introduction

Lorsque j'annonce à mes classes de CM2 que l'on va démarrer l'histoire, irrémédiablement, une brochette d'élèves est là pour déclarer qu'elle déteste cette matière et que cela ne sert

à rien. À les entendre, l'histoire, c'est raser. Faire autrement : pourquoi ne pas retourner la question aux élèves et leur demander à quoi cela sert de faire de l'histoire à l'école primaire ? Pourquoi ne pas faire vraiment de l'histoire et se demander avec les élèves comment travaillent les historien·nes ? Pourquoi ne pas interroger le passé autour de nous et tenter d'en trouver les traces dans notre quartier ? [...]

Ici, nous y parlerons chronologie vivante et tâtonnements, exposés libres et planches documentaires, étude du milieu et fictions historiques, séjours aux Archives et présent qui fait ré(ai)sonner l'histoire, programmes de l'école primaire et histoires familiales. Il y sera question de pédagogie Freinet et de méthode naturelle. [...]

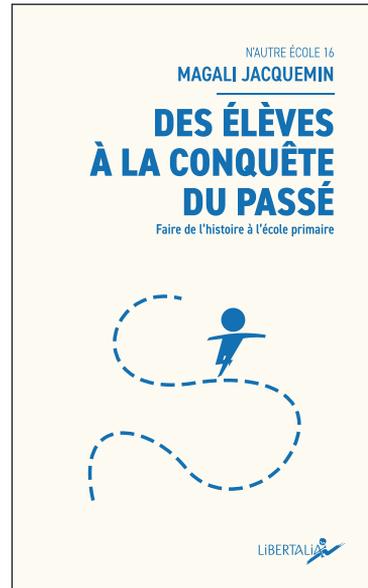
Ici, nous chercherons à montrer comment l'enseignement de l'histoire, tourné vers la pratique sociale de référence qu'est celle de l'historien·ne, peut être source d'émancipation intellectuelle et collective pour les enfants, c'est-à-dire source de découverte de soi, de libération et de transformation. [...]

En histoire, je fais le choix de travailler sur les classes populaires, pour montrer aux enfants que l'histoire est aussi celle des gens ordinaires. Les classes populaires, c'est le quotidien des élèves que j'ai en face de moi, celui de leurs familles, de leur quartier. L'idée est donc de leur donner envie d'enquêter sur tout cela, de se poser des questions, en partant à la conquête du passé du quartier, de ses anciennes habitantes, adultes et enfants. C'est le début de l'année chez les CM2 B. La classe et son emploi du temps s'installent. [...] La discipline surgit au milieu de toutes ces nouveautés qui fondent la classe coopérative, cet espace où l'entraide entre les enfants est au centre, où les apprentissages se font non par une série de réussites individuelles seulement, mais au service d'un collectif, dont les membres grandissent ensemble. [...]

« Ah! On va faire de l'histoire, aussi?! » Comme si, tout à coup, il était rassurant de voir (ré)apparaître cette discipline déjà connue. Cependant, la moue est plutôt boudeuse. Je demande quel est le problème, un élève me répond qu'il n'aime pas trop. Il faut apprendre des dates et la frise par cœur. En plus, y a plein de définitions. Et, la vie des grands personnages, c'est pas trop intéressant. [...]

L'affiche : questionnement inaugural

Mardi, 13h45. Une affiche blanche trône au tableau, sous la mention Histoire. Feutre à la main, je commence : « Pour cette première séance, on va se demander à quoi ça sert de faire de l'histoire et pourquoi on en fait à l'école. On va lister les réponses, au fur et à mesure, sur cette affiche. Il n'y a



*Des élèves à la conquête du passé,
faire de l'histoire à l'école primaire,
Magali Jacquemin, coll. N'Autre école,
Libertalia, 2023, 208 p., 10 €.*

pas de bonnes ou de mauvaises réponses, il n'y a que des réponses intéressantes. » Rituel de départ, répété inlassablement, chaque début d'année scolaire. Élèves déroutés, regards dans le vague qui semblent signifier : « Encore un truc perché. Mais qu'attend-elle de nous, au juste, cette nouvelle maîtresse? » C'est plutôt que, jamais auparavant, ces enfants de 10 ans ne se seraient posé la question. Les réponses qui sont alors balbutiées le révèlent. [...] De la bouche des enfants sort ce qui semble attendu de l'adulte, plus que de la véritable pensée :

« Ça sert à connaître les dates importantes.

– À connaître la liste des rois et des reines... des présidents, aussi.

– C'est pour étudier les grandes périodes : Préhistoire, Antiquité,

Moyen-Âge, Époque moderne, Époque contemporaine.

– Ça sert à connaître les guerres et aussi les personnages importants de notre pays. » [...]

En général, une belle nappe de silence s’installe dans la classe. Il faut relancer, aller chercher l’enjeu : « D’accord, on a déjà une belle liste de réponses. Mais, vous, ça vous sert à quoi de connaître toutes ces choses ? » ... Regards dans le vague qui semblent signifier : « Ben... à rien ! » Les habitudes mortifères doivent tomber, c’est cela l’enjeu. Une élève tente : « Ben moi ça me sert à faire l’intello à la maison. Ma mère, elle veut tout le temps savoir ce que j’ai fait à l’école. Alors si je donne des détails, elle est contente : elle voit que l’école ça sert à quelque chose et que je me suis bien comportée. » Moi de répondre : « Je note : toutes les réponses sont intéressantes. » Une autre se dit qu’à partir de là, la provoc’ peut se tenter : « Pour moi ça sert à rien de faire de l’histoire. On n’y parle que des gens qui sont morts. Donc, bon, on s’en fiche, en fait ! »

Nous y sommes, ça commence à grincer, la brèche est là.

À quoi ça te sert, à toi, même de 10 ans, de faire de l’histoire ?

Moi de répondre : « Je note aussi : tout est intéressant. » Alors les doigts se lèvent, de plus en plus nombreux, et le débat s’engage :

« Quand même, si on veut comprendre que la guerre c’est violent et qu’il ne faudrait pas recommencer, ça peut servir.

– Moi, des fois, je trouve que ça peut donner des idées. Je donne un exemple : Rosa Parks, c’est pas juste notre tramway, là. C’est un personnage historique, aussi. Elle s’est battue contre le racisme. C’était il y a longtemps, donc c’est de l’histoire. Mais moi je trouve que ça peut nous donner des idées pour maintenant. » [...]

D’année en année, chaque classe chemine de manière différente. Mais, une fois que les esprits s’allument et que les langues se délient, arrive irrémédiablement une foulditude d’idées. Les noms fusent et se bousculent. [...] Parfois, cela leur évoque la plaque commémorative placée devant l’école : « Maîtresse, les enfants juifs qui sont morts, là, c’était pendant la même guerre que celle d’Anne Franck ? Et c’étaient des enfants de notre école ? » Des enfants de notre quartier qui ont vécu la guerre. Identification, sensations, on y est. L’affiche est déjà bien pleine.

On passe à une autre étape. Les vannes de l’histoire critique sont ouvertes : sortir de l’histoire des puissant-es, celle des grand-es personnages, pour retrouver celle des personnes et du quotidien, des gens comme nous, faire une histoire populaire. « Mais, en fait, c’était comment, avant, ici ? » Pour la semaine prochaine : Faire la liste de tout ce que l’on veut étudier en histoire cette année. [...]

Pour connaître la suite, il suffit d’acheter et de lire le livre !

L’autrice se tient d’ailleurs à la disposition de toutes et tous pour organiser rencontres, stages, ateliers, etc. ■

Rééducation nationale...

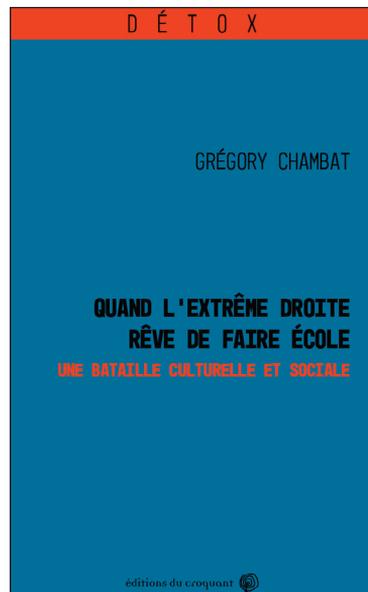
L'extrême droite nourrit une obsession souvent méconnue pour la question scolaire. C'est là, selon Éric Zemmour, que « la bataille culturelle et politique se joue avant tout ». Retour à l'ordre moral, roman national, élitisme, haine de l'égalité, rééducation de la jeunesse, mise au pas des personnels... au fil des polémiques sur le « grand endoctrinement » et des campagnes de délation des enseignant·es « déviant·es », la droite de la droite impose sa rhétorique et déroule son programme pour l'école : Autorité, Inégalité, Identité.

Auteur de *Quand l'extrême droite rêve de faire école*, et membre du comité de rédaction de *N'Autre école*, Grégory Chambat répond ici à nos questions sur un sujet d'une brûlante actualité...

Questions de classe(s) – Tu as publié en 2016, L'École des réac-publicains: La pédagogie noire du FN et des néoconservateurs. Pourquoi ce nouveau livre?

GRÉGORY CHAMBAT – Depuis la parution de *L'École des réacpublicains*, les choses ont pas mal bougé – relookage du FN en RN, entrée en politique de Zemmour, croisade médiatique de Bolloré, virage réactionnaire du ministère de l'Éducation nationale sous Blanquer, etc. À l'époque, nous étions à un tournant de la contre-révolution scolaire, marqué par le retour en force de la pensée réactionnaire avec la Manif pour tous et il s'agissait de décrypter cette rhétorique « réacpublicaine » et sa diffusion jusque dans les rangs d'une certaine gauche.

Depuis, Marine Le Pen s'est empressée de saluer l'action de Blanquer comme une « victoire idéologique et même politique du FN ». Ce second terme est important parce que nous sommes rentrés dans une nouvelle phase de la « possibilité du fascisme », pour reprendre l'expression d'Ugo Palheta.



Quand l'extrême droite rêve de faire école, une bataille culturelle et sociale, Grégory Chambat, Éditions du Croquant, 130 p., 10 €.

J'ai également voulu proposer une autre forme, plus ramassée : *Quand l'extrême droite rêve de faire école* est deux fois moins épais et se veut plus synthétique, tout en abordant la question sous

différents angles : l'obsession historique de l'extrême droite pour l'école, son programme et son bilan éducatif quand elle s'installe au pouvoir (dans les mairies RN, mais aussi à l'étranger, au Brésil, aux États-Unis, en Hongrie et en Turquie) et, enfin, une partie « Riposte » qui tente d'esquisser ce que pourrait être une contre-offensive éducative, pédagogique, syndicale et sociale.

Surtout, il me semblait important de mettre à disposition un ouvrage sur un sujet totalement et très dangereusement sous-estimé... Si les extrêmes droites sont aujourd'hui analysées sous toutes les coutures, la centralité de la question scolaire n'est, hélas, jamais abordée. Pourtant, dès 2005 – il y a presque vingt ans ! –, le philosophe Jacques Rancière avait très justement pointé cet enjeu : « C'est, de fait, écrivait-il dans *La Haine de la démocratie*, autour de la question de l'éducation que le sens de quelques mots – république, démocratie, égalité, société, a basculé. » Le livre entend fournir un outil d'analyse pour comprendre comment le débat scolaire se retrouve aujourd'hui totalement prisonnier de l'idéologie conservatrice.

QdC – Dans ton livre, tu te focalises sur la bataille culturelle et idéologique que l'extrême droite porte avec succès sur tous les fronts et tu en fais l'histoire, de la Révolution française à Macron. Quels sont les principaux axes de cette offensive conservatrice et fascisante ?

G. C. – Il est important de comprendre que cette bataille culturelle a une double filiation.

Elle s'inscrit dans la matrice-même de l'institution scolaire française, traversée par tout un imaginaire réactionnaire dont on n'a pas toujours conscience. François Furet et Jacques Ozouf rappel-

lent que « ce qui caractérise l'école de la République, c'est simplement qu'elle est républicaine. Retournant contre l'Église l'obsession scolaire de la Contre-Réforme : fabriquer les pensées et les comportements, la Révolution s'est battue pour contrôler l'école, non pour la transformer.¹ »

Dès lors, tout au long du XIX^e siècle, de la Restauration à Ferry, l'école devient une affaire d'État pour instituer une école non pas du peuple mais contre le peuple afin de se prémunir de toute contestation de l'ordre établi. Le catéchisme républicain, colonial et nationaliste remplace certes le catéchisme catholique, mais les finalités et les méthodes des « deux écoles » conserveront une troublante similarité.

Sauf que l'école de la République va aussi être un champ de luttes. À celles et ceux qui en font un instrument de domestication du peuple, s'opposent des figures qui, au contraire, entendent en faire un outil d'émancipation : Ferdinand Buisson, James Guillaume, par exemple, mais aussi les pionnier-es du syndicalisme enseignant, je pense à Marie Guillot ou Josette Cornec.

C'est justement là que l'extrême droite, dans sa forme moderne, surgit sur le devant de la scène politique en se donnant pour mission de surveiller et de dénoncer l'école « sans dieu et sans patrie ». Bien que, des anti-Lumières à Zemmour, elle se range résolument du côté de l'enseignement privé, elle ne se désintéresse pas de l'école publique qu'elle entend débarrasser de toutes celles et ceux qui luttent pour sa transformation : syndicalistes, pédagogues, sociologues, historien-nes critiques, etc.

Depuis maintenant un siècle et demi, elle éructe sans relâche sa haine de la démocratisation scolaire (aujourd'hui

contre le collège unique, hier, contre l'école unique qui entendait mettre fin au système de ségration sociale de Ferry). Elle profère aussi son exécration de l'égalité, sa défense de l'élitisme, des hiérarchies « naturelles » et de toutes les dominations – de genre, de classe ou de race, etc. –, et sa détestation d'un enseignement de l'histoire qui dénonce le roman national et colonial. Au nom de l'ordre social et moral, les mêmes obsessions et invectives se retrouvent de Drumont à Zemmour, de Maurras à Brighelli, de la Ligue des enseignants patriotes au Collectif Racine du RN. Avec une même logique de stigmatisation des étrangères, des handicapés, des pauvres, des anti-patriotes, des islamo-gauchistes, des wokistes, etc.

QdC – Tu inscris ton analyse dans le démontage précis du discours identitaire quasi hégémonique sur l'éducation. Une riposte est-elle encore possible ?

G. C. – À mon avis, pour mener une contre-offensive culturelle autour de l'école, trois conditions sont nécessaires. Ce sont celles que j'essaie de creuser dans la dernière partie du livre.

Tout d'abord, faire le constat d'une hégémonie du discours réactionnaire dans le débat scolaire, débat qui se réduit aujourd'hui à la seule opposition chantes de l'innovation *vs* réactionnaires. L'extrême droite est parvenue à imposer son vocabulaire (« égalitarisme », « pédagogisme », « Grand endoctrinement », etc.), son agenda et ses « solutions ». Dès lors, il faut aussi considérer la défaite du mouvement social dans son ensemble et donc la nécessité de repenser son intervention, surtout si, après avoir perdu cette bataille, on ne veut pas perdre la guerre...



Second point, définir précisément ce que l'on veut défendre: veut-on maintenir l'école de la République telle qu'elle fonctionne actuellement, sa logique de tri social, de reproduction et de légitimation des inégalités et des dominations? Ou bien s'engage-t-on à défendre l'école publique non pour ce qu'elle est mais pour ce qu'on voudrait qu'elle soit? C'est là que la question des moyens peut-être un piège. Sur l'école inclusive, par exemple, doit-on attendre d'avoir les moyens pour la mettre concrètement en œuvre, quitte à exclure de l'école une partie des enfants (handicapés, allophones... ce qui est précisément le programme de l'extrême droite), ou doit-on dès maintenant poser, contre toutes les logiques du bouc émissaire, le principe d'une seule école pour toutes et tous?

Enfin, il convient de s'interroger sur la manière dont nous voulons mener ce combat. Tant que subsistent des

défiances, des divisions (titulaires *vs* contractuel·les, familles *vs* professionnel·es, syndicats *vs* mouvements pédagogiques, etc.) ce seront toujours les sirènes identitaires qui l'emporteront.

Le mouvement social ne doit plus laisser à l'extrême droite le monopole de la critique de l'institution scolaire. Il s'agit de porter collectivement, au sein de nos établissements et surtout dans nos luttes, un discours critique sur l'école, remplaçant l'égalité sociale, l'émancipation collective, le « refus de parvenir », l'accueil inconditionnel de tous les élèves, etc., au cœur des débats, plutôt que de reprendre le vocabulaire de l'ennemi (« l'égalité des chances » – formule pétainiste² –, la réussite, la méritocratie, etc.). En construisant un rapport de force axé sur ces questions, peut-être pourrions-nous empêcher que l'extrême droite ne fasse école.

QdC – Comment articules-tu ton militantisme quotidien syndical et pédagogique avec le combat contre l'extrême droite ?

G. C. – Pendant six ans, la ville où j'enseigne (Mantes-la-Ville) a été tenue par le FN. J'ai donc été le témoin de la manière dont les idées d'extrême droite peuvent très vite se banaliser et s'enraciner – même si le maire n'a pas été reconduit dans ses fonctions. Ce fut aussi une expérience de l'indigence de la résistance à la politique frontiste locale parce qu'il est très difficile de reconstruire du collectif quand les solidarités sociales ont été brisées (fermeture des CCAS, suppression des subventions à la LDH, etc.).

Travaillant auprès d'élèves allophones primo-arrivant·es, j'ai peut-être aussi une approche plus sensible des enjeux des questions migratoires (papiers, logement, aides sociales, etc.). C'est aussi une expérience qui met en

lumière une forme de racisme institutionnel quand on compare par exemple l'accueil des réfugié·es ukrainien·nes à celui qui est réservé aux autres exilé·es.

Pédagogiquement, il est important d'outiller les élèves pour comprendre la complexité du monde et relativiser le nationalisme sous-jacent de notre système éducatif. Comme dit Philippe Perrenoud : « Si un jeune sort de l'école obligatoire persuadé que les filles, les Noirs ou les Musulmans sont des catégories inférieures, peu importe qu'il sache la grammaire, l'algèbre ou une langue étrangère. L'école aura raté son coup dramatiquement parce qu'aucun des enseignants qui auraient pu intervenir à divers stades du cursus n'aura considéré que c'était prioritaire³. » Mais il s'agit aussi, à travers nos pratiques pédagogiques, de donner aux élèves les moyens de peser sur le monde et d'agir pour le transformer.

QdC – Et, finalement, à qui ton livre, – qui est aussi une boîte à outils historique, pédagogique et politique –, s'adresse-t-il ?

G. C. – Il a effectivement été pensé et rédigé comme un petit guide d'autodéfense pour les militant·es et les professionnel·es. Mais il se veut aussi une réponse à cette rengaine insidieuse « On n'a jamais essayé... ».

Enfin, et parce que ce sont la cible privilégiée des campagnes médiatiques de l'extrême droite, il s'adresse aussi aux parents d'élèves, en dénonçant la dangerosité d'une rhétorique basée sur le rejet, la stigmatisation et les fantasmes d'un « grand endoctrinement ». ■

1. François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire : L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, éditions de Minit, 1977.

2. Formule mise à l'honneur dans son discours du 11 octobre 1940 qui définit les fondements idéologiques de l'« ordre nouveau » vichyste.

3. Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, ESF Éditeur, 1999.

L'avenir de la terre et de l'humanité

En décembre 2023, les nations réunies à Dubaï pour la COP 28 ont approuvé une feuille de route pour s'éloigner des combustibles fossiles, mais n'ont toujours pas acté pour une élimination même progressive du pétrole, du charbon et du gaz. Il faut dire qu'elle était présidée par le Sultan Ahmed Al Jaber, dirigeant d'une très grande compagnie pétrolière et gazière qui investit beaucoup dans les énergies fossiles ! Et pourtant la situation climatique est de plus en plus inquiétante.

CATHERINE CHABRUN, MILITANTE POUR LES DROITS DES ENFANTS

H EUREUSEMENT que beaucoup d'ONG étaient présentes pour défendre les droits des populations les plus vulnérables impactées par le changement climatique, et dénoncer les lobbyistes de plus en plus présents et le *greenwashing* des États et multinationales (une technique de *marketing* pour se donner une image écologique trompeuse).

La surconsommation

Le 2 août 2023, l'humanité a consommé autant de ressources naturelles (pour pêcher, cultiver, déboiser, construire, brûler des énergies fossiles, etc.) que ce que la Terre peut renouveler dans la même année, c'est ce qu'on appelle le Jour du dépassement. Et la France n'est pas une bonne élève, car son jour du dépassement a eu lieu le 5 mai 2023. Si l'humanité vivait comme les Français, il faudrait 2,9 Terres !

Depuis les années 1970, la date du Jour du dépassement se dégrade. En 1998, il avait lieu le 30 septembre.

Et ce ne sont pas les mesures du ministère de la Transition écologique ni les annonces d'Emmanuel Macron qui risquent de changer la donne. Car la route est toujours privilégiée au détriment du ferroviaire. Pour les déplacements humains, on ferme des lignes de train et on développe celles des cars. Pour les transports de marchandises, de moins en moins de trains et de plus en plus de camions – même si des vallées alpines étouffent.

L'alimentation, l'agriculture continuent d'utiliser des pesticides ravageurs comme le glyphosate reconduit encore pour dix ans, l'élevage reste très industriel et surdimensionné et la consommation de produits lointains ne diminue pas.

La production de l'huile de palme comme l'importation de bois sont responsables de la déforestation qui s'amplifie. Ces atteintes à la forêt sont une véritable menace pour de nombreuses espèces animales et végétales qui disparaissent.

« L'éducation devrait apporter à tous les enfants les moyens et les outils de lire et de comprendre le monde. Ainsi devenu adulte, chaque enfant aurait les capacités d'agir sur lui, en coopération avec les autres pour l'améliorer et le transformer. »

La France développe peu les énergies nouvelles... elle préfère soutenir son industrie militaire et ses ventes d'armes!

Le 2 août 2023, l'humanité a donc consommé tout ce que produit la planète pour l'année, bien sûr pas toute l'humanité, celle qui vit au-dessus de ses besoins pour vivre, voire mal vivre... pendant que des centaines de millions d'humains meurent de faim. Et on se gargarise toujours de croissance!

La hausse des températures

Quant au réchauffement, en 2022, la température moyenne mondiale a été supérieure de 1,15°C à celle de la période préindustrielle. Il y a à peu près une chance sur deux (48 %) que la moyenne de la température mondiale dépasse de 1,5°C les niveaux de l'ère préindustrielle au cours d'au moins une année entre 2022 et 2026. Le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (Giec) prévoit une augmentation de 2°C à 5°C d'ici 2050.

Quant à l'ONU, un rapport du 20 novembre 2023 alerte: le monde se dirige vers un réchauffement de + 3°C d'ici 2100. Le secrétaire général de l'ONU, Antonio Guterres, réclame des « mesures spectaculaires, maintenant » et il insiste encore: « Les dirigeants doivent redoubler d'efforts de façon spec-

taculaire, avec des ambitions records, des actions records, et des réductions des émissions records. »

Ce chiffre serait ramené à 2,5°C en intégrant des engagements avec des objectifs ambitieux mais qui ne verront le jour que si les pays riches donnent de l'argent aux pays pauvres.

S'il est encore temps... urgence !

Pour que les adultes des pays développés soient conscients, vivent, produisent et consomment différemment, il faut que les enfants qui entrent à l'école soient sensibilisés à leur environnement et formés pour penser et agir ensemble, la coopération doit faire oublier la compétition et son enchaînement de comportements dangereux pour l'humanité et la planète...

Et dans les programmes scolaires, dans les formations des enseignants et des éducateurs, certes, on parle un peu d'éducation à l'environnement, mais on n'évoque guère le mot « nature » et jamais les contacts avec elle. L'articulation entre la complexité du monde et la complexité de l'environnement naturel proche n'est guère envisagée.

Et pourtant!

Les enfants doivent pouvoir explorer le monde naturel qui les entoure: sentir, toucher, regarder, écouter, être imprégnés, immergés, jouer librement... et le plus tôt possible. La nature n'est pas réservée aux seuls enfants des campagnes, elle est là partout... parfois un peu plus difficile à voir, à sentir, à écouter, à toucher dans les milieux urbains.

C'est de la responsabilité des adultes qui accompagnent l'enfant dans sa découverte du monde.

Les pédagogies humanistes et coopératives, comme la pédagogie Freinet ont les réponses. Mais qui le sait ou



s'en préoccupe ? On préfère à ces pédagogies – sans doute trop émancipatrices – des méthodes qui vont du plus simple au plus compliqué, sans surprise, sans détour, sans création où l'élève et l'enseignant sont de gentils exécutants.

Et pourtant, plusieurs milliers d'enseignants choisissent la pédagogie Freinet dans des établissements publics citadins et sont même très présents dans les quartiers prioritaires. Et ils sortent de l'école ! Car la découverte de l'environnement est naturelle à la pédagogie Freinet, même dans les grandes villes.

« Naturelle » est d'ailleurs une expression utilisée par Freinet pour montrer l'importance de ne pas séparer l'apprentissage du développement de l'enfant et du respect de ses cheminements singuliers et de ses tâtonnements.

Mais même s'il apprend par ses essais et ses erreurs, l'enfant a besoin d'un milieu qui suscite le désir, d'un environnement bienveillant, riche de relations humaines et d'échanges de savoirs.

C'est toute la part des familles, des adultes qui accompagnent l'enfant.

C'est toute la part de l'enseignant, cet artisan de situations pédagogiques authentiques qui suscitent désir, curiosité, questionnements et donc recherches, enquêtes et travaux chez l'enfant.

C'est toute la part de la pédagogie Freinet qui vise des apprentissages ancrés sur la vie et l'environnement culturel, social, familial pour que l'enfant en devienne vraiment acteur, mais pas dans n'importe quel milieu éducatif, il lui en faut un libérateur, coopératif et démocratique, car être citoyen ne se décrète pas à seulement à partir de 18 ans.

En quoi l'Éducation peut-elle peser sur l'avenir de l'humanité et de la planète ?

L'éducation devrait apporter à tous les enfants les moyens et les outils de lire et de comprendre le monde. Ainsi

« ... la découverte de l'environnement est naturelle à la pédagogie Freinet, même dans les grandes villes. "Naturelle" est d'ailleurs une expression utilisée par Freinet pour montrer l'importance de ne pas séparer l'apprentissage du développement de l'enfant et du respect de ses cheminements singuliers et de ses tâtonnements. »

devenu adulte, chaque enfant aurait les capacités d'agir sur lui, en coopération avec les autres pour l'améliorer et le transformer. Il deviendrait ainsi un citoyen conscient, acteur et auteur!

J'emploie le conditionnel, car difficile, lorsque l'on apprend par cœur pour des évaluations et des examens sans donner de sens, sans relier, sans tisser les savoirs et les connaissances dans un système compétitif et sélectif, de comprendre son environnement.

Le monde est complexe, mais l'école continue de morceler, simplifier, résumer... et elle forme un citoyen individualiste et passif. Et nous, pédagogues Freinet, nous souhaitons construire un citoyen émancipé et créateur!

Dans une classe en pédagogie Freinet

L'environnement qu'il soit naturel, social, culturel entre dans la classe: moments de paroles, exposés d'enfants ou de parents, correspondances, invitation de professionnels, utilisation de médias écrits ou visuels...

Les enfants sortent, l'environnement proche est une véritable encyclopédie à ciel ouvert. Le regard de l'enfant guidé, accompagné s'aiguise sur le vivant, la

société, l'histoire, la géographie, la culture, les sciences...

Une plaque de rue, une vieille maison, une tour d'immeuble, un arbre penché, un coup de vent, l'envol d'un oiseau, une femme très âgée, un rai de lumière, une ombre sur le mur, un fauteuil roulant, un homme couché sur le trottoir, un musicien, un chauffard, une affiche... seront des amorces de questionnements, de débats, de recherches et de travaux.

Et dans les murs de l'école naîtront des poésies, des textes libres, des œuvres d'art, des exposés, des articles de journaux, de blogs... bref l'expression, la création, la coopération et la communication ne sont plus des vains mots parsemés dans les programmes scolaires, ils prennent sens et vie.

Et dans les murs de l'école, les enfants débattront, proposeront et élaboreront des projets, ils décideront... un véritable exercice quotidien de la citoyenneté et de la participation dans un environnement démocratique où empathie, compréhension, coopération, laïcité, diversité, mixité... auront toute leur place.

Si dans toutes les écoles c'était ainsi, les enfants devenus adultes...

... dans les quartiers, les villes, les villages auraient les capacités de participer et de prendre les bonnes décisions pour l'humanité et la planète.

... au sein du parlement, seraient représentés les citoyens et les citoyennes avec la conscience du bien commun que représentent l'humanité et la planète.

N'oublions pas : l'École est fille et mère de la société. Une histoire pleine d'avenir! ■

Inclure איןקלא



Penser l'école « inclusive », c'est questionner la structure même de l'école. Peut-elle inclure la différence sans se transformer radicalement ? Il s'agirait alors de partir du handicap pour réfléchir à une autre école, peut-être même jusqu'à remettre en question le terme « inclure », qui place d'office des jeunes hors de l'école, pour rappeler l'exigence d'une école pour toutes et pour tous.

ILLUSTRATIONS : KATYA GRITSEVA

édito

Presque vingt ans après la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la question de la scolarisation des élèves handicapé-es revient sur le devant de la scène éducative. Mais cette fois, ce n'est pas pour la revendiquer ou la défendre. C'est pour la présenter comme une difficulté ingérable, voire un danger pour la santé des personnels et/ou des jeunes. Une organisation syndicale a même appelé à une manifestation nationale, le 25 janvier 2024, pour dire « Non à une inclusion systématique et forcée ».

DÈS LE DÉBUT DE L'ANNÉE 2023, le collectif Questions de classe(s) avait décidé de travailler sur ce dossier, sentant une véritable crispation et un risque de retour en arrière sur l'idée non pas seulement d'inclusion, mais d'école accessible à tou·tes les jeunes, quelles que soient leurs origines, leurs difficultés ou leur santé.

On voudrait saboter l'école, on ne ferait pas autrement!

De fait, si l'on reprend la politique menée depuis 2005, force est de constater que, au fil des gouvernements, les moyens de l'inclusion n'ont jamais été donnés. La capacité même de l'école à accompagner tou·tes les élèves a été sans cesse diminuée et saignée: effectifs de classes qui explosent; recrutement insuffisant; statut des AESH toujours aussi précaire et scandaleux; formation indigente aux problématiques du handicap, de la différenciation, de l'accueil des allophones; démarches administratives incompréhensibles et décourageantes

pour les familles, pratiques pédagogiques dominantes peu compatibles avec l'idée d'école accessible à tou·tes, etc.

On voudrait saboter l'école, on ne ferait pas autrement!

S'ensuivent alors, inévitablement, les difficultés à enseigner ou à apprendre; les incidents en classe pour des élèves mis·es en souffrance continue par l'institution; les violences; les accidents de service et arrêts de travail lorsque la distorsion éthique devient insupportable, entre les missions d'un service public d'éducation qui devrait être égalitaire et émancipateur et les conditions réelles de travail.

Et tout cela s'accompagne, nous le déplorons, de la montée d'un discours de rejet des enfants différent·es, sous le prétexte que nous n'arrivons pas à les accueillir. Cette politique bien orchestrée de coupes budgétaires conduit les personnels de l'éducation à se replier vers le vœu d'une école qui serait plus « homogène » et donc « plus facile à gérer ». Une homogénéisation réclamée



aujourd'hui avec moins d'élèves handicapé·es, demain avec moins de racisé·es? L'appel du 25 janvier 2024 constitue une autre étape dans ce retour en arrière vers l'école excluante et élitiste de Jules Ferry.

Le risque de la stigmatisation et de l'exclusion

Dans ce dossier, nous ne proposons pas une réponse de rejet ou d'exclusion. Pas plus que nous ne défendons l'école inclusive telle qu'elle fonctionne aujourd'hui.

Les différents textes visent à nourrir la critique de l'école et la transformation nécessaire de l'institution: la question est éminemment politique, mais elle est également humaine. De fait, ces contributions rappellent également que la transformation de l'école ne doit pas être un préalable à la scolarisation de tou·tes les enfants. Elles reposent cette exigence avec laquelle il n'est pas possible de transiger: l'école doit être et rester accessible à tou·tes les jeunes. Tou·tes ont leur place à l'école et doivent pouvoir bénéficier d'enseignements de qualité et d'une formation diplômante reconnue.

Si la souffrance des personnels et des élèves mal accompagné·es est réelle et ne doit en aucun cas être passée sous silence ni amoindrie, nous nous inquiétons que cela puisse conduire à poser la scolarisation des élèves handicapé·es comme un problème. Nous craignons que ne s'instaure une politique du bouc émissaire accablant une partie des enfants: aujourd'hui, si l'école va mal, ce serait la faute des handicapé·es, demain, ce sera la faute des élèves allophones et étrangè·es, ensuite les élèves pauvres, et au final, à quelle école en arriverait-on?

Construire l'école pour toutes et pour tous, collectivement

Professionnel·les de l'éducation, du champ médico-social, familles, jeunes, nous avons tou·tes à prendre le chemin de la conscientisation et à remettre en question nos postures, afin d'être de véritables allié·es, capables de réfléchir non plus de notre seul point de vue, mais aussi et surtout du point de vue des concerné·es par le handicap: les jeunes, les adultes passé·es par l'école ou par les institutions dont nombre de collectifs dénoncent les violences et réclament la fermeture. ■

Muriel* :

mon parcours scolaire

Je m'appelle Muriel.

Je suis une jeune professionnelle qui travaille aujourd'hui dans une structure médico-sociale. J'ai une diplégie spastique (c'est un handicap moteur) et j'aimerais parler de mon parcours scolaire d'élève en situation de handicap.

J'AI COMMENCÉ MA SCOLARITÉ par un passage en Clis (Classes d'inclusion scolaire, devenues depuis des Unités localisées pour l'inclusion scolaire) en école primaire, je n'ai pas du tout aimé. C'était, comme l'Ulis aujourd'hui, des classes avec seulement des élèves porteurs de handicap. Un coup j'étais en Clis, un coup j'étais en classe dite ordinaire et c'était horrible! Quand j'arrivais dans la classe ordinaire, je me sentais regardée et j'avais l'impression d'être un colis qu'on dépose dans une classe une heure ou deux avant de me retourner en Clis. C'était très dur à vivre pour moi. J'ai détesté ce fonctionnement qui nous pointait du doigt.

« J'étais transparente, comme les autres »

Après je suis allé dans un CEM (Centre d'éducation motrice). Il n'y avait que des personnes avec un handicap. Il n'y avait pas de regards de travers. Comme tout le monde était handi-

« Il faut arrêter de dissocier les enfants: il faut arrêter de faire des classes spécifiques. »

capé, je n'avais plus la gêne vis-à-vis de personnes d'autres classes ou de l'extérieur. On ne me pointait plus du doigt et j'étais transparente, comme les autres. Ça m'a fait beaucoup de bien de respirer et de pouvoir être moi-même. À partir de l'âge du collège, j'ai commencé à comprendre que ce n'était pas bon pour moi d'être en institution même si cela avait été le cas au début. J'avais de plus en plus peur du monde extérieur: je n'aimais pas les sorties. Quand on a commencé à parler d'aller en formation en lycée à l'extérieur de mon foyer, ça a été très compliqué pour moi. Sortir d'une structure fermée pour aller vers un *cursus* dit ordinaire m'a demandé des efforts énormes. Je ne voulais plus croiser les regards discriminants des autres enfants et des adultes.

Pendant mes deux premières années de lycée, je vomissais et je pleurais tous les matins. Je n'ai pas mangé le midi pendant deux ans parce que le monde à la cantine me faisait peur. Deux ans de torture dans une formation que je ne voulais pas. Je voulais faire un CAP Petite enfance mais je ne pouvais apparemment pas y être acceptée en sortant d'une institution pour personnes avec un handicap moteur. On m'a donc orientée vers le CAP Agent polyvalent de restauration car c'était un CAP assez simple que mes éducateurs et éducatrices connaissaient bien: ils avaient eu pas mal de jeunes dans cette filière. Il y a eu des arguments dégoûtants pour me convaincre d'accepter cette orientation: « Tu pourras servir des enfants! » pour faire le lien avec le CAP Petite enfance. Je n'ai jamais servi un seul enfant.

Après avoir réussi mon CAP APR, j'ai été aidée par quelques professionnels (enseignantes du lycée et de mon foyer) et j'ai pu faire mon dossier pour intégrer un baccalauréat professionnel ASSP (Accompagnement soin et service à la personne). Peu de professeurs ont cru en moi et beaucoup se sont permis des remarques pour me dire que mon projet n'était pas possible. Avec l'aide de quelques personnes, j'ai réussi à obtenir l'orientation que je voulais. On m'a mis pas mal de bâtons dans les roues. La cheffe d'établissement a essayé de refuser mon inscription au lycée. Comme elle n'y est pas arrivée, elle a demandé aux enseignants de la filière ASSP de me dissuader. On m'a empêchée d'apprendre des gestes professionnels en atelier en me disant inapte. Mais il faut une visite médicale



« Vous trouvez ça normal qu'une personne elle-même en situation de handicap veuille s'occuper d'autres personnes handicapées? »

pour confirmer une inaptitude par un ou une médecin: le lycée m'a fait attendre cette visite médicale pour que je reste en attente et que j'abandonne. Heureusement que l'infirmier du lycée était informé des discriminations envers les personnes handicapées car concerné lui-même, et que le médecin scolaire me connaissait depuis mon CAP APR. J'ai été déclarée apte pour la formation. J'ai fini par obtenir mon baccalauréat avec mention très bien et obtenir également mon CAP Petite enfance en candidate libre la même année.

J'ai voulu poursuivre avec une formation Accompagnement éducatif et social (AES) dans une école de formation aux métiers de la santé, accessible avec mon CAP Petite enfance. J'ai passé un entretien oral que j'ai réussi et j'ai intégré cette école. Quand j'ai été inscrite, je les ai contactés pour discuter de mes aménagements. Ils m'ont

« J'aurai donc été discriminée du fait de mon handicap durant toute ma scolarité. Je suis fière de ce parcours mais je pense à tous mes amis, aux autres jeunes et étudiants en situation de handicap qui n'ont pas eu la même chance que moi et qui ont été institutionnalisés. »

reproché de ne pas avoir parlé de mon handicap à l'entretien. Je savais très bien qu'ils ne m'auraient pas prise si j'avais parlé de handicap. Dans l'école, il y avait un pôle Handiplus avec un référent censé accompagner les étudiantes et étudiants avec un handicap.

Quand je l'ai eu au téléphone, il m'a dit « Mais attendez, vous vous rendez compte que vous demandez des aménagements pour une formation dans le domaine de l'accompagnement des personnes en situation de handicap? Vous trouvez ça normal qu'une personne elle-même en situation de handicap veuille s'occuper d'autres personnes handicapées? » On m'a demandé de me présenter à un entretien pour « mettre les choses au clair ». Quand j'ai dit que je viendrai avec un ami informé pour me défendre, il n'a plus été question de cet entretien et j'ai pu faire ma rentrée. La formation me plaisait bien et j'aimais bien être dans une promo avec des étudiantes et d'étudiants adultes. Par contre, quand j'ai écrit pour parler de mes besoins d'aménagement au référent Handi-

plus de l'école (1/3 temps, temps de travail partiel, secrétaire), je n'ai jamais eu de réponse écrite mais une explication orale devant toute ma promotion disant que ces aménagements ne pouvaient être mis en place: « Comme je sais que ça va être refusé, je n'ai pas fait remonter votre dossier de demande. ». J'ai dû insister pour que cette demande soit faite. Les discriminations ont eu lieu aussi sur mon premier lieu de stage où la tutrice me faisait des remarques désobligeantes: « t'as pas de force. », « je ne sais pas comment faire avec toi. », « dans ce travail, on ne peut pas être assistée tout le temps ». Pour les examens de fin d'année, quand j'ai enfin eu droit à mes aménagements, il a fallu que je trouve moi-même la personne qui allait écrire pour moi. Alors que c'est une obligation légale de l'école et que les périodes d'examen sont particulièrement difficiles, j'ai dû rechercher mes propres aides humaines en plus du travail de révision, des stages et des discriminations.

J'aurai donc été discriminée du fait de mon handicap durant toute ma scolarité. Je suis fière de ce parcours mais je pense à tous mes amis, aux autres jeunes et étudiants en situation de handicap qui n'ont pas eu la même chance que moi et qui ont été institutionnalisés, qui ont été orientés en Esat où ils et elles sont exploitées ou qui n'ont pas pu faire les études qu'ils et elles souhaitaient car le système scolaire français discrimine les élèves en situation de handicap.

Ma plus grande difficulté, dont je subis encore les conséquences aujourd'hui, c'est d'avoir été séparée



des autres. J'essaie d'aller de l'avant mais, quand je me retrouve dans un groupe de personnes valides, au travail ou entre amies, je ne me sens pas à ma place et j'ai peur de dire les choses. Je suis sûre que c'est lié à ma scolarité et à mon enfance. Cela rend encore aujourd'hui mon quotidien compliqué et je crois que ce le sera toute ma vie. Il faut arrêter de dissocier les enfants: il faut arrêter de faire des classes spécifiques. Il y a besoin de moyens dans les classes, pas en dehors.

Il faut des petites classes pour tout le monde mais pas de classes ou de structures séparées, stop! Tous les enfants peuvent très bien s'intégrer dans des classes ordinaires avec les aides nécessaires. Peut-être qu'il faut des formations pour arrêter de fermer les portes des classes aux enfants handicapés.

Le mot « handicap » est aujourd'hui un mot pour exclure des classes. J'ai

« Le mot "handicap" est aujourd'hui un mot pour exclure des classes. »

fait une formation médico-sociale après le Bac et celles et ceux qui ne comprenaient rien étaient tout à fait valides. J'avais moins de difficultés qu'elles et eux mais c'est moi qu'on a cherché à exclure de la formation parce que handicapée.

C'est tellement dégueulasse d'exclure et de stigmatiser sur la question du handicap, autant que de stigmatiser les femmes ou les personnes étrangères. ■

Tribune du Collectif une seule école (CUSE)

En 2005, la France a voté une loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cette loi consacrait le principe du droit à compensation du handicap, mais aussi l'obligation de scolarisation de tous les enfants, quel que soit leur handicap. Dix-huit ans plus tard, le résultat n'est pas à la hauteur de l'enjeu. La Convention internationale des droits des personnes handicapées de l'ONU, que la France a ratifiée en 2010, n'est toujours pas respectée et les textes réglementaires régissant la scolarisation des enfants handicapés sont en deçà de la loi.

EN CAUSE, la persistance d'une scolarisation ségréguée dans des établissements et classes spécialisés, contraire aux droits humains, aux principes d'égalité en droit et en dignité de notre Constitution et au droit international rappelé par l'ONU ; l'ONU appelle la France à fermer ces établissements et à se donner les moyens d'une scolarisation en milieu ordinaire pour touTEs les enfants, quel que soit leur handicap et avec tous les accompagnements nécessaires pour permettre l'égalité réelle. C'est dans ce contexte que nous créons le Collectif Une Seule École afin que touTEs les enfants puissent enfin être scolariséEs dans leur école, leur collège et leur lycée.

Historiquement, l'accueil et l'accompagnement des adultes et des enfants handicapés n'ont jamais été une volonté de l'État, qui a choisi de déléguer cette question à des institutions médico-sociales. L'État a donc conçu un système ségréatif où les enfants et les adultes handicapés sont accompa-

« La persistance
d'une scolarisation
ségréguée
dans des établissements
et classes spécialisés »

gnés à l'écart de la société et de l'école. Ce système contribue à l'exclusion des personnes handicapées.

De surcroît, les associations qui gèrent les établissements et services pour personnes handicapées se présentent comme leurs représentantes alors même que l'ONU dénonce un conflit d'intérêts : on ne peut représenter des personnes quand on gère financièrement les établissements et services qui leur sont dédiés. Les seules revendications des associations gestionnaires, soutenues par l'État, sont l'ouverture de places en institutions. Cette politique empêche la désinstitutionnalisation et invisibilise les revendications des associations réellement représentatives des personnes handicapées, sans conflit avec la gestion.

Le Collectif Une Seule École regroupe des personnes handicapées, des familles de personnes handicapées, des professionnels médico-sociaux, des libéraux ou des agentEs de l'Éducation nationale qui exigent le respect du droit fondamental de chaque élève à accéder au système scolaire et à une formation digne et émancipatrice tout au long de sa vie.

Nous sommes bien conscientEs que le système scolaire dysfonctionne, que les moyens manquent cruellement à tous les niveaux et que, comme tous les services publics, un détricotage en vue de créer un marché éducatif lucratif est en marche. Ce système a pourtant une spécificité : face à un ou une élève handicapéE, quand le système scolaire dysfonctionne, il est possible de se tourner vers les institutions, un ailleurs prétendument spécialisé, bien pratique où le temps d'enseignement est famélique. Récemment, à Val-de-Reuil, la police municipale est intervenue au portail d'une école pour bloquer l'accès à une enfant handicapée. Purement et simplement exclues du système scolaire, il ne reste plus à ces familles qu'à se diriger vers des institutions : IME (Institut médico-éducatif), ITEP (Institut thérapeutique éducatif et pédagogique) ou autre. Or, ces lieux qui fonctionnent en vase clos ne sont pas exempts de violences, et la maltraitance exercée hors des regards y est institutionnelle. Le simple fait de ne pas pouvoir grandir avec sa famille ou entouré des siens est une maltraitance que rien ne justifie. En général, c'est essentiellement pour les élèves handicapéEs que le manque de moyens est invoqué comme argument pour les exclure de l'école. En dehors des enfants des communautés de voyageurs et voyageuses et des enfants allo-



phones (ne parlant pas français), qui n'ont pas accès à l'école en arrivant en France pendant plusieurs mois, les enfants valides ne subissent pas cette discrimination et continuent à être scolariséEs, même quand les moyens viennent à manquer. Comment justifier de ségréguer des enfants sous prétexte de manque de moyens plutôt que de se battre pour des moyens pour touTEs les enfants sans exception ?

Les moyens dédiés aux établissements spécialisés doivent maintenant être consacrés à la scolarisation dans les classes ordinaires avec tous les accompagnements nécessaires dans une approche pluridisciplinaire pour que les élèves bénéficient d'aides, d'aménagements et de compensations dans tous les espaces sociaux qui existent : les crèches, les écoles, les collèges, les lycées, les universités, les clubs de sport, de loisir, les transports, les logements, les services publics, etc.

Aujourd'hui, face aux parents qui réclament à juste titre la scolarisation de leur enfant handicapéE, l'Éducation nationale et les MDPH (Maisons départementales des personnes handicapées) proposent des espaces ségrégués au sein des écoles de la République : Segpa (Section d'ensei-

« Il s'agit désormais pour la France d'appliquer les lois qu'elle a votées au début du siècle, ainsi que la Convention internationale qu'elle a ratifiée. »

gnement général et professionnel adapté) pour les élèves en difficulté scolaire, dispositifs contre le décrochage scolaire ou dispositifs ULis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) pour accueillir les élèves handicapés dans les écoles, mais pas dans les mêmes classes que les élèves valides. Il est temps de penser un système scolaire où les difficultés rencontrées sont des situations d'apprentissages et servent à construire chez chacune et chacun une altérité indispensable à l'émancipation de toutes et tous. Pour vivre ensemble en société, il s'agit de commencer à le faire d'abord dans les classes et les écoles. Ce nouveau paradigme ne peut être que bénéfique pour tous les élèves qui ne trouvent pas leur place dans l'école actuelle et qui y sont parfois jugés indésirables.

CertainEs autres enfants handicapés sont en classe dans des conditions indignes: ils et elles n'ont pas reçu de l'État les aides nécessaires pour accéder aux apprentissages: pas d'AESH (AccompagnantE d'élèves en situation de handicap), lorsque sa présence est nécessaire, pas de matériel ou d'enseignantE en langue des signes, emploi du temps réduit au minimum... Ces manques ont des conséquences directes sur les enfants et leurs familles et génèrent des inégalités: des parents, souvent des mères seules, doivent arrêter de travailler pour s'occuper de leur

enfant tout en finançant du matériel ou des heures d'aide humaine sur leurs deniers personnels. Au validisme (discriminations liées au handicap), s'ajoutent alors les inégalités économiques et sociales qui devraient nous être intolérables. Des études sociologiques montrent d'ailleurs la surreprésentation des classes populaires dans les institutions et les structures médico-sociales.

Pour nous, membres du Collectif Une Seule École, l'école doit accueillir massivement touTEs les enfants de ce pays, quelles que soient leurs conditions sociales, culturelles ou leur état physique, mental ou psychique. Nous sommes de plus en plus nombreux à être conscients de l'existence d'alternatives à la ségrégation, mais ce n'est malheureusement pas encore le cas de touTEs.

Nous sommes de nombreux et nombreuses personnes handicapées, parents et proches, professionnels de santé, du médico-social ou de l'éducation à porter l'exigence d'une scolarisation inconditionnelle. Nous avons des idées, des outils et des pratiques à proposer pour que cette scolarisation advienne. Notamment parce qu'elle existe déjà et est mise en place dans des pays proches. Il s'agit désormais pour la France d'appliquer les lois qu'elle a votées au début du siècle ainsi que la Convention internationale qu'elle a ratifiée. Elle doit respecter réellement les enfants handicapés de ce pays en scolarisant tous les enfants au sein de l'école de la République.

Pour tout complément d'information sur la tribune ou pour rejoindre le collectif et participer à des groupes de travail, merci de nous contacter:

collectifuneseuleecole@gmail.com. ■

Syndicalisme ou validisme

Depuis la loi de 2005, la question de l'école inclusive (dans sa version minimaliste et institutionnelle) semblait faire consensus, du moins dans le milieu syndical. Vingt ans plus tard, le sujet déchire au point qu'une organisation professionnelle, FO, appelle à une grève contre l'inclusion et pour la mise à l'écart des personnes en situation de handicap. Une véritable rupture qui reflète les souffrances engendrées par les choix politiques de ces dernières années en matière d'éducation, mais également par certaines orientations syndicales pour le moins démagogiques, si ce n'est réactionnaires...

GRÉGORY CHAMBAT, ENSEIGNANT EN UPE2A, SUD ÉDUCATION 78, COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S)

LE 25 JANVIER 2024, les syndicats de l'enseignement de FO ont donc appelé à une grève pour dire « Non à l'inclusion systématique et forcée », revendiquer un retour à des structures fermées en remplacement des UPE2A et des Ulis, et exiger le renforcement des politiques ségrégatives au sein d'instituts qui n'ont d'éducatifs que le nom (et qui sont considérés comme des lieux de privation de liberté, condamnés au niveau international comme contraires aux droits humains).

Ces revendications sont présentées comme une réponse au manque systématique de moyens pour accueillir dignement l'ensemble des enfants vivant sur le territoire français, mais également comme une nécessité au regard des conditions de travail des personnels.

Une réponse qui cache un positionnement validiste, ségrégatif et qui, en définitive, rompt avec les principes et les finalités mêmes du syndicalisme d'émancipation avec sa « double besogne » : défendre au quotidien les salarié·es, mais également porter le projet d'une autre société.

Un peu d'histoire...

Au début du xx^e siècle, le syndicalisme français, incarné par la CGT, se définit comme « révolutionnaire ». Il défend un programme qui lui est propre, fondé sur la solidarité et l'égalité. Aucune question, aucune problématique sociale ne doit lui être étrangère. Et parmi ces questions, celle de la santé des travailleurs et des travailleuses et de leurs enfants figure en première place.

Les accidents du travail, avec leurs conséquences, sont un véritable fléau. Ils étaient déjà à l'origine des Sociétés de secours mutuel et ce n'est pas un hasard si les premières lois sociales arrachées par le mouvement ouvrier portent justement sur ce point.

Aujourd'hui, ces questions demeurent une préoccupation majeure de l'action syndicale quotidienne et, dans notre secteur, les dégradations des conditions de travail, résultat d'un désengagement financier et de l'introduction de méthodes managériales de plus en plus brutales, contribuent à un malaise qui engendre de nombreuses souffrances.

« Dès sa mise œuvre, le principe d'une école inclusive ne s'est pas donné les moyens humains et matériels de ses ambitions. [...] Faut-il, dès lors, attendre de véritables moyens pour reconnaître le droit à un accueil universel et inconditionnel de tous et de toutes ? »

En première ligne

En première ligne, les syndicats ne peuvent que constater les dégâts physiques et psychologiques causés par une organisation du travail de plus en plus dysfonctionnelle. Il est du devoir des organisations professionnelles de défendre les personnels et de rappeler à leur employeur son obligation de protection. Mais il est également de leur devoir de porter et de diffuser une analyse collective sur les véritables causes de ces souffrances, de ne pas les individualiser mais de les replacer dans un contexte plus général et, surtout, de ne pas céder à la tentation de la division et/ou du bouc émissaire.

Les difficultés rencontrées ne sont pas le fait des élèves à besoins particuliers ni de leurs familles, mais d'une organisation du travail défaillante. Le « bricolage », qui préside le plus souvent à l'accueil des élèves à besoins particuliers, place les personnels, démunis et sans formation, en première ligne pour pallier les dysfonctionnements institutionnels dans la mise en place d'un accueil digne de toutes les élèves dans un même service public d'éducation.

Dès sa mise œuvre, le principe d'une école inclusive ne s'est pas donné les

moyens humains et matériels de ses ambitions. Est-ce aux personnels d'en faire les frais ? Assurément non. Est-ce aux élèves et aux familles d'en subir la violence ? Pas davantage. Faut-il, dès lors, attendre de véritables moyens pour reconnaître le droit à un accueil universel et inconditionnel de tous et de toutes ? Encore moins...

La double besogne

Le syndicalisme d'émancipation s'est construit contre le corporatisme. La fameuse Charte d'Amiens est le fruit de débats, d'échanges mais aussi d'oppositions frontales au sein de la CGT.

Concernant le sujet qui nous intéresse, elle peut servir de boussole pour les équipes syndicales forcément ébranlées par la tension entre la réalité quotidienne subie par de nombreux collègues et les aspirations à l'accueil inconditionnel de toutes les élèves.

Rappelant que la défense des intérêts matériels et moraux visant « l'accroissement du mieux-être des travailleurs par la réalisation d'améliorations immédiates » est à la base du syndicalisme d'action directe, le congrès d'Amiens de la CGT affirme parallèlement que « cette besogne n'est qu'un côté de l'œuvre du syndicalisme [qui] prépare l'émancipation intégrale ».

Or, tant que subsistent des dominations et des discriminations, il ne saurait y avoir « d'émancipation intégrale ».

Précédents historiques

Malgré ces déclarations de principes, le syndicalisme n'est pas immunisé contre de possibles dérives. Tout comme il n'est pas né féministe, loin de là, le mouvement ouvrier s'est aussi fourvoyé dans des impasses validistes. Toute la première moitié du xx^e siècle



est ainsi marquée par un discours eugéniste célébrant une vision extrêmement normée de l'individu. C'est « l'homme nouveau » mis en avant par le stalinisme, mais les milieux anarcho-syndicalistes ne sont pas en reste. Le concept de communisme libertaire, adopté par la CNT espagnole à Saragosse en 1936, contient ces passages glaçants : « Par une bonne éducation sexuelle, commencée dès l'école, on tendra à la sélection de l'espèce, en accord avec les finalités de l'eugénisme, afin que les couples humains procréent consciemment, dans l'idée de mettre au monde des enfants sains et heureux. [...] On donnera une importance particulière à l'éducation sexuelle qui est à la base de l'amélioration de l'espèce. »

Ne rien céder

Pour se prémunir de telles dérives, il convient de rappeler que le choix – par facilité et/ou par démagogie – d'un régime de ségrégation scolaire, contrevient au projet même d'un syndicalisme d'émancipation qui revendique le droit pour les dominé·es elles-mêmes et eux-mêmes de décider. Or, les personnes en situation de handicap revendiquent-elles cette mise à l'écart de

l'institution? Réclament-elles plus de place dans les instituts spécialisés?

Ce sont, au contraire, des allié·es dans le combat pour une école pour toutes et tous. Céder sur ce principe, c'est ouvrir la voie à toutes les exclusions : celle des étanger·es, celle des plus pauvres ou des moins « méritant·es ».

Sirènes réactionnaires

La vigilance s'impose donc dans un contexte où beaucoup de digues sont en train de sauter. Un Zemmour, par exemple, peut aujourd'hui réclamer l'enfermement des enfants en situation de handicap dans des « établissements spécialisés, sauf pour les gens légèrement handicapés évidemment », plutôt que dans les classes avec les autres élèves. « Pour le reste, oui, précisait-il, je pense que l'obsession de l'inclusion est une mauvaise manière faite aux autres enfants et à ces enfants-là qui sont, les pauvres, complètement dépassés par les autres enfants. Donc je pense qu'il faut des enseignants spécialisés qui s'en occupent. »

Notre syndicalisme ne doit pas se faire le relais de tels propos parce qu'il n'a qu'un seul objectif : une seule école pour tous et toutes. ■

Handicap et inclusion :

éléments de langage pour une non-politique

En novembre 2023, une Conférence de consensus a été organisée par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la question du bien-être à l'école.

Sur deux journées, pas une intervention consacrée à l'accueil et à la scolarisation des enfants à besoins particuliers, et ceux dit-es en situation de Handicap.

SONIA BARNAT, PSYCHOMOTRICIENNE EN PROTECTION MATERNELLE ET INFANTILE, FORMATRICE PRÉVENTION DES DISCRIMINATIONS DANS LE SOIN ET L'ÉDUCATION

QUAND ON RÉFLÉCHIT À L'ÉCOLE que l'on veut transformer pour le bien-être des enfants, la focale reste toujours faite sur la norme, les enfants « en général ». Pour les « Autres », des dispositifs à part. Hors du commun. Invisibilisation de ce groupe disqualifié, exclu, impensé dans l'école ordinaire. Pourtant celle-ci ne pourra devenir un lieu de bien-être, qu'à la condition de partir des besoins de tou-ttes enfants, comme des adultes qui y vivent. Et partir surtout des besoins des plus vulnérabilisé-es. Seule voie solide et pertinente. L'inclusion tant invoquée, c'est transformer l'environnement pour amoindrir les obstacles à l'accessibilité universelle.

Autre résonance de l'actualité sur le Handicap illustrant à quel point la gouvernance des politiques du Handicap est loin de la démarche inclusive que, par ailleurs, elle brandit: la tentative, en ce même mois, de la première ministre de faire passer une réforme très défavorable aux droits des enfants. La Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) ayant été identifiée comme un des freins au traitement

adapté des besoins des enfants, la Loi des finances 2024 voudrait formaliser son court-circuitage: désormais, l'évaluation des besoins de compensation, aménagements et autres adaptations se fera en interne à l'Éducation nationale. Les PIAL (Pôles inclusifs d'accompagnement localisés) seront supprimés et remplacés par des PAS¹ ((Pôles d'appui à la scolarité), avec une cohorte de professeur-es formé-es à devenir référent-es Handicap... Osons douter, comme nombre d'acteurices du secteur, du risque que les moyens déjà bien insuffisants ne seront pas réellement mobilisables.

Depuis dix ans, « la loi scolaire » visant à décliner l'accessibilité universelle et le droit à l'éducation de tou-ttes les enfants, établie par la loi de 2005, pose la question de l'Inclusion. Un devoir d'accueillir ces enfants parmi leurs pair-es, pour se mettre en conformité avec le droit national et international. Injonction bienvenue et attendue dans l'idée, mais qui rencontre nombre d'obstacles à sa mise en œuvre.

Faute de moyens, cela est certain. Les AESH manquent, les adaptations

architecturales aussi. Sans parler du nombre d'enfants par classe, qui représente probablement le plus prégnant des freins.

Et, depuis plusieurs années, la réduction des postes, fragilisant comme jamais les personnels de l'école.

Handicap et Inclusion. L'enjeu est de partager ce que sont ces concepts, ces mots, dans les annonces de politiques publiques, dans les projets, les échanges quotidiens pour comprendre ce que les discours sur l'inclusion traduisent : perspective, feuille de route et boussole pour le changement collectif ? Pas certain... Il s'agit ici de clarifier surtout les intentions et démarches pédagogiques pour une véritable école inclusive.

Handicap : une réification simplificatrice

L'identification de l'utilisation du mot handicap en France, date de la première moitié du XIX^e siècle, et vient de l'anglais, probable contraction de *hand in cap*, « main dans le chapeau » : dans le cadre du troc que faisaient des personnes, l'échange de biens de valeurs jugées inégales, l'égalité était rétablie par le fait que la personne recevant le bien le mieux coté, devait mettre dans un chapeau une somme jugée compensatrice. Cette idée de rétablir l'égalité par un don supplémentaire a été transférée dans le domaine sportif de la course de chevaux au XVIII^e siècle : donner un handicap consiste à égaliser les chances entre les concurrents en imposant des difficultés supplémentaires à ceux considérés comme naturellement avantagés.

Il apparaît dans le *Dictionnaire de l'Académie française* dans les années 1920

dans le sens de mettre en état d'infériorité. La catégorisation s'amorce.

Aujourd'hui, dans le langage quotidien, cette catégorisation est passée des « enfants handicapés », à « porteurs de Handicap » pour « finir » sur « en situation de Handicap ». Une volonté de moins essentialiser les enfants. Pour autant, cela a-t-il vraiment fait bouger le regard des seules capacités/limites ? Les obstacles environnementaux qui mettent l'enfant en Situation de Handicap, ne sont pas encore réellement intégrés à la vision actuelle majoritaire. Y compris dans le champ du soin. L'approche reste individuelle et médicale. Les mots changent, mais le regard porté et les représentations restent validistes.

Cette vision dominante repose sur le schéma de Wood, qui a servi à l'établissement de la Classification Internationale des Handicaps dans les années quatre-vingt.

Cette modélisation inscrivait une linéarité entre maladie, incapacité et désavantage social, sans questionner les facteurs environnementaux.

C'est cette vision centrée sur le corps, son rapport à la « normalité » et les conséquences fonctionnelles des déficiences qui prévaut encore aujourd'hui. Inscrivant cette ultime conséquence du désavantage souvent du côté du misérabilisme et de la charité, pour des personnes que le destin n'aurait pas favorisé. Et à qui la société doit assistance.

Dans les années quatre-vingt-dix, de nombreux mouvements et mobilisations des personnes concernées, dénonçant l'essentialisation découlant de cette schématisation du Handicap, ont fait bouger les lignes et imposer la formula-

tion d'un nouveau modèle plus social. Et revendiquant la dignité, le droit à l'autodétermination et le respect de leurs existences.

L'idée que le Handicap n'est pas attribuable exclusivement aux capacités de la personne, mais bien déterminé par leur interaction avec un environnement s'impose alors et permet la reconnaissance des obstacles, freins et empêchements des personnes à la participation sociale.

En 2001, l'OMS crée une nouvelle Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la Santé (CIF), qui en France, induira la loi de 2005, loi pour l'accessibilité, la citoyenneté et l'égalité des chances.

Patrick Fougeyrollas, auteur du concept de Processus de production du Handicap, anthropologue québécois, et lui-même en situation de handicap, participe de ce mouvement d'émancipation collective. Son modèle s'appuie essentiellement sur l'aspect sociologique de la question et a contribué à l'établissement de la CIF. Le Processus de production du handicap (PPH) apparaît comme un schéma intéressant sociologiquement, mais peine à être investi par les professionnel·les du soin, le jugeant trop complexe d'un point de vue de la pratique... Nécessitant surtout un changement du regard soignant probablement trop bouleversant à l'époque de la réadaptation des corps et des vies.

Le principal intérêt de ce PPH est d'avoir mis au centre l'interaction entre la personne, son environnement et ses habitudes de vie. Dimension importante qui permet de considérer la participation sociale comme la possibilité

pour le personne d'avoir ou de maintenir ses activités quotidiennes.

Ce changement de perspective est donc le résultat de la prise de parole des personnes concernées revendiquant le droit de qualifier elles-mêmes à quel moment elles sont empêchées et ont besoin d'appui pour réaliser leurs activités.

Claude Hamonet, associé à d'autres chercheur·euses, en France, Portugal, Québec et Tunisie, a développé un modèle dit subjectif, visant à prendre en considération la perception de la personne concernée et en faire un facteur important dans sa manière d'être au monde. L'approche ergonomique et anthropologique du Handicap dépasse la seule expertise externe.

Il apparaît avec ce modèle, la complexité de la notion de handicap, et surtout la distance à laquelle se trouve, dans l'imaginaire et les représentations collectives, la vision majoritaire de ce qu'est le Handicap.

L'inclusion: un faux ami, encore bien imaginaire

Le mot inclusion est depuis quelques années, partout, dès lors qu'il s'agit de parler du Handicap. Pourtant il est éminemment problématique:

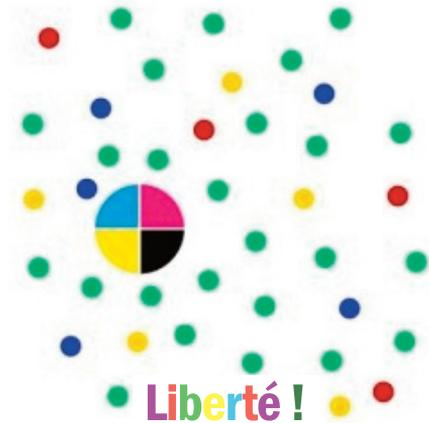
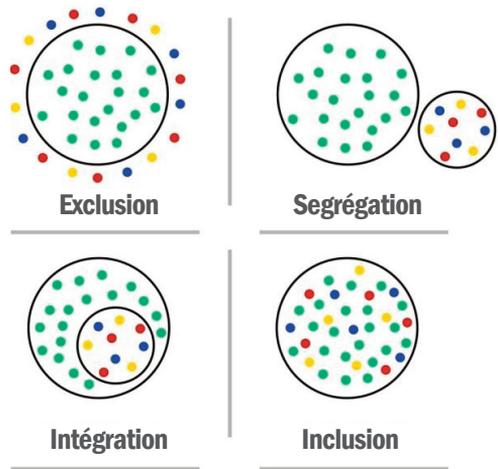
Primo, sa définition donnée par le dictionnaire *Le Robert* marque la pauvreté de ce concept: « Action d'inclure, ce qui est inclus », *Le Larousse* définit l'inclusion comme: « Action d'inclure quelque chose dans un tout. » Il a été choisi principalement, selon les spécialistes de la question des enjeux sémantiques et politiques du Handicap, comme une volonté d'affirmation de lutte contre l'exclusion, de mise en conformité à la loi de 2005: la loi de

1975 avait posé le devoir de protection des personnes, celle de 2005 enjoint à l'inclusion qui apparaît comme véhicule d'une vision faisant du sujet un être agi, extérieur à l'environnement concerné, qui lui doit tenter de l'accueillir. L'étymologie a d'ailleurs quelque chose à voir avec la notion d'emprisonnement...

Un second point est à soulever: à ce jour, l'inclusion n'est même pas effective. Le système scolaire tel qu'il existe est :

- soit excluant, lorsque les enfants ne peuvent tout simplement pas se voir proposer de « solution ». Iels sont confinés à la maison, faute d'école ou de structure adaptée. Avec tout ce que cela charrie comme risque pour le développement de l'enfant, l'équilibre familial, l'autonomie socio-professionnelle des mères souvent cantonnées au rôle de parents-aidant, etc.;

- soit ségrégatif: les instituts spécialisés, fonctionnant en délégation de service public, gérés le plus souvent par des associations de parents, sont des lieux adaptés prenant en charge les enfants dans leur besoins de soins, d'instruction, etc. Ils ont permis et continuent de permettre que des enfants aux besoins et limitations importantes puissent être socialisés, les parents secondés, etc., mais sont de plus en plus contestés par les associations de personnes concernées, et ne correspondant plus aux standards internationaux. L'ONU et l'OMS encouragent en effet les États à désinstitutionnaliser la vie des personnes handicapées et développer des dispositifs d'accueil et d'instruction dans les institutions de droit commun.



- soit assimilationniste: les individus sont acceptés, intégrés, à condition de dispositifs spécifiques qui leur permettent d'être et de faire, comme les autres. C'est-à-dire que les ajustements sont mis en place pour leur permettre d'atteindre les objectifs imposés à toutes. L'action se centre sur les manques et caractéristiques des personnes et non sur l'attendu ou les conditions générales de la scolarisation. Les Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), Ulis et autres espaces particuliers dans l'école s'inscrivent dans cette dynamique, les

aides fournies par les AESH, le tiers-temps, etc. Des dispositions de discrimination positive pour permettre aux enfants d'être dans l'école ordinaire le plus longtemps possible, puisque l'on sait que beaucoup d'entre eux vont rapidement rencontrer des empêchements à la poursuite de leur *cursus* scolaire.

Pour être inclusive, réellement, l'école, comme l'ensemble des espaces sociaux ne pourra faire l'économie de la modification de l'environnement matériel, humain, des méthodes et des attendus des activités. Pour être inclusive l'école, comme le revendiquent les professionnel·les inscrit·es dans les pédagogies de l'émancipation, doit se centrer sur les besoins, compétences, élans et intérêts des enfants. Pour être inclusive, l'école doit se départir de cette obsession de la performance, de la conformité et de la précocité.

Pour devenir inclusive l'école doit faire sa révolution dans le regard qu'elle porte sur les enfants et sur leur éducatibilité. C'est le sens et la cohérence de l'école comme institution universelle que le Handicap vient questionner.

Deux approches du handicap : deux rapports au monde

Les sorties de personnalités médiatiques et/ou politiques stigmatisant les enfants considéré·es au prisme d'une grille validiste témoignent à quel point le chemin est encore long vers leur égale considération et surtout le respect de leurs droits fondamentaux.

Les alertes nombreuses et récurrentes du Défenseur des Droits concernant les manquements de l'État à respecter ses engagements de scolarisation et d'instruction de tou·tes les enfants illustrent qu'il s'agit de choix politiques, de vision de la finalité de l'école, et que la défense d'une école de l'émancipation passe par le combat de ces sentences excluantes des enfants qui ne dansent pas parfaitement sur cette musique de l'excellence, du mérite, permettent de maintenir la hiérarchisation et le tri des élèves, et le renforcement des inégalités sociales.

Cette école du tri sélectif convient probablement aux bénéficiaires de l'ordre établi inégalitaire. C'est une vision

Les deux visions du handicap	APPROCHE INDIVIDUELLE	APPROCHE COLLECTIVE
	Théorie du drame personnel	Théorie de l'oppression sociale
	Problème personnel	Problème social
	Traitement individuel	Action sociale
	Médicalisation	Entraide
	Expertise	Expérience
	Identité individuelle	Identité collective
	Préjugés	Discriminations
	Soins	Droits
	Contrôle	Choix
Adaptation individuelle	Changement social	
Source : Olivier, 1996		



réactionnaire, normopathe, clonique et clanique qui gagne du terrain.

Vision que, Nous Autres Ensemble, celles et ceux ancrés dans les valeurs de solidarité, d'égalité et de liberté, devons combattre. Au profit d'une école où ce qui est à apprendre est du côté de la reconnaissance, de la collaboration, de la construction collective de savoirs. La voie à suivre pour l'émancipation est assez claire: faire place à toutes les enfants quel que soit leur écart à la norme. Elle est déjà pratiquée par beaucoup d'équipes pédagogiques. Pour une école sans assignation, exclusion, dont les projets social et politique s'incarnent dans une organisation réfléchie et soignée.

L'inclusivité, dans cette perspective, est un concept bien plus fécond que

celui d'inclusion: il pose la responsabilité active de l'aménagement d'environnements accueillants, considérant les individus et leurs besoins, les laissant libre de leur degré de participation, respectant leur choix.

L'inclusivité de l'école ne sera possible que lorsqu'enfin les enfants seront reconnus pleinement et les environnements humains et matériels qui les accueillent suffisamment développés.

Exiger une considération sérieuse de la question du Handicap, mettre cette marge au centre du projet pédagogique et social de l'école, c'est déjà se donner les moyens de défendre la dignité de ces enfants, le respect de leurs droits, mais aussi l'intérêt général et le cap d'une société réellement démocratique. ■

1. Décision retoquée au Conseil constitutionnel.

L'école républicaine et la neurodiversité : une histoire **exclusive**

CLE Autistes (Collectif pour la Liberté d'Expression des Autistes) est un réseau fédéral anti-validiste, par et pour les autistes, dont le but est de faire entendre les voix et défendre les droits des personnes autistes et neurodivergentes face aux différentes oppressions, paternalistes, validistes et sanistes.

Notre mission est de faire en sorte que les autistes reprennent le contrôle de leur vie et de leur narration par et pour eux-mêmes, en vue d'exister et de faire leurs propres choix sur un pied d'égalité avec les personnes se conformant à des normes neurotypiques. Leur horizon est l'autodétermination et la justice sociale grâce à des actions de mobilisations, des actions de désobéissance civile, d'entraide et de solidarité.

PLONGEONS DANS LES ARCHIVES de l'éducation républicaine pour décortiquer son histoire émaillée d'exclusivité. Dès l'année 1882, l'école de Jules Ferry s'érige en forteresse excluant les filles, invoquant des théories scientifiques douteuses qui prétendaient à l'infériorité intellectuelle féminine. Cette ségrégation persiste à travers des enseignements genrés, assignant aux hommes le travail manuel, laissant aux femmes les rôles domestiques et de soin¹.

Les couloirs de l'éducation résonnent encore de cette assignation et hiérarchisation des capacités qui révèle une face souvent ignorée de la « Raison » occidentale. Les dominations, camouflées sous le manteau des sciences naturelles et de la médecine, trouvent refuge dans la légitimité perçue. Cependant, derrière cette façade se profile une autre domination insidieuse, rarement questionnée : le capacitisme ou validisme.

L'école républicaine exclut le handicap dès sa genèse

Le capacitisme classe et exclut les corps et esprits qui ne s'alignent pas sur des normes prédéterminées de physique, d'intelligence, de productivité, d'adaptation ou de désirabilité². Les exemples historiques, parallèles à d'autres oppressions systémiques, révèlent l'utilisation persistante du capacitisme pour justifier d'autres formes de domination et d'exploitation.

Les premières restrictions d'accès à l'éducation des filles sous Napoléon reposent également sur une dimension capacitiste, légitimée par l'autorité de l'expertise scientifique et médicale. Des psychiatres et psychologues auto-proclamés ont fusionné les domaines médical et pédagogique pour justifier l'éducabilité des personnes qualifiées d'« idiots » (ou handicapées mentales) au sein d'un enseignement spécialisé³.

L'avènement des tests de QI par Alfred Binet a servi d'instrument psychométrique, médicalement évaluant ces capacités et légitimant scientifiquement la sélection et l'exclusion.

Dès ses débuts, l'école de la République française s'est révélée ségrégative, différenciant les approches éducatives en fonction d'évaluations médicales, offrant des réponses pédagogiques spécifiques. Aujourd'hui, nous comprenons que le terme « idiot » regroupait de nombreuses personnes aujourd'hui appelées autistes et neurodivergentes, préférant ce terme à « trouble » inventé par Kassiane Asasumasu pour décrire un individu dont le fonctionnement cognitif et comportemental diverge de la norme sociale cognitive acceptable. Cette réflexion nous pousse à questionner l'héritage capacitiste et à promouvoir une éducation adaptée à tout le monde, respectueuse de la diversité neurologique.

Depuis l'œuvre de Foucault, nous savons que la statistique façonne la diversité naturelle d'une population humaine en une norme sociale. La divergence par rapport à cette norme, qu'il s'agisse de comportements, de fonctionnements ou de perceptions, est toujours ancrée dans un contexte social spécifique, avec des « symptômes » souvent sujets aux biais sexistes et racistes des psychiatres. Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation médicale des capacités, sous couvert de fournir des réponses pédagogiques ou de soin adapté, se transforme en outil de normalisation d'une norme cognitive et comportementale appelée « neurotypique ». Cette norme neurotypique forme le fondement de notre système éducatif, préparant les élèves à reproduire cette norme au travail et dans la

« Le capacitisme classe et exclut les corps et esprits qui ne s'alignent pas sur des normes prédéterminées de physique, d'intelligence, de productivité, d'adaptation ou de désirabilité. »

société, alimentant ainsi le fonctionnement économique capitaliste à la recherche d'une productivité optimale.

Du point de vue du handicap, ce modèle de normalisation, ou médicalisation, suppose que ce sont les élèves qui sont inadaptés, car leur fonctionnement cognitif minoritaire devient une anomalie médicale plutôt qu'une diversité neurologique parmi l'humanité. Cela s'inscrit rapidement dans une histoire de colonisation, de racisme et d'eugénisme, considérant ces enfants comme des « maladies » devant être isolées pour protéger la société. Ainsi, au lieu d'opter pour une approche pédagogique inclusive, on adopte une logique de séparation et d'exclusion.

Pourtant, dès le début, une faille apparaît, car que l'intention soit bonne ou non, l'évaluation médicale des capacités pour attribuer des droits est à la base d'une discrimination, une discrimination que la Convention de l'ONU pour les droits des personnes handicapées préconise d'éliminer. C'est le capacitisme, supposant que des personnes considérées comme inadaptées sont inférieures et méritent un traitement différent. Ce rejet des neurodivergences dans le domaine médical ou psychologique contraste avec l'approche précoce de l'école anglaise, qui les a incluses dans une perspective exclusivement pédagogique.

« Une fois étiquetées, ces personnes sont souvent réduites à leur condition, et chaque aspect de leur comportement est interprété à travers le prisme de cette catégorie, les isolant ainsi de leur entourage. »

L'évaluation médicale a des répercussions concrètes et profondes dans la vie des individus handicapés et neurodivergents. Une fois étiquetées, ces personnes sont souvent réduites à leur condition, et chaque aspect de leur comportement est interprété à travers le prisme de cette catégorie, les isolant ainsi de leur entourage. L'école, traditionnellement perçue comme le creuset où l'on apprend à vivre en société et à devenir un citoyen éclairé, se trouve paradoxalement être un terrain où ces inégalités sociales sont souvent exacerbées. Au cœur de cette contradiction, les individus handicapés et neurodivergents se retrouvent souvent marginalisés dans un environnement hostile à leurs façons d'être.

Inégalités sociales et inégalités cognitives : deux facettes d'une même pièce

Au cœur de la contestation contre le système capacitiste émerge le concept novateur de neurodiversité. Né dans les communautés autistes américaines et européennes à partir de 1992, ce terme a été introduit dans le monde académique en 1998 par Judy Singer. La neurodiversité, véritable mouvement sociétal, transcende les barrières du médical pour embrasser la diversité des

cerveaux, représentant l'ensemble des esprits et des fonctionnements cognitifs ou comportementaux, communément appelés neurotypes. C'est un appel à l'égalité des droits, traitant les neurodivergences, qu'il s'agisse d'autisme, de handicaps intellectuels, de psychoses ou d'autres conditions mentales, sur un pied d'égalité avec toutes les autres minorités opprimées.

La neurodiversité remodèle l'approche traditionnelle centrée sur la rééducation ou la réadaptation individuelle en la déplaçant vers la société et en faisant de l'éducation un enjeu social. Juliette Speranza, fondatrice de Neurodiversité France, souligne les inégalités cognitives, mettant en lumière la corrélation entre les inégalités sociales reproduites par notre école et la prévalence des personnes diagnostiquées handicapées mentales, souvent concentrées dans les classes populaires. Le terme « neuro » devient ainsi le point de départ pour comprendre ces inégalités en relation avec d'autres formes de discriminations.

L'école actuelle s'adapte principalement aux besoins d'une classe sociale dominante, constamment en mutation pour répondre aux exigences changeantes du capitalisme. Cependant, cette adaptation repose sur la norme cognitive neurotypique, qui non seulement valide d'autres formes d'oppression, mais contribue également à la perpétuation de notre système économique. La neurotypicalité, comme le souligne la chercheuse Erin Manning, devient le récit exclusif, et l'éducation s'efforce de modeler ses contours, de la classe à la famille nucléaire, du citoyen à l'État-nation.

En classe, la norme de neurotypicalité se manifeste par un mode particulier de

distribution de l'attention et de perception, ainsi que par une discipline des corps soumis à une autorité et une hiérarchie.

Face à cela, la neurodiversité émerge comme une réponse politique puissante. Elle appelle à remettre en question les systèmes d'oppression imposés aux neurodivergents et aux personnes ayant des troubles mentaux. Il est temps de cesser de présumer une norme comportementale à laquelle les individus devraient se conformer. Dans le contexte éducatif, cela implique une révision profonde de la manière dont nous transmettons et interprétons l'information, en repensant la focalisation de l'attention des élèves. Pour les autistes, cela signifie remettre en question les normes sociales, relationnelles, de communication et de socialisation, souvent imposées de manière forcée ou inadaptée dans le système scolaire.

L'école doit repolitiser le handicap

L'épineux débat sur l'école inclusive tourne souvent en rond, se limitant à des solutions ponctuelles qui ouvrent timidement l'école à la marge, sans les moyens nécessaires pour une transformation véritable. Ce constat soulève des interrogations fondamentales, particulièrement concernant les élèves handicapé·es, qui demeurent les premières victimes de ces politiques, bien avant les enseignant·es.

L'appellation même d'« inclusion scolaire » pose une problématique intrinsèque en supposant une exclusion préalable et le traitement différencié d'un groupe minoritaire. De plus, le concept évoque une normalisation, soulignant que l'inclusion se fait toujours sous les conditions du groupe



majoritaire. Il est crucial de reconnaître que les intérêts des enfants autistes peuvent diverger de ceux de leurs parents, parfois contraints de trouver des solutions pour « soulager » leurs enfants, souvent dictés par leurs moyens socio-économiques. Ainsi, l'éducation inclusive devient également une question de justice sociale.

Les structures spécialisées, souvent présentées comme des solutions adaptées, sont remises en question par la Convention de l'ONU. Loin d'être « adaptées », elles conduisent à une mort sociale, reléguant les élèves handicapé·es à des foyers pour le restant de

« Un appel à l'égalité des droits, traitant les neurodivergences, qu'il s'agisse d'autisme, de handicaps intellectuels, de psychoses ou d'autres conditions mentales, sur un pied d'égalité avec toutes les autres minorités opprimées. »

« La violence éventuelle des élèves handicapés ne doit pas être considérée comme une caractéristique inhérente au handicap, mais plutôt comme le résultat d'un environnement largement inadapté ou des violences invisibles que ces élèves endurent. »

leurs jours, surtout s'ils ne répondent pas aux critères de productivité des Établissements et services d'aide par le travail (Esat).

Promouvoir une éducation adaptée à tou·tes est un impératif moral et un fait: elle conduit à une véritable inclusion sociale, où tou·tes les élèves progressent mieux, à capacité égale, en milieu mixte⁴. Adopter une approche politique du handicap implique de penser en termes de besoins de l'élève et d'adapter l'environnement en conséquence, plutôt que de réduire les individus à leur handicap. Ainsi, la question cruciale est: « Quelle école voulons-nous et dans quel but? » Les objectifs de construire une citoyenneté productive et employable diffèrent considérablement de ceux d'une école véritablement axée sur l'émancipation. La violence éventuelle des élèves handicapé·es ne doit pas être considérée comme une caractéristique inhérente au handicap, mais plutôt comme le résultat d'un environnement largement inadapté ou des violences invisibles que ces élèves endurent.

Les plans Autisme et troubles du neurodéveloppement ont adopté une perspective médicale plutôt que sociale. Cette approche a eu pour effet de reproduire la hiérarchie des capacités et de tri. Une frontière a été érigée entre

les élèves autistes considéré·es comme ayant un potentiel productif (éti-queté·es comme « Aspi », « HPI », « neuroatypique », etc.), une classification qui rappelle les politiques eugénistes d'Hans Asperger⁵, à leur époque, et ceux qui présentent des besoins importants, pour lesquels on envisage des institutions spécialisées, ou au mieux, des habitats « inclusifs ».

Le résultat de cette approche est frappant: ceux qui ont le plus de besoins sont souvent ceux qui bénéficient du moins d'aides (Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile – SES-SAD – et accompagnement à la vie sociale réservés souvent aux plus performant·es, temps de scolarité familiale) et qui se voient privé·es de l'accès aux apprentissages. Cela révèle concrètement ce qu'implique une politique capacitiste de l'école, fondée sur une évaluation médicale des capacités. Il est impératif de déconstruire cette approche pour instaurer une vision basée sur les droits humains et centrée sur les personnes. ■

1. Un historique de l'éducation républicaine et handicap a été fait par le syndicat SUD Éducation dans sa brochure *École, inclusion et handicap*, accessible en ligne sur le site du syndicat.

2. Il y a plusieurs définitions du validisme ou du capacitisme. Le CLHEE le définit comme une norme qui confère une supériorité de l'absence de handicap, Talila Lewis propose plutôt la définition plus large citée dans ce texte. Les personnes perçues comme non handicapées subissent aussi du validisme.

3. *Autism : A Social and Medical History*, Mitzi Waltz, 2013.

4. L'éducation inclusive conduit à l'inclusion sociale à l'âge adulte, Agence européenne des besoins spécifiques : https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_fr.pdf

5. *Les Enfants d'Asperger - Le dossier noir des origines de l'autisme*, Edith Sheffer, Au fil de l'histoire, Flammarion, 2019.

Sur le travail d'accompagnant·es d'élèves en situation de handicap

Entretien à deux voix avec Leïla et Fati, ces professionnelles de l'école pour toutes et pour tous.

Questions de classe(s) – Régulièrement, les collègues AESH se mobilisent pour dénoncer leurs conditions de travail et lutter pour un vrai statut et un vrai salaire. Pouvez-vous rappeler ce qui ne va pas actuellement et quelles sont vos revendications ?

LEILA – La multiplication des PIAL est la première raison de l'échec de l'inclusion scolaire en France, les élèves handicapé·es bénéficient de moins d'heures d'accompagnement avec leurs AESH. Les PIAL ont pour objectif premier de pallier le manque d'AESH auprès des élèves. Cependant, dans la réalité, les AESH accompagnent plus d'élèves, voire plusieurs élèves en même temps, dans la même classe : c'est la mutualisation de l'accompagnement.

La mutualisation ne prend pas en compte les réels besoins des élèves ; alors, comment envisager une aide de qualité avec moins de temps et plus d'élèves ?

Les AESH sont rattachées à des PIAL. Par conséquent elles ne sont pas affectées à un établissement mais à plusieurs. Ajoutés à cela des temps partiels imposés, ce qui maintient des salaires très bas et pour finir aucun statut de la fonction publique, ce qui nous maintient en même temps dans une situation de vulnérabilité au sein de l'équipe éducative, dont la majorité des membres sont titulaires de leur poste.

FATI – Dans toutes les professions, il y a une formation qui amène les personnes à connaître le métier et à se former. Dans notre cas il n'y a rien, c'est-à-dire que nous signons un contrat sur un imaginaire : aider un·e élève en situation de handicap à pouvoir suivre une scolarité comme chaque enfant. Sur le terrain, nous sommes vite désillusionnées : tout d'abord avec les différents handicaps dont nous ne connaissons rien, ensuite avec les différent·es partenaires avec lesquelles nous sommes amenées à travailler et dont nous ne connaissons pas forcément les rôles (infirmière, conseillère psyEN, Atsem, Segpa, UPE2A, dispositif Ulis, Rased, etc.). Enfin, la découverte qui nous met toutes en PLS, c'est le salaire, enfin si on peut appeler cela ainsi : pour un 24 heures imposées, 860 euros.

Les revendications ?

- un salaire décent et à la hauteur de notre travail ;
- une formation avant d'être en poste et tout au long de notre carrière ;
- un statut qui nous protège et assoit notre professionnalisme.

Q2C – Pourtant, malgré ce mépris de la part de l'institution, vous avez choisi de devenir et de rester AESH : pourquoi ?

F. – C'est toujours ce piège de travailler avec l'humain, la satisfaction de contri-

« Le collectif est le ciment qui lie notre profession aux autres.

Si nous ne pensons pas collectif, c'est la scolarité de l'élève qui en pâtit. »

buer à permettre à un·e ou plusieurs enfants de pouvoir suivre une scolarité comme tout un·e chacun·e est parfois plus satisfaisante que n'importe quel salaire; malheureusement la réalité nous rattrape avec ses factures et une vie de plus en plus chère.

L. – Contrairement aux idées reçues je ne suis pas devenue AESH pour avoir les vacances scolaires et le mercredi de libre. Mais cela s'inscrit dans la continuité d'un projet professionnel: avant d'être AESH, j'ai travaillé dans la formation pour adultes primo-arrivants. Il s'agissait à ce moment-là de leur donner quelques bases en français pour qu'elles/ils puissent être plus autonomes dans la société.

Lorsque j'ai postulé en tant qu'AESH, c'était aussi dans le but de contribuer à l'autonomie d'un autre public: les élèves en situation de handicap.

Pour moi contribuer à l'autonomie des individus c'est faire quelque chose qui a du sens. Et enfin pour répondre à la question, il est vrai que j'ai choisi d'être AESH, mais de le rester c'est une question que je me pose régulièrement.

Q2C – Que ce soit par l'institution ou par une trop grande part des collègues, l'expertise professionnelle des AESH n'est pas reconnue. Et pourtant, elle existe!

Comment la construisez-vous? Quelles postures, quels gestes professionnels adop-

tez-vous pour favoriser la scolarité des élèves handicapés?

L. – Effectivement cette expertise existe bien car le temps passé avec un·e élève, même si celui-ci va en diminuant, est basé sur une observation attentive de l'élève: on peut alors voir son attitude verbale, non verbale, en action, en groupe, mais aussi observer l'environnement dans lequel elle et il évolue.

Ces informations me permettent d'agir en conséquence et d'anticiper les besoins des élèves.

Les élèves en situation de handicap sont toujours placés sous la responsabilité de l'enseignant·e en classe, c'est pourquoi il est important de ne pas travailler seule dans son coin, mais construire un binôme AESH-enseignant·e, lorsque cela est possible.

Par expérience, je peux aisément dire que lorsque le binôme AESH-enseignant·e fonctionne bien, beaucoup de choses peuvent être envisagées en classe pour permettre la réussite de l'élève en situation de handicap, ce qui constitue une partie de l'inclusion scolaire de l'élève, l'autre partie reposant sur le reste de l'équipe éducative.

F. – Je construis ma posture professionnelle avec mes collègues, en échangeant beaucoup avec eux. Lorsque je prends connaissance du GEVAco, j'essaie au maximum de voir comment, ensemble, adapter les évaluations ou les cours (plus gros, carte mentale, couleurs, etc.). Je leur apporte mes connaissances (que j'ai acquises en lisant mes propres livres).

Dans la classe, je ne m'assois jamais près de l'élève que j'accompagne, afin de ne pas la/le stigmatiser. En revanche,

mes yeux sont rivés sur lui ou elle. Parfois, de simples regards suffisent à me rendre compte si elle ou il est en difficulté. En classe, je propose de reformuler les consignes à chacun ou chacune. Beaucoup d'élèves en lycée professionnel ont un parcours très difficile et leur relation avec les apprentissages n'est pas un long fleuve tranquille.

Je suis l'accompagnante de tous les élèves de la classe mais je n'adapte que le travail de l'élève que j'accompagne. Souvent mes adaptations, après avoir échangé avec l'enseignante de la matière, sont reprises pour la classe.

À la maison, je me suis acheté des livres tels que : *Troubles des apprentissages, dictionnaire pratique, Adaptation scolaire, Accompagner un élève avec un PPS ou PPRE, Trouble du comportement, La pédagogie positive...*

Ces ouvrages m'aident pour l'accompagnement car, on ne cesse de le crier, les formations sont très insuffisantes et pas assez ciblées sur les différents handicaps. À la maison, ce sont essentiellement des lectures ou des recherches sur Internet, j'évaluerais cela à 2 heures par semaine en moyenne.

Dans l'établissement, je passe environ 1 à 2 heures de travail par semaine : j'adapte et propose des évaluations, je remets les cahiers à jour, je récupère les cours lorsque l'élève a été absent·e et que ce n'était pas un cours dans lequel j'étais présente, j'aide pour les dossiers prof/rapport de stage.

En plus de mes 30 heures devant élève, je travaille 4 heures de plus par semaine en moyenne.

Q2C – Quelle est la place du collectif dans votre métier ? Avec qui et comment parvenez-vous à travailler, en faveur de la scolarisation des élèves handicapés ?



L. – Comme je l'ai dit, le binôme AESH-enseignant·e est très important pour travailler en faveur des élèves. Là encore, un temps de concertation doit être prévu pour mettre en place des choses, mais dans la réalité ce temps n'est presque pas utilisé.

De plus, il y a un manque de logique dans les formations : les formations sur le binôme AESH-enseignant sont obligatoires pour les AESH, mais sont facultatives pour les enseignant·es, tout comme les formations sur la différenciation pédagogique ne sont pas toujours ouvertes aux AESH.

Il y a enfin un manque de formation ciblée sur les différents aspects de l'inclusion scolaire et en même temps ouvertes à tous les acteurs de l'inclusion scolaire.

F. – Le collectif est le ciment qui lie notre profession aux autres. Si nous ne pensons pas collectif, c'est la scolarité de l'élève qui en pâtit. Une AESH sans l'enseignant·e, et vice versa, ne peut pas travailler pour une bonne inclusion si elle ne pense pas collectif, pareil avec

« Je pense que l'école n'est que le reflet de notre société. Le handicap est encore trop souvent perçu de manière négative comme un poids, une charge pour la société. »

une Atsem, ou tout autre professionnel·le de l'éduc.

Dans mon cas, j'informe mes collègues AED des élèves que j'accompagne afin qu'elles ou ils puissent comprendre si besoin ces handicaps invisibles (surdité, hyperactivité, le syndrome du X fragile, etc.). Le but est que plus nous serons informé·es des handicaps des élèves et plus nous nous formerons et serons en meilleure capacité de favoriser leur inclusion. Les personnes qui filtrent ou font de la rétention d'informations, sous prétexte d'un pseudo-secret professionnel, sont un vrai problème pour une vraie et bonne inclusion.

Le collectif AESH a été créé à l'initiative de syndicalistes de SUD 78 et de la CGT éduc'action, il y avait un réel manque et un besoin de créer du collectif dans les professions précaires de l'éduc. Sont organisées des réunions pour échanger, s'informer, se coordonner, se retrouver et surtout se donner de l'énergie...

Le syndicat SUD 78 est une belle rencontre. Moi, qui d'habitude marche solo, j'ai énormément appris avec les camarades et tous les jours je découvre et remets en question, ou du moins m'interroge, sur certaines de mes pratiques. Le syndicat m'a appris à penser collectif et cela aucune école ne peut l'enseigner.

Avec le syndicat, j'ai découvert qu'il était possible de mettre plein de projets en place et qu'il fallait simplement y consacrer du temps : des manifs et crier à en perdre la voix dans la rue, lire des textes qui vous font pleurer devant une foule de personnes, soutenir des causes, défendre des camarades, soutenir des collègues, écrire des articles, faire des banderoles, rencontrer les camarades dans les établissements, mener une campagne « électorale », rencontrer des auteur·rices, des militant·es de professions différentes, faire des fêtes, débattre, prendre des tours de parole, faire plus attention aux autres et être moins autocentrée, mais surtout rencontrer des gens différents de moi et avec mes valeurs...

Q2C – Selon vous, pour que l'école soit accessible à toutes et à tous les élèves, y compris handicapé·es, que faudrait-il ?

F. – Y croire. Mais le souci c'est que le gouvernement n'y croit pas, les personnels de l'éduc non plus et même certains syndicats de l'éduc...

L. – Je pense que l'école n'est que le reflet de notre société. Le handicap est encore trop souvent perçu de manière négative comme un poids, une charge pour la société. C'est pour cela que si les problématiques liées aux inégalités au sein de la société ne sont pas résolues, l'école n'ira pas mieux.

Je ne sais pas avec précision ce qu'il faudrait faire mais je sais une chose, c'est que les profils des élèves dont nous nous occupons sont de plus en plus complexes, les familles que je vois sont de plus en plus démunies ; quant aux solutions apportées, elles sont peu voire pas adaptées. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR JACQUELINE TRIGUEL

RQTH à l'EN, acronymes incompatibles ?

En mars 2021, on m'a diagnostiqué une sclérose en plaques. La sclérose en plaques, SEP pour les intimes, est une maladie caractérisée par un dysfonctionnement du système immunitaire qui entraîne des lésions motrices, sensibles, visuelles... Elle fonctionne par poussée et chaque poussée peut entraîner des lésions irréversibles. Ma neurologue m'a conseillé de faire rapidement une reconnaissance de handicap. J'ai informé le Rectorat de Paris ainsi que ma hiérarchie, une fois la Reconnaissance de la qualité de travailleuse handicapée (RQTH) reçue.

MÄDLI

LORSQUE J'AI RETROUVÉ ma classe, j'ai demandé à changer de tableau, la manipulation des craies étant devenue difficile pour moi à cause de lésions aux mains. Quelques semaines après la demande de ma directrice, deux ouvriers sont venus frapper à la porte de la classe un matin avec le nouveau tableau. J'ai pris mes élèves sous le bras, nous avons continué notre séance ailleurs et l'après-midi nous avons retrouvé notre classe avec un tableau Velleda. Je me suis réjouie de l'efficacité de l'Éducation nationale! Un peu naïvement.

Cela fait désormais deux ans que je suis reconnue travailleuse handicapée, mais je n'ai jamais reçu la moindre information sur mes droits ou sur des possibilités d'allègement du temps de travail ou d'aménagement de mon poste de la part de l'Éducation nationale. Aucune visite de la médecine du travail non plus. Sur la paged'accueil de personnel en situation de handicap de l'Éducation nationale¹, il est pourtant bien stipulé que « *le responsable hiérarchique de la personne en situation de han-*

dicap ayant un handicap déclaré s'assure qu'un contact a bien été pris avec le correspondant handicap académique ou de l'administration centrale. Au besoin, il l'accompagne dans cette démarche. » Je n'ai jamais entendu parler d'un quelconque correspondant handicap.

J'ai appris, après coup, que la SEP faisait partie des maladies qui donnaient droit, durant l'épidémie de Covid 19, à une autorisation spéciale d'absence. Personne ne m'en a informée. Silence radio. Ma hiérarchie était pourtant avisée de ma situation dès ma reprise du travail, mais rien. Je ne me serais pas arrêtée, mais j'aurais apprécié savoir que j'en avais la possibilité en tant que personnel à risque. J'aurais apprécié avoir l'impression que l'Éducation nationale se souciait de son personnel en situation de handicap (et de son personnel dans son ensemble!). Mais il manquait déjà tellement de profs avec l'épidémie qu'il était peut-être préférable de ne pas informer des autorisations spéciales d'absence pour raison médicale.

Le collectif, entre bienveillance et dépendance

Pour le moment, je vis bien avec ma SEP au travail. Excepté pendant les épisodes de grosse chaleur. Mon école, comme beaucoup d'autres, n'est pas isolée, nous atteignons donc les 34 degrés en classe plusieurs fois par an. Ces journées sont particulièrement difficiles car la chaleur fait réapparaître ou exacerbe des symptômes liés à la maladie (phénomène d'Uhthoff). Rien n'est mis en place pour faire baisser les températures dans les classes malgré de nombreuses alertes. Mais le reste du temps je ne vis pas ma maladie comme un handicap. Je sais l'apprivoiser, m'économiser quand cela est nécessaire en restant plus assise en classe, en prenant l'ascenseur au maximum quand je suis sans les élèves et en demandant exceptionnellement à mes collègues de monter mes élèves quand j'ai des douleurs trop intenses. Je m'adapte, je trouve des parades et j'ai la chance d'être avec une équipe formidable à qui je peux confier mes problèmes de santé en toute confiance et qui s'adapte avec moi pour me faciliter la vie au travail. Iels m'économisent et me portent au quotidien si je leur demande. C'est une joie pour moi de travailler avec elleux car je sais qu'iels seront des béquilles sur qui m'appuyer en cas de besoin. Mais je me questionne, est-ce là leur rôle? Ne sont-iels pas en train de parer à un manque? Un manque de qui? Est-ce qu'on n'a pas appris, par la force des choses, à compter sur le collectif plutôt que sur la hiérarchie? Que se passera-t-il pour moi si je change d'école, si j'arrive dans une équipe moins soudée? Il est évident que ma situation, mon handicap, me freine dans l'idée d'une mutation.

État des lieux

La plupart des démarches administratives (aménagement de poste, allègement du temps de travail, temps partiel de droit) sont à faire via la médecine du travail de l'Éducation nationale. Son manque de disponibilité les rend souvent très longues et laborieuses. « *Selon la Cour des comptes, le ratio actuel est de 1 médecin pour environ 16 000 agent-es. Pendant longtemps, le ratio préconisé était de 1 médecin pour 2 500 agent-es. C'est la plus faible couverture en médecine du travail, secteur public et privé confondus. [...] Pour que la médecine du travail mène à bien ses missions, il faudrait recruter 400 médecins à temps plein. Il manque 85 % des effectifs.* » L'Éducation nationale ne semble pas se donner les moyens de l'inclusion réelle de ses personnels en situation de handicap et elle est, de surcroît, l'une des plus mauvaises élèves en matière d'inclusion dans la Fonction publique avec un taux d'emploi de personnels handicapés de 3,5 % en 2020³, alors que le quota visé est de 6 %. Dans son guide, SUD Éducation rappelle que « *le refus de prendre des mesures pour aménager le poste de travail d'une agent-e handicapé-e constitue une discrimination.* » Pourtant le syndicat constate que « *les aménagements de poste dépendent du budget de chacune des académies et non des besoins des agent-es. C'est pourquoi des agent-es auront accès à certains aménagements dans une académie et non dans une autre. Cette politique d'aménagement en fonction des moyens et non en fonction des besoins est maltraitante pour les agent-es handicapé-es.* »

Sur le site de L'Association nationale des travailleuseuses handicapé-es de l'Éducation nationale on trouve, dans la rubrique « Notre réalité », de nom-

breux témoignages d'enseignant·es en situation de handicap malmené·es et non accompagné·es. Certain·es ont quitté l'Éducation nationale après des refus d'allègement de services ou par manque d'adaptation de postes. D'autres rapportent le refus de leur IEN à leur demande d'effectuer les heures de formation à distance via Magistere afin de ne pas s'ajouter du temps de transport. Beaucoup expriment les difficultés pour joindre la médecine du travail de leur département car le poste est vacant. Médecine de travail qui, une fois le RDV décroché, préconise parfois un changement de carrière. Une collègue témoigne d'un refus de poste d'enseignante spécialisée au motif que sa situation de santé faisait courir le risque d'un possible allègement de poste. Flagrant délit de discrimination. Beaucoup de demandes de matériel restent sans réponse (ordinateur, tableau blanc, etc.). Des administrations dans des lycées refusent de donner une clé d'ascenseur. Une collègue cherchant à joindre la médecine du travail dans l'académie de Paris pour un besoin de mi-temps thérapeutique n'a obtenu qu'un rendez-vous téléphonique avec un médecin. Pourtant sur la page Internet citée plus haut, consacrée au personnel en situation de handicap, il est dit que *« si des aménagements du poste de travail sont nécessaires, ils doivent être mis en place dès l'arrivée de la personne en situation de handicap. Un défaut d'anticipation risquerait de l'empêcher de remplir correctement ses fonctions et serait un obstacle à son intégration. »*

Deux salles, deux ambiances apparemment : le discours institutionnel face à la réalité du terrain inadaptable à défaut de médecine du travail, de moyens humains et financiers et de réelle volonté d'inclure. Lorsque l'on se

« Je n'ai jamais reçu la moindre information sur mes droits ou sur des possibilités d'allègement du temps de travail ou d'aménagement de mon poste de la part de l'Éducation nationale. Aucune visite de la médecine du travail non plus. »

rend sur la page Eduscol de l'École inclusive, l'amorce de l'article commence ainsi : *« Bâtir une école plus inclusive constitue un enjeu fondamental d'équité. »* On pourrait attendre de la part d'une institution publique qui porte ce type de discours qu'elle commence par l'appliquer dans ses propres rangs.

Face à ce constat défailant, l'évolution de ma maladie me questionne. J'ai 33 ans donc encore beaucoup d'années à effectuer avant l'âge de la retraite (départ envisageable à partir de 55 ans dans mon cas dû à mon taux d'incapacité). Les possibles séquelles m'angoissent parfois. Surtout les séquelles visuelles. La vue qui se trouble à cause d'une lésion sur le nerf optique. Le monde qui devient flou. Le tableau flou, les cahiers des élèves flous. Impossible de lire une ligne. Que devient une maîtresse qui voit flou de manière incurable ? *A priori*, avec le constat fait au-dessus, pas grand-chose. ■

1. <https://www.education.gouv.fr/parcours-professionnel-des-personnes-en-situation-de-handicap-maintien-en-emploi-integration-6521>

2. Sud Éducation, *Guide pour les droits des personnels en situation de handicap*, 31 août 2023.

3. Source Fiphfp (Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la Fonction publique).

Droits des personnels

Quand une personne est confrontée à une situation médicale difficile, elle peut demander au médecin du travail des préconisations pour améliorer ses conditions de travail. Les préconisations du médecin ne sont pas des injonctions mais quand elles sont refusées par l'administration celle-ci doit motiver par écrit sa décision et en informer la formation spécialisée (ex : CHSCT). L'employeur est contraint par la loi de 2005 de prendre les mesures nécessaires pour permettre aux agent·es en situation de handicap afin de conserver l'emploi qui correspond à leur qualification.

<p>Aménagement du poste de travail et l'accessibilité des locaux</p>	<p>Le refus de prendre des mesures pour aménager le poste de travail d'un·e agent·e handicapé·e constitue une discrimination. L'aménagement de poste est à renouveler tous les ans. Il faut constituer un dossier à envoyer au médecin conseil qui donnera un avis. Il peut proposer une mise à disposition de matériel spécifique, une aide humaine ou un aménagement d'emploi du temps. Le correspondant handicap académique doit mettre en œuvre les aménagements nécessaires à l'agent·e qui doit rencontrer le médecin de prévention du rectorat dont l'avis est obligatoire. Lorsque les propositions du médecin de prévention ne sont pas retenues par l'administration, celle-ci doit motiver sa décision et en informer la formation spécialisée. Cette décision est contestable devant les tribunaux administratifs. L'intéressé·e doit être invité·e à présenter sa demande d'aménagement par écrit. La réponse de l'administration devra emprunter la même forme.</p>
<p>Quels aménagements de poste peuvent être attribués ?</p>	<p>Mise à disposition de matériels spécifiques tels que ordinateurs, tableau blanc interactif, synthèse vocale, mobiliers adaptés, mise à disposition d'une salle de classe dédiée (rez-de-chaussée, proche d'un ascenseur, etc.), d'une dispense de récréation ou de sorties scolaires, etc. (voir le site www.fiphfp.fr). La ou le supérieur·e hiérarchique doit s'assurer que les adaptations sont comprises par l'équipe afin de favoriser une bonne compréhension par le collectif des mesures mises en place. Il est également possible de bénéficier d'un aménagement des horaires. Attention l'aménagement des horaires n'est pas un allègement de service. L'aménagement des horaires consiste à aménager l'emploi du temps de l'agent·e pour des raisons de soins ou de fatigabilité (les heures de travail peuvent être groupées pour éviter des trajets fatigants ou permettre des soins). Des aménagements d'horaires sont également accordés aux mêmes conditions aux agent·es qui accompagnent un·e proche en situation de handicap.</p>
<p>La mise à disposition d'une assistance humaine</p>	<p>Selon le type de handicap, on peut bénéficier d'une assistance humaine. C'est le médecin de prévention qui déterminera la quotité horaire hebdomadaire nécessaire à l'agent·e. L'assistance humaine vient compenser le handicap de l'agent·e. Par exemple, dans le cas d'un·e enseignant·e non voyant, un·e assistant·e est chargé·e d'écrire au tableau sous sa dictée, de lire les copies afin que l'enseignant·e les corrige, de surveiller les élèves, etc.</p>
<p>L'accessibilité des locaux</p>	<p>Les locaux doivent être accessibles à tou·tes, quel que soit le handicap. Si les travaux d'accessibilité sont peu coûteux, on peut considérer qu'ils répondent à l'aménagement de poste et ils sont pris en charge par l'employeur. Si des travaux d'accessibilité plus importants doivent être entrepris, ce sont les collectivités territoriales qui devront faire des travaux. Si les locaux ne sont pas accessibles, il faut saisir la formation spécialisée, le Rectorat ou la DSDEN, le ou la Défenseur·e des droits, etc.</p>
<p>Le droit à la formation</p>	<p>L'administration doit assurer l'accès des agent·es en situation de handicap aux dispositifs de formation continue dont bénéficient les agent·es en général. Si besoin, ces formations doivent être aménagées (locaux, équipements, supports). De plus, une formation spécifique au handicap doit être accessible aux agent·es en situation de handicap pour compenser leur handicap (utilisation de logiciels et de matériels adaptés ou encore dans l'apprentissage de certaines techniques ou de langages de communication : braille, langue des signes, etc.</p>

L'allègement de service

L'allègement de service permet de réduire le temps de travail en conservant un salaire à plein traitement. C'est une mesure exceptionnelle qui est accordée aux agent-es qui doivent recevoir des traitements médicaux lourds mais qui souhaitent continuer leur activité.

La demande doit être effectuée auprès du service de l'académie avec un volet administratif (par le chef d'établissement) et un volet médical (par la médecine de prévention).

L'allègement de service porte au maximum sur le tiers des obligations réglementaires de l'agent-e. Pour un-e enseignant-e certifié-e, l'allègement de service est de 6 heures maximum. Pour les professeur-es des écoles, l'allègement est compté en demi-journée, l'agent-e exercera un service de 6 demi-journées par semaine.

L'allègement de service est attribué pour une année scolaire maximum et peut être renouvelé, y compris avec une quotité moins importante pour permettre un retour progressif à temps plein. L'allègement de service ne peut se cumuler avec le temps partiel thérapeutique.

Le temps partiel de droit

Le temps partiel est accordé, après avis du médecin de prévention, pour des quotités de 50 %, 60 %, 70 %, ou 80 % maximum aux agent-es fonctionnaires justifiant d'une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH). L'employeur ne peut le refuser.

Si vous demandez une annualisation du temps partiel de droit, cette modalité est soumise à autorisation de l'administration.

L'agent-e qui bénéficie d'un temps partiel de droit voit son salaire et le montant de ses droits à retraites proratisés.

Le temps partiel de droit est une mesure temporaire puisque les personnels bénéficiaires de l'obligation d'emploi ne peuvent en bénéficier que pour une année scolaire deux fois uniquement. Vous devrez joindre à votre demande un justificatif de votre situation de bénéficiaire de l'obligation d'emploi (RQTH, carte d'invalidité, copie de l'allocation temporaire d'invalidité).

Le temps partiel thérapeutique

Le temps partiel thérapeutique peut être demandé lorsqu'un-e agent-e est confronté-e à un problème de santé (avec le certificat du médecin traitant), sans être nécessairement bénéficiaire de l'obligation d'emploi, ni d'une RQTH. Aucune durée minimale d'arrêt de travail continu n'est exigée préalablement à l'octroi du temps partiel thérapeutique : le fonctionnaire peut bénéficier de ce dispositif dès lors qu'il a bénéficié d'un jour d'arrêt de travail.

Le temps partiel thérapeutique est accordé pour 3 mois renouvelables dans la limite d'un an pour une même affection. Le plein traitement est maintenu pendant toute la durée du temps partiel thérapeutique + indemnité de résidence + supplément familial de traitement. Les primes et indemnités sont versées au prorata de la durée effective de service accomplie.

Pour en faire la demande, il faut transmettre à l'employeur un certificat médical de son médecin précisant différents éléments : la durée, la quotité et les modalités du temps partiel souhaitables (ex : 50 % pendant 2 mois, sur maximum 4 demi-journées).

Il ne peut pas être inférieur à un mi-temps. Le comité médical doit être saisi pour son obtention mais pas pour la reprise de fonction à la fin de la période à temps partiel. Pour l'obtenir, il faut que la reprise des fonctions à temps partiel soit jugée favorable à l'amélioration de son état de santé, ou qu'une rééducation ou réadaptation professionnelle soit nécessaire.

Le congé longue maladie

Il est d'une durée maximale de trois ans. La maladie doit rendre nécessaire un traitement et des soins prolongés et présenter « un caractère invalidant et de gravité confirmée ».

Un arrêté du 14 mars 1986 établit une liste des maladies donnant droit à l'octroi de CLM. On en compte une douzaine. En dehors de cette liste (ex. : endométriose), il vous appartiendra de démontrer que votre maladie correspond aux critères fixés par la loi (traitement et soins prolongés, caractère invalidant et de gravité confirmée) car l'arrêté précise que le CLM peut être accordé, dans un tel cas, « à titre exceptionnel ».

Pour l'obtenir, on s'adresse à son administration en envoyant un certificat de son médecin traitant (dans le respect du secret médical) : « Je certifie que l'état de santé de X nécessite l'octroi d'un CLM ». Le médecin adresse directement au comité médical ses observations et les pièces justificatives nécessaires (conclusions d'examen médicaux). On est ensuite convoqué devant un expert (mais on peut y échapper – voir plus bas). L'administration peut aussi proposer une mise en congé d'office si elle estime, au vu d'une attestation médicale ou d'un rapport hiérarchique, que votre état de santé le justifie. Dans ce cas, le comité médical est obligatoirement consulté. Un rapport d'un médecin spécialiste doit figurer au dossier soumis au comité. Si on refuse l'examen médical, cela peut constituer une faute disciplinaire. Un rapport écrit du médecin de prévention de l'administration doit également figurer au dossier soumis au comité. Le comité médical est consultatif, l'administration n'est pas tenue de respecter son avis.



Extrait du *Guide pour les droits des personnels en situation de handicap*, en ligne sur le site de SUD Education

QUELLES ÉVOLUTIONS POUR LE HANDICAP AU FIL DU TEMPS ?

Première école gratuite pour les jeunes aveugles, créée par Valentin Haüy.

En 1846, Édouard Seguin écrit *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Il milite pour l'éducation des enfants dits idiots, considéré-es jusque-là comme incapables de progrès. Il porte une critique virulente du système médical et sera chassé de la Salpêtrière.

– Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. Pour les enfants handicapé-es, elle affirme le droit à l'éducation avec disparition de la mise à l'écart et de l'inéductabilité. On parle alors d'intégration (un groupe d'élèves pris-es en charge spécifiquement en milieu ordinaire).
– Déclaration des droits des personnes handicapées des Nations Unies.

1784-85

1791

1846

1898

– Création de l'Institut national des jeunes sourd-es
– L'école de Valentin Haüy devient l'Institut national des jeunes aveugles

Loi sur les accidents du travail : l'employeur doit prendre en charge une assurance spécifique permettant l'indemnisation des victimes.

– Création des GAPP (Groupe d'aide psycho-pédagogique) dont les professionnel·les font de la rééducation avec les jeunes, qui restent, ou non, dans leur classe ordinaire.
– Création des classes d'adaptation pour ces élèves. Critique croissante des classes de perfectionnement, de l'échelle de Binet et Simon et des pratiques ségrégatives auxquelles elles contribuent. Mais la double filière demeure : en établissements spécialisés / en milieu ordinaire, avec l'aide des GAPP.

1975

1971

1970

1967

Déclaration des droits du déficient mental adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU :
Article 1 - Le déficient mental doit, dans la mesure du possible, jouir des mêmes droits que les autres êtres humains.
Article 2 - Le déficient mental a droit aux soins médicaux et aux traitements physiques appropriés, ainsi qu'à l'instruction, à la formation, à la réadaptation et aux conseils qui l'aideront à développer au maximum ses capacités et ses aptitudes.

Création des Segpa (Section d'enseignement général et adapté).

Loi instaurant l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés pour les entreprises de plus de 20 salarié-es, avec contrepartie financière si l'obligation d'emploi n'est pas respectée. Un bilan fait en 2005 montrera que 1/3 des entreprises ont choisi de payer...

1981

1987

1988

1989

– Programme d'actions mondial – Année internationale des personnes handicapées, pour la pleine participation des personnes handicapées à la vie sociale et économique, avec une attention particulière aux femmes handicapées.
– Adoption de la *Charte européenne des handicapés*.

Création de l'Association nationale pour la gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH).

– Amendement Creton dans la loi sur les établissements spécialisés dans l'éducation.
– Loi d'orientation sur l'éducation : les droits à l'autonomie, à l'intégration

– Premiers États généraux de la citoyenneté des personnes handicapées. – Loi relative aux Assistantes d'éducation, à la scolarité des élèves handicapés (AVS - Auxiliaires de vie scolaire). – Suite à la canicule, plan de solidarité pour les personnes dépendantes (droit à la compensation du handicap et développement de l'autonomie par le maintien à domicile le

2006

2005

2004

Convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée à l'ONU (signée par la France) et se basant sur une approche du handicap fondé sur les droits de l'homme et imposant des contraintes aux pays signataires.

Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : elles ne sont plus considérées comme devant être prises en charge, mais comme étant actrices de leur vie. Cette loi instaure les MDPH (Maisons départementales des personnes handicapées).

– Caisse de solidarité pour les personnes handicapées et loi relative à la canicule 2003 ;
– Loi relative à la dépendance des personnes âgées et des pers

Loi instaurant des dérogations concernant l'accessibilité aux personnes handicapées pour les logements destinés à l'occupation saisonnière ou temporaire.

Conférence nationale du handicap (tous les 3 ans). Décret relatif aux Accompagnant-es d'élèves en situation de handicap (AESH)

– Loi Elan baisse l'exigence de l'accessibilité
– La loi « Pour la liberté de mouvement » permet maintenant toutes les personnes handicapées n'est plus autant valoris

2007

2011

2013

2014

2015

2018

2019

Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap (créé par la loi 2005). Loi portant réforme de la protection juridique des majeur-es :
– Professionnalisation et contrôle des intervenant-es extérieur-es à la famille et des tuteurs/tutrices.
– La privation des droits civiques devient l'exception.
– Le mandat de protection future : la personne désigne qui la représentera si l'altération de ses capacités est médicalement constatée.

Loi pour la refondation de l'école, avec un volet « école inclusive ». Avec l'inclusion, les enfants handicapés doivent être dans les classes ordinaires, avec leurs camarades, sans prise en charge en petits groupes mais avec adaptation et compensation individuelle quand c'est nécessaire. L'école doit s'adapter aux spécificités des élèves.

Loi accordant de nouveaux délais pour la mise en accessibilité des lieux publics et des transports aux personnes handicapées.

– Réforme de la justice : les personnes handicapées sous tutelle auront le droit de voter, de se marier ou de se pacser.
– Les crèches offrant des places pour les handicapés auront un bonus.
– Les personnes handicapées peuvent dorénavant bénéficier de la CMU-c (couverture maladie universelle complémentaire)

– Création des classes de perfectionnement, pour les élèves dit·es arriéré·es ou indiscipliné·es. L'éducation est une mise à l'écart.
 – Binet et Simon inventent l'échelle métrique de l'intelligence qui permet de détecter les jeunes devant être orienté·es dans les classes de perfectionnement. Le but original est d'éduquer des enfants jusque là laissé·es de côté. Mais avec cette échelle apparaissent des effets de seuil et de norme très forts : on est à l'heure, en avance ou en retard, et il faut combler les anomalies et les rééduquer.

Création de la Fédération des mutilé·es du travail.

Une commission présidée par Henri Wallon imagine une Charte de l'enfance déficiente, qui institue notamment la formation des instituteurs et institutrices spécialisé·es pour l'enseignement des enfants retardés.

1909

1919

1921

1924

1937

1949

1953

Création du CAEI (certificat d'aptitude à l'enfance inadaptée).

Le ministère des anciens combattants met en place un barème d'évaluation des handicaps subis par les victimes de la première guerre mondiale, pour déterminer le montant de leur pension d'invalidité.

Loi imposant aux entreprises de recruter des mutilé·es de guerre.

Loi généralisant l'aide à la réinsertion à tous les grands infirmes : création d'une allocation de compensation aux grands infirmes travailleur·euse et ouverture de la formation professionnelle à tou·tes les grands·e infirmes.

Loi sur le reclassement professionnel où apparaît le terme de « travailleur handicapé ».

1957

1950-1960

1957

On passe des enfants arriéré·es aux débilés mentaux/mentales puis aux déficient·es mentaux / mentales ou intellectuel·les.
 Ouverture des IME (Instituts médico-éducatifs), ITEP (Instituts thérapeutiques, éducatif et pédagogiques), IMPro (Instituts médico-professionnels) gérés par des associations, en-dehors de l'Éducation nationale.
 On considère que ces enfants ne peuvent pas apprendre. Il n'y avait donc même pas d'enseignement au début. Les postes d'enseignants dans les établissements spécialisés seront créés en 1975.

Création des Commissions départementales d'orientation des infirmes pour la reconnaissance de l'aptitude au travail ou la possibilité d'une rééducation professionnelle.

– Création des Clis (Classe d'intégration scolaire) à l'école primaire et des UPI (Unités pédagogiques d'intégration) en collège, puis en lycée. On parle toujours d'intégration.

1990

1991

de 1989 permettant le maintien de certaines jeunes atteintes d'une autre solution, y compris au-delà de 20 ans.
 L'intégration scolaire des jeunes handicapé·es doit être favorisée. Les États doivent garantir aux personnes handicapées l'exercice de leur liberté individuelle et à la participation à la vie de la communauté.

Loi relative à la protection des personnes contre les discriminations en raison de leur état de santé ou de leur handicap.

– Loi facilitant le bilinguisme : elle autorise et organise l'enseignement du français et de la langue des signes pour les personnes sourdes.

– L'Assemblée des Nations Unies adopte les *Principes pour la protection des personnes atteintes de maladie mentale et pour l'amélioration de leurs soins médicaux*. – Loi favorisant l'accessibilité aux personnes handicapées des locaux d'habitation, des lieux de travail et des installations recevant du public.

1993

avec le rôle d'accueil et d'intégration en faveur des personnes handicapées (plus longtemps possible).

Les administrations d'État ont 3 ans pour recruter des personnes handicapées (6 % des effectifs).

2003

2001

1996

Loi relative à l'autisme, pour un soutien pluridisciplinaire : éducatif, pédagogique, thérapeutique et social.

Loi relative à l'autisme, pour un soutien pluridisciplinaire : éducatif, pédagogique, thérapeutique et social.

L'Assemblée des Nations Unies adopte les *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*.

Loi relative à l'accessibilité des logements (20 % contre 100 % des logements collectifs neufs).
 Loi relative à « l'autonomie et le choix de son avenir professionnel » émet plus d'exigences sur les entreprises : elles doivent garantir l'emploi de personnes handicapées et la sous-traitance par les ET ou ESAT.

En France, le triple système perdure :
 – des enfants handicapé·es en institutions spécialisées gérées par des organismes privés, sans éducation similaire aux autres enfants (en IME, quelques heures de cours par semaine).
 – des enfants handicapé·es scolarisé·es en milieu ordinaire, avec plus ou moins d'inclusion, autrement dit de manière plus ou moins ségrégative. – Une minorité d'élèves handicapé·es suivant une scolarité à 100 % en milieu ordinaire, avec des compensations et adaptations individuelles.

2020

2021

2023

2024

– Nouvelle loi pour les travailleur·euses handicapé·es avec RQTH reconnue à vie.
 – Des unités d'enseignement adapté déployées dans les écoles pour favoriser l'insertion des enfants polyhandicapé·es mais toujours dans des dispositifs à part.
 – Congé de proche aidant un·e handicapé·e, pour 3 mois maximum.

Déconjugalisation de l'AAH (allocation aux adultes handicapé·es) après des années de lutte des personnes handicapées.

– Prise en charge totale des transports sanitaires urgents.
 – Élargissement de la Prestation de compensation du handicap (aux personnes ayant un handicap intellectuel, cognitif, psychique ou un trouble du neuro-développement)
 – La Prestation de compensation du handicap, versée par le département, rembourse les dépenses liées à la perte d'autonomie (5 formes d'aides : humaine, technique, aménagement du logement, transport, aide spécifique ou exceptionnelle, animale).
 – les personnes sourdaveugles ou atteintes d'une altération des fonctions mentales, psychiques ou cognitives peuvent bénéficier du financement d'une Auxiliaire de vie.
 – vers de nouveaux droits pour les travailleur·euses en ESAT : droit de grève, d'adhérer à un syndicat, prise en charge des frais de transport, titres-restaurants et chèques-vacances, complémentaire santé, etc.

Les élèves handicapé·es, dominé·es parmi les dominé·es ?

Depuis la loi 2005, l'école doit accueillir les enfants handicapé·es et chaque année, les différents gouvernements se targuent de toujours mieux réussir cette inclusion, instrumentalisant ces jeunes pour leur communication politique.

Pourtant, le principe même de l'« inclusion » devrait nous questionner.

JACQUELINE TRIGUEL, PROFESSEURE EN COLLÈGE, SUD ÉDUCATION 78, QUESTIONS DE CLASSE(S)

EN EFFET, « INCLURE », c'est, du haut d'une posture de valides paternalistes, décider que des personnes qui sont de fait exclues de l'école ont le droit d'y être accueillies. Et ceci, sans jamais s'interroger leur exclusion initiale : un handicap justifie-t-il que le droit fondamental à l'éducation soit d'emblée refusé à une personne ?

« Inclure », c'est donc choisir qui, parmi les handicapé·es, a le droit d'accéder à l'école et qui n'y a pas droit¹.

Et dans les faits, une fois que les jeunes ont réussi à franchir le seuil de l'école, avec un accompagnement plus ou moins adapté à leurs besoins, l'« inclusion » continue de se traduire par des postures et des pratiques validistes² et excluantes, rarement émancipatrices pour les élèves, faisant d'elles/eux les plus dominé·es parmi les dominé·es dans une école qui cherche davantage à conformer qu'à travailler avec les différences.

Observons donc ces situations :

– l'élève handicapé·e est dans la classe, mais fait tout autre chose avec l'Accompagnante. Tantôt à une table parmi les autres élèves, tantôt à part dans un coin.

– l'élève handicapé·e est présent·e physiquement, mais absent·e des échanges lors des ESS (Équipes de suivi de scolarisation) : *elle ne sait pas de quoi elle a besoin, moi je sais*, disent les adultes (parents, éducateur·rices, AESH, profs) qui placent par exemple les heures d'accompagnement en fonction de préoccupations matérielles (il faut mutualiser!) plus qu'en fonction des besoins réels des jeunes.

– on parle régulièrement d'elle/lui à la 3^e personne, comme s'il/elle n'était pas là : *vous savez, parfois, il lève la main pour participer; en fin de journée, elle est fatiguée et n'arrive plus à écrire.*

– présent·e, parfois, quand il faut faire des choix d'orientation, mais ceux-ci sont très vite mis de côté : *ça, c'est pas pour lui, il n'y arrivera jamais; c'est n'importe quoi, elle ne sait pas ce que ça veut dire... Tu l'imagines toucher une perceuse!?*

Être handicapé·e empêcherait donc forcément de faire des choix ?

Les enquêtes le montrent³ : le parcours scolaire des élèves handicapé·es n'est pas le même que les autres. Les équipes ne leur fixent pas les mêmes objectifs d'apprentissage, se canton-

nant souvent à leur « bien-être » et à leur autonomie. Peu d'handicapé·es sont scolarisé·es en milieu ordinaire après la 3^e. Et que dire des élèves handicapé·es venant d'un milieu social défavorisé ! Ce sont elles/eux qui sont le moins scolarisé·es à l'école⁴, mais également, quand elles/ils le sont, qui sont le moins placé·es dans les classes ordinaires. Alors que, à 18 ans, les jeunes handicapé·es issue·s de milieux favorisés sont cinq fois plus nombreuses à être scolarisé·es que les autres.

Être handicapé·e à l'école, c'est souvent être agi·e par les autres

En somme, être handicapé·e à l'école, c'est souvent être agi·e par les autres, inclus·e dans tel cours, exclu·e de tel autre, parfois même au cours de l'année parce que le/la prof ne voyait pas d'intérêt à sa présence en classe. Pour le bien de l'élève, se rassure-t-on.

Alors que nous devrions réfléchir et nous battre pour tout ce qu'il faudrait mettre en place afin que tou·tes les jeunes, handicapé·es ou non, soient scolarisé·es et bénéficient des mêmes enseignements. Pour qu'elles et ils puissent faire des choix éclairés et autonomes pour leur avenir, sans que les portes ne leur soient automatiquement fermées à double tour.

Le fonctionnement actuel de l'école, voulu et organisé par l'institution, ne permet pas de scolarisation digne et égalitaire de tou·tes les élèves handicapé·es. Toutefois, ce ne sont pas les professionnel·les qui y travaillent qui en sont responsables. Rares sont celles et ceux qui excluent volontairement ces jeunes. Ce sont les moyens (manque de formation et de personnels spécialisés de toutes les disciplines médico-sociales) et les modes d'accompagne-

« À 18 ans, les jeunes handicapé·es issues de milieux favorisés sont cinq fois plus nombreuses à être scolarisé·es que les autres. »

ment imposés par l'institution qui induisent ces choix et ces pratiques dont peu d'entre nous sont conscient·es et contre lesquelles trop peu se lèvent, aux côtés des élèves et des familles.

Peut-être est-il temps, à présent, de sortir du misérabilisme qui consiste à se satisfaire de la présence (d'une partie) des élèves handicapé·es à l'école⁵. Peut-être est-il temps de prendre nos responsabilités de parents, de syndicalistes, de professionnel·les de l'éducation et de nous questionner sur l'absence des autres enfants handicapé·es, invisibilisé·es par les enquêtes, et sur l'indigence des parcours scolaires qui sont proposés dans cette école dite inclusive afin de construire, collectivement et combativement, une école qui soit réellement pour toutes et pour tous. ■

1. En 2023, 1/4 des élèves handicapé·es n'ont pas fait leur rentrée.

2. Validisme : conviction que les personnes handicapées sont inférieures et dépendantes, ont une vie malheureuse et triste, regrettant de ne pas être valides. À l'inverse, être valide serait gage de bonheur, de supériorité et de pouvoir sur la vie des handicapé·es, au quotidien comme sur le plan législatif.

3. « Élèves en situation de handicap », *Synthèse de la DEPP*, n° 1, août 2021, DEPP, MAJ août 2022).

4. Inégalités sociales dans la scolarisation des enfants handicapé·es : certaines familles payent une AESH privée qui accompagne l'enfant à l'école (ce qui est déjà inacceptable car c'est à l'école publique d'offrir à l'enfant tout ce dont il/elle a besoin), d'autres familles ne peuvent pas faire cette dépense.

5. Le placement des enfants et des adultes handicapé·es dans les institutions privées ne peut constituer une « solution » satisfaisante car elles et ils y sont isolé·es de la société, coupé·es de toute autre interaction, soumis·es à une scolarisation indigente ou exploité·es par un travail ingrat. Ils et elles y subissent des maltraitances à l'abri des regards et leurs droits fondamentaux y sont niés, sous prétexte qu'elles et ils sont handicapé·es.

Les Ulis, abolir et s'inspirer

On parle souvent de classe ULIS mais ce n'en est pas une. Une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire est un dispositif à l'extérieur des classes.

GUY RENAUD, COORDONATEUR D'ULIS.

L'ULIS se compose d'unE enseignantE à temps plein censée être spécialisée et d'unE AESH collective minimum avec un temps de travail variable selon les dispositifs. Il y a des Ulis de l'école primaire au lycée, même si leur nombre se réduit en avançant dans la scolarité et qu'il existe très peu de dispositifs en lycée général et technologique. Les Ulis sont censées accueillir des élèves en situation de handicap quand il est estimé que leur présence en classe ordinaire n'est pas possible. Pour être accompagnéE par un dispositif Ulis, il faut avoir une notification de la MDPH. UnE enseignantE coordonnateur Ulis est censéE proposer un emploi du temps sur mesure à chaque élève qui y est affecté.

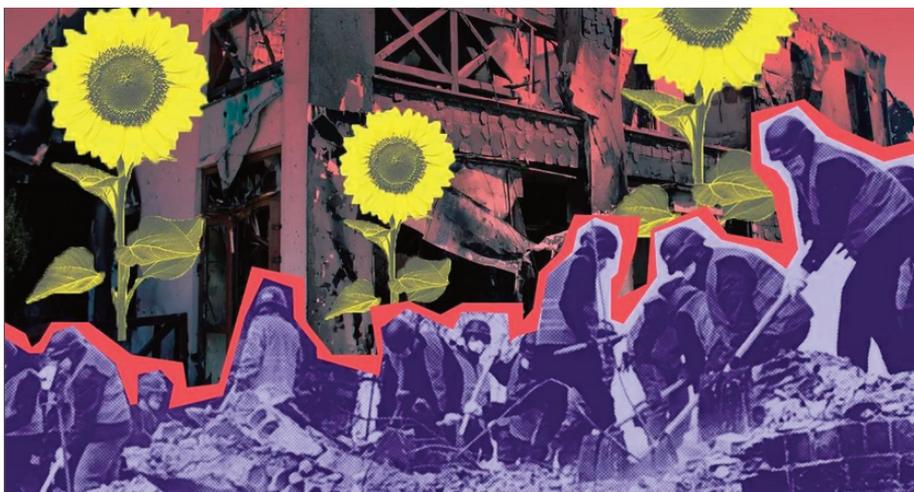
Orientation subie

Je suis professeur des écoles et je coordonne un dispositif Ulis en lycée professionnel. J'accompagne 10 élèves inscrits dans différentes filières présentes, du CAP au Bac professionnel. Les élèves que j'accompagne sont toutes handicapés et n'ont pas for-

cément le même âge (jusqu'à 5 ans d'écart). Iels ont souvent subi leur orientation, comme l'immense majorité des élèves en lycée professionnel.

J'essaie de construire avec les élèves leur emploi du temps, en fonction de leurs envies, de leurs capacités mais aussi de leur passé scolaire : certainEs élèves ont un lourd passif dans des domaines disciplinaires où iels ont perdu toute confiance en elleux. Iels préfèrent alors travailler ces domaines en Ulis avec moi. Cette année, les temps de scolarité pour les élèves varient de 20 heures (8 heures en Ulis et 12 heures en classe ordinaire) à 32 heures (4 heures en Ulis et 28 heures en classe ordinaire).

Lorsque les élèves sont dans leurs classes, iels peuvent être accompagnéEs d'une AESH, de moi-même (en co-intervention) ou seulEs et essaient alors de suivre les apprentissages avec leurs enseignantEs et leurs camarades. En Ulis, les élèves peuvent reprendre des notions mal comprises, être accompagnés dans leurs devoirs et révisions,



consolider les savoirs dits fondamentaux, développer des projets personnels (recherches culturelles, préparation d'exposés, d'expositions, de films, etc.) ou travailler sur leur projet professionnel (recherches de stages, bilan des ateliers au lycée, orientation, etc.).

Je m'épanouis professionnellement en Ulis depuis 15 ans. J'y exerce mon métier d'enseignant avec une liberté pédagogique importante. J'essaie de m'adapter aux particularités et aux personnalités de chaque élève, d'accorder le plus de temps possible aux parents et aux éventuelLES partenaires (éducatrices, soignantEs, parents, proches, etc.). Je m'appuie sur les centres d'intérêt des élèves pour proposer des projets individuels et collectifs qui valoriseront leurs compétences au sein du lycée. Je me régale dans ma pratique professionnelle quand l'institution me donne les moyens et les conditions de fonctionner. Et pourtant, je constate que regrouper des élèves, toustes handicapésEs dans le même espace parce que la classe ordinaire ne leur serait pas accessible est un problème.

Iels ne sont jamais des élèves à part entière

« Les élèves bénéficiant de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin. »

Malgré ces textes officiels plutôt clairs sur les jeunes affectésEs en Ulis, les élèves que j'accompagne depuis 15 ans (5 ans en école élémentaire et depuis 10 en lycée professionnel) n'ont jamais été vraiment « des élèves à part entière de l'établissement scolaire » et leur classe de référence n'est jamais « la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge » parce que ces enfants restent des « Ulis » avant d'être des élèves de leur classe d'âge. C'est le cas pour tous les dispositifs ou classes spécifiques. Quand les élèves les intègrent, iels sont étiquetésEs et stigmatisésEs par des propos essentialisants – "les Segpa", "les ULIS", "les UPE2A" –

« Leur présence en classe est toujours en sursis : l'absence d'unE AESH, l'incompréhension d'une situation d'apprentissage ou la moindre difficulté peut remettre en question la présence de cet élève. »

ou insultants, qui nient leur individualité et les réduisent à leurs spécificités. Les termes sont différents selon qu'ils sont prononcés par des élèves ou des personnels mais la stigmatisation est partagée par toute la communauté scolaire.

Jamais des élèves à part entière...

Je passe de nombreuses heures chaque année à informer sur le handicap et les discriminations qui y sont associées (harcèlement entre élèves, déni des besoins et des aménagements en classe ou en entreprise). Mais ces temps ne peuvent rien changer à la réalité des élèves handicapéEs affectéEs en Ulis. Iels ne sont jamais des élèves à part entière dans leurs classes.

D'abord parce que leur présence en classe est toujours en sursis : l'absence d'unE AESH, l'incompréhension d'une situation d'apprentissage ou la moindre difficulté peut remettre en question la présence de cet élève. Combien de fois m'a-t-on dit que sa présence en classe n'avait aucun sens car unE élève ne comprenait rien ou s'endormait sur sa table ? La majorité des élèves présentEs en classe n'avaient

rien compris et étaient effondréEs sur leur table mais il n'était question que de sortir de classe l'élève affectéE en Ulis.

Ensuite parce que les dispositifs finissent par ostraciser les pédagogies d'adaptation et/ou alternatives. S'il existe un espace spécifique bien identifié où on peut mettre en place des pédagogies de projets, où on explicite les apprentissages pour comprendre comment s'en servir, où on prend en compte les intérêts des élèves mais aussi leurs limitations, leurs fatigues, leurs affects et que cet espace spécifique n'est pas une classe ordinaire, alors on induit que les classes ordinaires ne peuvent être que le lieu de la pédagogie traditionnelle. On y propose des situations d'apprentissage où il faut « suivre le rythme » et « avoir le niveau ». Il n'y sera pas proposé d'adaptations ou trop peu, on peut maintenir en classe une pédagogie traditionnelle portée par des attentes institutionnelles (les programmes) et sociales (suivre le rythme), et cela au détriment de la majorité des élèves, pas seulement ceux affectéEs en Ulis, car les rythmes et les besoins des élèves dans leur diversité ne peuvent être respectés dans ces conditions.

Les Ulis sont une des nombreuses modalités de prise en compte des besoins hors classe. L'Éducation nationale a pris l'habitude d'externaliser la gestion des difficultés scolaires hors des classes. UnE élève handicapéE n'arrivant pas à suivre le rythme doit aller en Ulis avec ses pairEs handicapéEs. UnE élève en difficulté scolaire doit aller en Segpa avec ses pairEs cancrés. UnE élève ne parlant pas le français doit aller

en UPE2A avec ses pairEs étrangerEs, etc. Cette séparation de certainEs élèves du reste de leur classe renvoie l'idée que les difficultés ne pourraient se régler en classe et que l'école devrait se construire en triant des enfants.

Cela m'amène à proposer une piste qui semble au départ contradictoire : les dispositifs spécifiques comme les Ulis, ou les Segpa, sont un problème mais aussi une solution. Je m'explique.

S'inspirer des Ulis et des Segpa

Tant qu'il y aurait des espaces spécifiques pour accueillir des enfants handicapéEs, les Ulis ou des IME, il faudra parler de ségrégation de ces enfants. Une seule place de libre dans ces structures et unE enfant handicapéE peut voir sa place en classe ordinaire remise en question. Il faut donc abolir tout espace spécifique réservé à unE enfant sous prétexte qu'iel est handicapéE, en difficulté, étrangerE, issu des communautés du voyage, etc.

Mais avant de dissoudre ces espaces problématiques, il sera indispensable d'en siphonner les moyens, les fonctionnements, les pédagogies et tout ce qui y est produit pour que les classes deviennent universellement accessibles. Il n'y aura plus besoin d'Ulis quand les classes ordinaires pourront et sauront fonctionner comme ces dispositifs :

- effectifs réduits car il est impossible de bien enseigner à plus de 15 élèves ;
- deux adultes par classe minimum avec unE enseignantE et unE AESH collective, à quoi s'ajoutent des aides humaines individuelLEs si nécessaire ;
- un espace de classe pensé pour que puissent se côtoyer des élèves de

« Cette séparation de certainEs élèves du reste de leur classe renvoie l'idée que les difficultés ne pourraient se régler en classe et que l'école devrait se construire en triant des enfants. »

niveau, d'âge et de besoins différents (espace collectif, individuel, coin lecture, coin numérique, espace de repli).

- la prise en compte des rythmes des élèves et non du programme. Les emplois du temps aménagés doivent bénéficier à tout élève qui en a besoin, comme les adaptations pédagogiques. UnE enfant doit être entendu quand il dit être trop fatigué pour travailler ;
- un suivi individualisé de chacunE quant à la construction de ses envies et projets (professionnel mais aussi personnels ou artistiques).

Le plaisir que je prends à enseigner en Ulis en essayant de répondre aux besoins des élèves que j'accompagne et le fait qu'iels arrivent ainsi à tirer un peu profit de leur scolarité ne contrebalance pas la ségrégation et la stigmatisation que ces élèves subissent. Mais si l'enseignement spécialisé devenait une boussole sur le plan pédagogique et politique, peut-être pourrions-nous trouver, pour les élèves comme pour les personnels, un rapport désirable aux savoirs et à l'école? ■

UPE2A

accueillir, vraiment !

En juin dernier, SUD Éducation 78 organisait un premier stage UPE2A (Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivant·es), ouvert à toutes et tous.

Une journée à laquelle ont participé plus de 40 collègues, avec un volet pédagogique (sur la lutte contre les discriminations) et un temps pour élaborer collectivement une plate-forme revendicative.

GRÉGORY CHAMBAT, ENSEIGNANT EN UPE2A, COLLECTIF Q2C, SUD ÉDUCATION 78

CELLE-CI* S'ARTICULE autour de 4 axes. Le premier, c'est bien évidemment l'accueil inconditionnel de toutes les élèves dans des conditions décentes. Il s'agit déjà de mettre fin à l'invisibilisation des élèves nouvellement arrivés en France qui, inscrit·es au fil de l'année scolaire, ne sont jamais comptabilisé·es dans les effectifs des établissements.

Accueillir dignement chacun et chacune, c'est d'abord lui faire une place et le recevoir dans un groupe à taille humaine. Ainsi, aucune UPE2A ne devrait fonctionner avec plus de 15 élèves inscrit·es. Accueillir, c'est également une question de temps, il est scandaleux de limiter à une seule année la prise en charge en UPE2A, comme nous y obligent les textes (avec un accompagnement en « soutien linguistique » la seconde année), alors qu'il convient d'individualiser les parcours en tenant compte des réels besoins des élèves.

C'est une question de moyens, forcément, or, les subventions varient du simple au double en fonction des choix politiques des départements (1386 € dans les Hauts-de-Seine, mais 610 € dans les Yvelines – et encore, il s'agit des 2 départements les plus riches de France!). Enfin, accueillir, c'est donner la possibilité de choisir librement son avenir. Suivant les académies, les UPE2A se voient attribuer des points « bonus » pour les procédures d'orientation, mais seulement sur certains CAP, ce qui conduit à des orientations forcées dans des filières pas forcément choisies par les élèves. Comme en Ulis ou en Segpa, les « compensations » se révèlent finalement des pièges qui enferment les jeunes. Et que dire des enfants isolés, qui doivent impérativement décrocher un contrat de travail avant leurs 18 ans, sous peine d'être expulsés du territoire, et donc acceptent des formations courtes, malgré leur excellent niveau scolaire...



Une autre organisation pédagogique

Second axe, le pilotage administratif départemental est à revoir, en commençant par instaurer des rencontres régulières de bassins pour des échanges de pratiques entre pairs. Si les « coordinateur-trices » UPE2A travaillent en équipe au sein de leurs établissements, elles et ils sont souvent isolé-es et ont donc besoin de se retrouver régulièrement. Il convient aussi de mettre fin à l'opacité sur les ouvertures et les fermetures des UPE2A en associant les personnels à la prise de décision et en ne cantonnant pas les UPE2A aux REP...

Précaire n'est pas un métier...

Si la reconnaissance des nombreuses missions en UPE2A nécessite de dégager un temps de service pour l'information et la coordination avec les équipes des établissements et les familles, il ne faut pas non plus oublier qu'une grande majorité de collègues sont en situation de précarité statutaire. Il convient alors de défendre une égalité de traitement titulaires-contractuel·les,

en particulier pour les rémunérations des différentes missions ou pour le versement des primes afférentes, mais aussi de stabiliser et titulariser les contractuel·les sur les établissements et d'en finir avec l'itinérance en la limitant à deux établissements maximum.

La formation

Une vraie formation initiale et continue est une nécessité...

Toutes ces revendications ont été portées dans les instances et, sous la pression, un Groupe de travail académique a été mis en place par le CSA de Versailles.

Une nouvelle journée de stage s'est tenue en décembre (afin d'approfondir nos revendications et pour nous initier à la pédagogie Freinet en UPE2A), des rencontres intersyndicales (CGT-FSU-SUD) et départementales (91, 92, 95) sont organisées. Un troisième stage 78 est prévu en avril 2024... La mobilisation pour nos droits et ceux de nos élèves ne fait que commencer dans un contexte politique des plus inquiétant... ■

*Version intégrale sur le site de SUD 78.

SITUATION DE CRISE, VIOLENCE ET MÉDIATION

entretien avec un médiateur

J. est « médiateur » dans un dispositif académique qui intervient dans les écoles élémentaires lors de situations de violence de la part d'un·e élève. Il intervient pendant cinq semaines dans une école pour apporter des outils, des postures, des pratiques et de la médiation. Un dispositif insuffisant mais inspirant pour inclure les élèves qui mettent l'école « en crise ».

Questions de classe(s) – Quel a été ton parcours ?

J. – J'ai des contrats dans l'Éducation nationale depuis 15 ans, avec des coupures. J'ai d'abord été AED, assistant pédagogique puis AVS... Au bout de sept ans, je suis allé voir le rectorat car à l'époque on avait le droit à 6 contrats à durée déterminée. Ils m'ont dit au revoir. J'ai ensuite fait de la musique pendant cinq ans puis j'ai tout plaqué et j'ai repris un job d'AESH pour gagner ma vie. Cela m'allait pour les vacances, et j'avais besoin de temps pour mener d'autres activités. J'ai été AESH-co dans une Ulis. Un jour, j'ai vu passer une annonce sur ma boîte académique pour devenir « médiateur » dans un dispositif académique spécifique et j'ai été recruté.

QdC – Peux-tu nous présenter ce dispositif, sa mission et ton rôle dans celui-ci ?

J. – C'est un dispositif qui a été mis en place très peu de temps après la loi sur l'inclusion de 2005. Initialement, il était vraiment destiné à traiter des situations de violence dans les écoles.

Nous, on intervient dans les écoles pour des cas difficiles de trouble du comportement, hors MDPH.

D'abord, un·e enseignante itinérant·e et un·e conseiller·e pédagogique vont voir l'enfant pour qu'il y ait des conseils donnés à l'équipe, à l'enfant et à sa famille. Parfois, cela devient une mission de médiation avec des réunions hebdomadaires (ou plus) avec l'enfant, l'enseignant·e et les parents. Nous, on est là pour servir l'enseignant·e, témoigner de ce qu'on voit en classe auprès des parents. Je suis la personne qui amène les dispositifs et aide à appliquer le protocole décidé, protocole qui est toujours de deux ordres : des objectifs d'apprentissages et des objectifs de comportement, et certains outils. J'agis là-dessus. On est couteau suisse, parfois mon rôle est surtout d'observer. J'apporte ou conçois des outils : par exemple, le tétra'aide. C'est un tétraèdre dont les sommets sont colorés avec des couleurs qui correspondent à des situations (je suis au travail tranquille – j'ai terminé mon travail et je peux me lever – j'ai une question qui n'est pas

urgente – urgence!). Il permet notamment de gérer la demande d'aide et d'attention de l'adulte. Souvent, avec les enfants avec lesquels je travaille, il est toujours dans le rouge au début. Le tableau des émotions, je l'ai récupéré chez une maîtresse E. Il fonctionne avec des pictogrammes qui indiquent des émotions, un thermomètre qui indique la température, et un corps humain. Cela permet à un enfant qui est vraiment en colère et donc souvent mutique, d'exprimer des choses et d'utiliser ses mains. Cela peut faire aussi du bien à l'enseignant·e parce que l'outil va créer un cadre aux demandes de l'enfant.

On essaye aussi les contrats d'élève, des monnaies de classe. La récompense, plus elle est donnée vite, plus elle aura d'impact et le fait d'avoir une monnaie permet de récompenser rapidement les efforts. Ensuite, ils peuvent acheter des « privilèges ». On peut aussi montrer à l'enseignante certaine posture : féliciter l'élève, se rapprocher de lui plutôt que de s'adresser à distance, etc. L'accompagnement de l'enseignant·e est une partie du travail délicate car il ne faut pas qu'il ou elle se sente forcée, déposée ou infantilisé·e.

La cinquième et dernière semaine, c'est la semaine du retrait : on est là mais on n'est pas là. On n'intervient plus, on laisse complètement faire.

En équipe, on essaye de se former en regardant des conférences sur les comportements difficiles de chercheurs·ses en psychologie, en neurologie...

QdC – Quel est le rôle de l'école dans la production de ces comportements ?

J. – J'ai été dans des écoles où les adultes ne parlent pas correctement aux enfants, ou avec des privations

« nous avons beaucoup discuté de la notion de “crise” en équipe qui nous semblait finalement trop vague, trop sujette à interprétation. On s'est mis d'accord sur le fait que finalement la crise, c'est quelque chose qu'on ne peut pas gérer seule. »

arbitraires. Il y a de la violence verbale et physique sur les enfants, parfois parce que les enseignant·es sont à bout elles/eux aussi. Il y a un manque de moyens, de compétences, de formation... Lors de ma première mission, je suis arrivé dans une école où tout le monde était terrifié par un enfant. Parfois, la manière de s'adresser aux enfants mais surtout les punitions peuvent être vraiment absurdes. Par exemple, le fait de copier des lignes : écrire est censé être une situation d'apprentissage est cela devient une punition !

QdC – Peux-tu nous parler des élèves que tu rencontres ? Comment les nomme-t-on ? Vous intéressez-vous aux causes de ces comportements ?

J. – C'est un vrai sujet. Il n'y a pas longtemps, nous avons beaucoup discuté de la notion de « crise » en équipe qui nous semblait finalement trop vague, trop sujette à interprétation. On s'est mis d'accord sur le fait que finalement la crise, c'est quelque chose qu'on ne peut pas gérer seul·e. On a accepté de dire que l'enfant ne fait pas des crises, mais qu'il y a une situation de crise dans lesquelles on doit mobiliser plusieurs

adultes et où on intervient pour éviter la violence, les insultes, les coups et les dégâts matériels.

En réunion d'échanges de pratique, qui sont importantes car souvent c'est nous qui créons les outils et qui les amenons, on a débriefé une conférence sur les « troubles du comportement ». Le chercheur distinguait les causes très directes où l'on peut agir, et les causes profondes. Ces causes profondes, on peut essayer de les connaître mais on n'est pas expert·e, et on ne pourra jamais attribuer une causalité directe avec un comportement. Cela peut faire du bien de le comprendre, mais qu'est-ce qui va aider l'enfant : ce n'est pas forcément de savoir ça. Il y a tellement de paramètres...

Cependant, petit à petit, les demandes se sont transformées : on intervient de plus en plus pour soulager des écoles car il y a des enfants dont le comportement relève plutôt de troubles psy que des problèmes de comportement classique. Ce sont malheureusement des missions de plus en plus fréquentes, et je dépasse donc souvent le cadre de mes fonctions : je ne suis ni infirmier en psychiatrie ni éducateur spécialisé. Mais on intervient à la demande des inspections pour soulager les équipes. Dans une mission précédente, j'ai fait le tampon pendant trois mois : un enfant qui me hurlait dans les oreilles, qui donnait des coups de poing. Dans certains territoires, les CMP (Centre médico-psychologique) mais aussi les structures comme les IME (Institut médico-éducatif) et les Itep (Institut thérapeutique éducatif et pédagogique) sont débordées voire ferment de places.

QdC – Comment vis-tu ton métier?

J. – Avec des missions sont de plus en plus de cet ordre-là, c'est beaucoup de pression psychologique pour nous tous. Déjà de voir un enfant sortir de ces gonds, et de constater réunion d'équipe après réunion d'équipe, la pénurie de moyens et d'aide humaine, c'est très violent. Parfois, les missions sont très tristes : on a dit à un père qu'on renvoyait son fils chez lui et qu'il allait devoir faire école à la maison. Avec les collègues du dispositif, on a des supervisions avec des psychologues pour vider notre sac car on vit des choses très difficiles. Un collègue s'est pris des coups régulièrement... On reçoit des insultes. Ces supervisions sont imposées, une fois par mois et je trouve cela très bien. Il faudrait rendre cela obligatoire pour tous les personnels. Ca reste un boulot que je kiffe mais je ne me projette pas rester très longtemps. Les médiateurs-rices, ça tourne pas mal.

Je considère qu'on ne donne pas les moyens au personnel de faire leur travail. Je suis syndiqué et je milite comme AESH sur la question des conditions de travail et des salaires. Un smic! Même moi qui suis un peu mieux payé qu'un·e AESH... Je me fais cracher, insulter, frapper et j'ai des compétences qui sont au-delà... c'est humiliant. J'ai été AESH et c'est 800 € par mois. Le système des PIAL, où l'on dispatche les gens à droite à gauche, où les tuteurs se permettent des choses aberrantes est terrible. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR LOUISE THIERRY
ET ARTHUR SERRET.

L'enseignante référente à la croisée des contradictions de l'école inclusive

L'enseignante référente pour le suivi de la scolarisation des élèves en situation de handicap (ERSEH), autrefois nommée « référente handicap », est employée par le Ministère de l'Éducation nationale et travaille en coopération resserrée avec la MDPH (Maison départementale pour les personnes handicapées).

ROSA, ENSEIGNANTE RÉFÉRENTE EN ÎLE DE FRANCE

L'ENSEIGNANTE RÉFÉRENTE intervient du premier au second degré, de la Petite section à certaines filières Post Bac, sur un secteur géographique déterminé. Elle assure le suivi de nombreux élèves (220 à 300 selon les secteurs) et doit connaître le parcours de chaque élève, faire des liens avec sa famille, son équipe pédagogique et ses soignants.

Construire le Gevasco

Lors de la réunion d'ESS (Équipe de suivi de scolarisation), à laquelle sont invitées toutes les personnes travaillant avec l'élève dans et en dehors de son école, elle produit un bilan écrit de l'évolution de l'élève, en tant qu'apprenant·e et membre de sa communauté scolaire. Ce bilan (le Gevasco) doit faire émerger les besoins de l'élève : les compensations (aide humaine, ou matériel adapté) et les adaptations (temps supplémentaire, évaluation orale, etc.).

Ce Gevasco est un document de travail qui appartient à la famille et qui est transmis aux partenaires avec son accord.

Qui décide des aides ?

Le Gevasco est aussi à destination de la MDPH (Maison départementale pour les personnes handicapées). Pour « simple information », il est archivé dans le dossier de l'élève et réexaminé lors de la demande suivante. Il peut porter une demande d'ouverture de droits (comme une orientation dans un dispositif spécialisé, une aide humaine, soutenue et continue ou non), et dans ce cas, il est attentivement lu, avec les documents connexes, par une équipe d'évaluation de la MDPH, qui répond ensuite par une proposition. C'est la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui siège à la MDPH une fois par semaine, qui accordera ou non l'ouverture du droit proposé par l'équipe d'évaluation. Cette commission produit alors une notification, valable pour une durée déterminée, sur tout le territoire national.

L'enseignante référente peut uniquement porter dans le Gevasco les demandes de droits scolaires comme le droit à être accompagn·e, le droit à

« Ce sont des centaines d'enfants et leurs familles qui n'ont alors leur place nulle part, et qui, invisibles aux yeux de la société, supportent sans bruit une exclusion redoutable. »

entrer dans un dispositif Ulis, le droit à une année de maintien en maternelle. D'autres droits, comme une allocation pour les parents ou la carte mobilité, ne relèvent pas du scolaire et ne sont donc pas inscrits dans le Gevasco. De la même façon, les notifications de droits médico-sociaux, comme la prise en charge par un Sessad (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile) ou l'entrée dans un Institut médico-éducatif (IME) ne sont pas non plus des demandes scolaires. Pour que la MDPH notifie un Sessad ou un IME, il faut que la demande soit portée par un médecin *via* un Cerfa médical, et que la famille soit d'accord. Ces clarifications nous permettent de comprendre qui peut formellement orienter les élèves hors de l'école ou hors de la classe dite « ordinaire » pour les Ulis.

Mais il y a le formel et il y a le réel, et parfois ce sont les enseignantes référentes et les équipes pédagogiques qui poussent les élèves à entrer en Ulis ou en IME. Parfois même ce sont les écoles qui engagent la famille dans une démarche de reconnaissance de handicap dans la perspective d'obtenir une aide humaine.

La réalité des IME

Les IME sont réputés avoir une Unité d'enseignement (UE), avec un·e enseignant·e spécialisé·e, mais ce n'est évidemment pas le fait de tous, et quand l'UE existe, il y a la plupart du temps

un·e prof ou un·e prof à mi-temps pour un nombre important d'élèves, ce qui réduit les apprentissages scolaires à peau de chagrin. La perte pour les élèves est conséquente, notamment pour l'accès à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture, apprentissages qui nécessitent un suivi massif et systématisé.

Certains élèves « en attente d'IME » car il n'y a pas assez de places, sont scolarisé·es à temps très partiel dans leur école. Ce sont des centaines d'enfants et leurs familles qui n'ont alors leur place nulle part, et qui, invisibles aux yeux de la société, supportent sans bruit une exclusion redoutable.

Quand l'institution ne donne pas les moyens de s'adapter

Les ESS ont un enjeu fort pour les familles, qui souhaitent le meilleur pour leur enfant, et pour les équipes pédagogiques, qui n'ont souvent pas les moyens suffisants pour adapter la superstructure Éducation nationale, avec tout ce qu'elle comporte d'élitiste et d'excluant, aux besoins des élèves. Les premiers moyens souvent évoqués seraient ceux d'avoir du temps de réflexion, de formation, de préparation des adaptations, et moins d'élèves par classe.

La casse du service public ayant sévi à tous les étages, l'enseignante référente a un nombre beaucoup trop important d'élèves à suivre, et dans son cas particulier, de personnels toujours en mouvement, passant d'écoles élémentaires en lycée pro, de maternelles en collèges, parfois dans la même journée. Elle doit pouvoir assurer une importante quantité de suivis sans que la qualité en pâtisse... ce qui peut rapidement devenir mission impossible.

À la MDPH, les délais s'allongent pour obtenir les reconnaissances de handicap, l'ouverture ou le renouvellement des droits, les personnels sont harassés de travail et le nombre de demandes augmente d'année en année. Le confinement semble avoir entraîné une augmentation de certains troubles, notamment pour les tout-e-petit-es (retard de langage, difficultés à interagir, difficultés psychomotrices). Certains médecins scolaires parlent aujourd'hui d'une « épidémie » du diagnostic d'autisme, ou de « sur diagnostic ». On voit des enfants entrer en maternelle avec ce diagnostic et, après quelques mois de scolarisation, sortir de ce même diagnostic TSA.

Comment tenir la position la moins validiste possible ?

Il me semble que l'information aux familles se doit d'être la plus claire possible : détricoter les éléments de langage Éducation nationale, les mécanismes de la sélection scolaire et de la MDPH. Essayer de donner aux familles les plus démunies face aux codes scolaires autant de connaissances et de force que possible dans ce labyrinthe infernal, cette machine à sélection sociale. Les familles les mieux loties savent souvent très bien quels choix opérer, et quels pièges éviter. Une des premières informations claires à donner est que la décision leur appartient. Rien ne peut se faire sans leur consentement. Dans un deuxième temps, respecter le choix des familles, ne jamais leur forcer la main, et chercher avec elles des alternatives quand des portes se ferment...

La tâche la plus délicate me semble de chercher collectivement l'équilibre entre les besoins de l'élève, les possibilités de l'établissement (la volonté aussi parfois)

et la place à trouver pour lui dans l'existant. On ne va pas se mentir, il y a des établissements moins validistes que d'autres, et cet équilibre diffère à chaque endroit. Si les dispositifs Ulis (qui ne sont pas censés être « des classes ») peuvent être considérés comme des espaces de ségrégation, au même titre que les IME, je vois des Ulis qui révolutionnent des établissements de l'intérieur, qui ouvrent des places pour des élèves qui autrement en auraient été exclus. Et qui, ce faisant, déconstruisent la norme scolaire au bénéfice de toutes et tous.

Actuellement la société française est validiste, et son école aussi. Mais si on me demandait des exemples d'élèves handicapé-e-s heureuses et heureux de venir à l'école, qui progressent, qui apprennent parmi leurs pair-es, j'en aurais quand même un certain nombre à donner. Des élèves accompagné-es par des AESH formidables (malgré l'absence de reconnaissance professionnelle et l'indécence de leur salaire) et des enseignant-es qui adaptent jusqu'à parfois révolutionner toute leur démarche professionnelle. Les Sessad, qui peuvent intervenir et qui permettent des rééducations sans que l'élève n'ait à sortir de l'école, à se déplacer plusieurs fois par semaine, ouvrent aussi des horizons.

L'école idéale se trouverait selon moi dans un bâtiment totalement accessible, avec des personnels en nombre suffisant, formés à tous les handicaps, avec du matériel adapté, pour les apprentissages dit fondamentaux, la musique, le sport et les arts. Il y aurait de multiples espaces, pour le travail, les pauses, les jeux adaptés, les ateliers pluridisciplinaires et tout ce que l'on voudra inventer. L'accueil de toutes et tous y serait inconditionnel et chacun-e pourrait progresser à son rythme. ■

L'inclusion, c'est la démocratie

Dans l'éducation populaire, les formes pédagogiques sont plus libres, souvent issues de l'Education nouvelle, appuyées d'abord sur le jeu, on s'imagine qu'il est plus habituel et plus simple d'accueillir des enfants en situation de handicap. Dans les faits, il n'en est rien et parfois, il est possible de se demander s'il n'est pas plus facile de scolariser un enfant en situation de handicap à l'école de son village plutôt que de lui permettre de pratiquer des activités extra ou périscolaires.

JEAN-MICHEL BOCQUET

L'ÉDUCATION POPULAIRE s'est construite sur la juxtaposition d'actions visant des publics différents et ayant des besoins singuliers : à chaque public spécifique sa structure. Les logiques de marché à l'œuvre dans le secteur depuis plus de trente ans ne font que renforcer cette séparation des publics¹. Trouver des espaces inclusifs de loisirs pour enfants est très compliqué. L'éducation populaire se construit sur un modèle pédagogique normatif prisonnier de sa forme scolaire et n'arrive pas à penser son action comme inclusive.

Pour bien comprendre les limites des colos et accueils de loisirs actuels, il faut analyser le modèle pédagogique puis comment sa malléabilité permet d'adapter les accueils collectifs de mineurs aux obligations de la société concurrentielle. Sans changement, ce modèle permet l'exclusion des enfants inadaptés, en situation de handicap ou les enfants qui supportent difficilement les grandes collectivités.

Pourtant des courants de pensées pédagogiques construisent des lieux

permettant l'accueil de toutes depuis l'origine des colos. Construire des accueils inclusifs et universels est donc possible!

Des colos pour enfants ciblés

Pour les premiers philanthropes des colos, les finalités sont sanitaires : il faut remettre en forme les enfants chétifs des villes. Les remèdes sont simples : manger et respirer de l'air pur à la montagne ou à la mer. Les organisateurs de colos constituent des groupes homogènes en sexe, en origine territoriale et en développement physique. À la fin du XIX^e siècle, Edmont Cottinet, qui crée des colos pour la caisse des écoles de Paris IX explique sa sélection d'enfants : « Les colonies de vacances sont une institution d'hygiène préventive au profit des enfants débiles des écoles primaires, des plus pauvres entre les plus débiles, des plus méritants entre les plus pauvres. – Elles n'admettent pas de malades². » Les enfants malades, handicapés, fainéants sont exclus, les filles sont entre filles, les garçons entre garçons, par âge : mater-



nelle, primaire, secondaire, etc. La logique sanitaire veut cela.

Jusqu'au Front populaire, les finalités sont sanitaires, elles deviendront éducatives avec l'arrivée de l'Éducation nouvelle et la massification des colos. Les associations vont appuyer leur action sur la notion de besoin. La colo devient une institution qui devra répondre de manière la plus parfaite possible à l'ensemble des besoins des enfants à condition qu'ils soient sains... Les premières expériences de séjours pour handicapés datent des années trente et sont dues aux scouts: on parla alors de scoutisme d'extension. Sorte de scoutisme à côté du scoutisme permettant d'accueillir des enfants en troupe spéciale en fonction de la pathologie ou du handicap: scouts/guides allongés, aveugles, asthmatiques, etc. Le développement de ces troupes scoutistes se fera, comme pour les colos, dans les années cinquante. Un colloque international sur les vacances des enfants handicapés est organisé au Centre international de l'enfance à Hambourg, en 1957. Il regroupe médecins et éducateurs de 13 pays³. Les médecins demandent la création de colonies spécifiques pour enfants han-

« Faire des colos inclusives et universelles devrait être un enjeu fort de toute politique publique sur la question des activités et séjours collectifs pour mineurs. »

dicapés afin qu'ils aient accès à des vacances pour l'amélioration de leur santé. Ce sont les associations de parents d'enfants handicapés qui portent les séjours, peu l'éducation populaire. Les deux secteurs s'éloignent: le secteur du handicap se construit avec la Sécurité sociale, l'éducation populaire avec le ministère de Jeunesse et sport: financement et fonctionnement différents. Séparation réelle.

Il faudra attendre les années quatre-vingt pour que l'éducation populaire s'intéresse aux secteurs des vacances des personnes en situation de handicap. Les fédérations de colos, voyant les subventions diminuer vont développer de nouveaux services, notamment à destination des institutions du travail social en charge du handicap: les vacances adaptées organisées, pour des groupes

d'enfants ou d'adultes en institutions. Le modèle est celui de la colo, mais les publics sont différents. C'est la situation actuelle.

Le marché sépare

La colo des 60's et de 2023 ont en commun le modèle pédagogique dit colonial. Ce modèle s'appuie sur la théorie des besoins. Les adultes construisent une institution totale (la colo) qui répond à tous les besoins des enfants. Chaque activité, organisation, architecture est pensée pour répondre aux besoins des enfants et gérée par l'adulte. Cela donne une pédagogie basée sur l'Éducation Nouvelle, centrée sur l'adulte, organisée en groupes uniformes où l'adulte décide de tout⁴.

Puisqu'il répond parfaitement aux obligations du marché, le modèle colonial est gardé: la colo est un produit commercialisé qui doit répondre aux besoins/désirs de l'enfant ou parent consommateur. Le modèle colonial permet la vente sur site Internet avec *marketing* ciblés, prestations, labels, marques et segmenter l'offre, donc exclure certains publics: « l'immersion d'un enfant atteint de troubles TDAH (en colo) n'est pas une bonne idée » et d'ajouter tout de suite après « Cependant, cela reste possible. Évidemment, il faudra présenter et décrire avec force détails le comportement de notre enfant lors de son inscription pour trouver une colo qui pourrait correspondre au mieux à son caractère⁵. »... Dans ce contexte, pour intégrer des enfants en situation de handicap, il ne reste que la compensation, c'est-à-dire ajouter une personne spécifique à l'équipe encadrante pour s'occuper spécifiquement d'un ou deux enfants en situation de handicap. Compenser pour ne rien changer.

Le projet pédagogique est la deuxième lame permettant aux organisateurs d'exclure les enfants en situation de handicap. Si la dominante mini-moto ou comédie musicale n'a pas permis de mettre à l'écart les enfants en situation de handicap, il reste l'âge ou les capacités demandées pour s'inscrire à un séjour. Comment dans ce contexte inscrire un frère et une sœur handicapée de 10 ans et 15 ans dans le même séjour? On expliquera qu'il faut bien que ceux et celles qui veulent faire telles ou telles activités puissent le faire mais tous au même rythme, de la même manière.

Lorsque l'organisme affiche l'inclusion sur son site de vente, les parents doivent expliquer, justifier, remplir des documents spécifiques et attendre la décision de l'organisateur pour savoir si l'enfant pourra partir ou pas, avec des conditions ou pas. On apprend sur les mêmes sites que seules quelques colos sont accessibles... à cause des bâtiments!⁶ Inclusion, certes, mais pas partout...

En cas de difficultés avec des enfants en situation de handicap, les équipes vont chercher à les exclure. Combien de fois ai-je entendu des animatrices dire que tel ou telle enfant ne devait pas être en colo puisqu'iel ne sont pas éducatrices, que tel ou telle ne pouvait pas rester parce qu'iel n'était pas adapté·e à la vie en groupe ou avait une pathologie (TDAH, hyperactivité, etc.) ou un traitement médicamenteux (Rétaline, Tercian). Exclure les enfants plutôt que changer de pédagogie.

Pourtant, faire des colos inclusives et universelles devrait être un enjeu fort de toute politique publique sur la question des activités et séjours collectifs pour mineurs. Pour cela, il faut sortir de l'in-

cantation et basculer dans la construction, il faut faire de la pédagogie.

Changer de paradigme et entrer en pédagogie

Construire des colos inclusives et à l'accès universel est un profond changement de paradigme. Il faut en finir avec la théorie des besoins, avec l'idée que l'adulte sait ce qui est bon pour l'enfant et avec ces organisations et activités vendues sur catalogue flattant l'enfant consommateur. Il faut (ré)entrer en pédagogie, c'est-à-dire travailler concomitamment les idées et les pratiques. Dans les années vingt-trente, ces pédagogues voulaient construire le/la citoyen-ne, le/la chrétien-ne de demain. Ils ont imaginé des institutions dont les organisations, les activités, les relations ou l'architecture répondraient à leurs finalités militantes. Ils voulaient changer le monde. Nous aussi changeons le monde...

Je définis la pédagogie comme la mise au travail concomitante des savoirs, des valeurs et des pratiques par les mêmes personnes dans un même lieu. Ainsi elle relève d'un triple questionnement et de la recherche de pratiques cohérentes. Le pédagogue (c'est-à-dire toute personne qui cherche à croiser ces valeurs, ces savoirs et ces pratiques avec d'autres dans une action de terrain) exerce une action éducative ou d'apprentissage avec en tête les finalités de son action. Premier questionnement : à quoi servent les colos et les centres de loisirs ? Aujourd'hui, les accueils collectifs de mineurs sont d'abord du gardiennage, puis pour les colos la pratique d'activité de tourisme et pour les centres de loisirs de jouer avec des copains. Imaginons comment changer notre société : égalité, liberté, paix, attention aux vulnérables,

soin à la planète, respect du vivant, relations humaines, gratuité, démocratie, éducatibilité, etc. Chaque pédagogue peut piocher dans ces finalités, pour construire une colo ou un accueil de loisirs. Dès lors que l'on choisit l'une de ces finalités, il est impossible d'exclure l'autre en situation de handicap, de reproduire les modèles pédagogiques construits sur la séparation des publics.

L'autre entrée possible pour le/la pédagogue plus praticien-ne est de regarder dans ses pratiques ce qui déplaît, chercher la cohérence avec ses valeurs puis d'essayer à faire autrement dans son quotidien, son action avec les enfants. Un garde-fou : ce n'est pas l'enfant qui pose problème mais la situation. Dès lors on invente de la pédagogie.

Enfin, le troisième questionnement se portera sur la mise en pratique de savoirs lus ou appris. À l'image de Pestalozzi qui a cherché à appliquer les principes éducatifs de Rousseau, beaucoup d'étudiant-es ou le lycéen-nes découvrent un-e auteur-e/penseur-e et vont chercher à mettre en pratique leurs écrits. Tou·tes vont se confronter aux mêmes difficultés : la théorie ne fonctionne pas dans la vraie vie. Pestalozzi le décrit déjà dans son *Journal sur l'éducation de Jacob*, les apprentis pédagogues du séjour de vacances d'Evolène⁷ seront forcés de fermer leur colonie de vacances. La pédagogie n'est pas une science immuable ou essaimable, elle se tricote dans la réalité du terrain, appuyée par des valeurs et structurée sur les savoirs scientifiques.

Entrer en pédagogie, c'est entrer sur un chemin sinueux qui n'a pas de fin, où la rencontre avec des enfants différents permettra en permanence de remettre en question ses valeurs, ses

pratiques ou ses savoirs, tout ceci dans l'objectif de comprendre et d'agir dans des situations éducatives.

Construire des colos inclusives et universelles

Construire des colos inclusives à l'accueil universel est un enjeu majeur à mes yeux. Le monde dans lequel nous vivons bascule dans la violence, le séparatisme, le repli identitaire et la loi du plus fort. Nos démocraties sont en danger et le chemin de l'autoritarisme réactionnaire est connu : les plus faibles, les plus vulnérables, les racisé·es, les étranger·es, les femmes vont être exclus·e, l'écrasement de populations ciblées se fera par la violence, l'enfermement puis la mort. Construire des espaces où vivre et faire ensemble avec tous et toutes est indispensable. Nous devons créer ces espaces.

La colo et le centre de loisirs ont la particularité d'être libres quant au contenu et à la pédagogie possible. Les textes réglementaires sont souples et permettent l'expérimentation. L'histoire est remplie de colonies de vacances à pédagogie libre, solidaire, coopérative, ou égalitaire : Korczak, Houssaye, Républiques d'enfants, séjours libertaires, etc. Des colos et centres de loisirs actuels mettent au travail des modèles et méthodes inclusives : terrain d'aventure⁸, pédagogie de la liberté⁹, de la décision¹⁰ et se réunissent dans des collectifs réflexifs et pédagogiques¹¹. Ces colos ou espaces de loisir ont en commun de faire de la pédagogie, d'avoir remis en question le modèle colonial, sa théorie des besoins, sa méthodologie de projet et de travailler sur l'inclusion de chaque enfant dans chaque espace.

Cette phrase de J. Tronto reste un incroyable guide pour penser une pédagogie inclusive et la démocratie : « les personnes perçues comme ayant des “besoins” sont celles qui sont le moins bien préparées à défendre leur capacité à affirmer quoi que ce soit quant à la nature de leurs besoins. Dans les débats sur les “besoins” des personnes, il arrive souvent que la majorité, les puissants ou les experts substituent leurs propres descriptions des besoins à la voix et aux conceptions de ceux qui sont affectés ». Les enfants sont des « personnes perçues comme ayant des besoins »¹². ■

1. Collectif, *Des séparations aux rencontres en camps et colos : rapport d'évaluation du dispositif #GénérationCampColo*. 2016 : <https://hal.science/hal-03904793>

2. *Dictionnaire de pédagogie*, « Colonies de vacances (les) », notice de Maurice Pellison (en ligne).

3. Compte rendu : « L'Importance pédagogique des colonies de vacances », Laborde, Unesco, *International review of education*, 4,3, p. 346-359.

4. Le modèle colonial s'appuie sur le choix de l'enfant, c'est-à-dire que l'enfance peut choisir entre plusieurs activités, parfois plusieurs plats à table, rarement sa chambre. Chacune de ses possibilités a été construite et travaillée par l'adulte. L'enfant ne décide pas de ce qu'il va faire, il choisit dans un panel pensé pour lui par l'adulte.

5. <https://communaute.ucpa.com/t5/Blog-colos/Mon-enfant-est-diagnostiqu%C3%A9-hyperactif-puis-je-l-inscrire-en-colo/ba-p/193129>

6. <https://temps-jeunes.com/inclusion-handicap>

7. https://www.lemonde.fr/archives/article/1973/09/14/libres-enfants-devolene_2565009_1819218.html

8. <https://surlacomete.org/>

9. <https://www.maisondecourcelles.fr/>

10. <https://www.colonie-evasoleil.com/> - <https://toustesencolo.fr/>

11. <https://www.collectifcampscolos.fr/>

12. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques1-2014-1-page-69.htm>

L'inclusion, un signifiant vide ?

On trouve sur le site du ministère de l'Économie une définition de politique d'inclusion : « faire en sorte que tous les individus disposent [...] des mêmes opportunités de développement social, indépendamment de leur origine sociale, de leur sexe, des moyens financiers de leurs parents, de leur lieu d'habitation, de leur origine ethnique, de leur orientation sexuelle ou dans d'éventuel handicap, [...] de leur garantir une équité de traitement ». Formidable.

MÉLINA RAVELEAU ET THIBAUT WOJTKOWSKI

AL'EXCEPTION de l'extrême droite, la vertu de l'inclusion ne semble pas vraiment faire débat. Le champ médiatique, la classe politique, l'école, l'entreprise, tous s'accordent sur le fait qu'elle est, comme la laïcité, un but louable de la République. Pourtant, comme la laïcité ou la République, « l'inclusion » n'est qu'un signifiant : un concept que l'on remplit de sens. La laïcité de la loi de séparation de l'Église et de l'État de 1905, n'est pas la même que celle de la loi « anti-voile » de 2004 ; il en est de même pour l'inclusion. Sa définition n'a rien d'une évidence. La façon dont elle est mise en place, ou les populations qu'elle cible, le sont encore moins.

Ce texte est un essai. Il est pour nous l'occasion de réfléchir une question importante dans notre travail en Accueil collectif de mineur-es (ACM) : celle de l'inclusion, de son application et de ses limites.

L'inclusion dans l'éducation

Avec la définition citée plus haut, on pourrait imaginer qu'un ministère du même gouvernement et nous propo-

« L'école qui prétend à l'inclusion des femmes et des personnes handicapées, n'est-elle pas aussi, celle qui cherche activement à exclure des racisées et des musulmans ? »

sant un programme « École inclusive » lutte activement contre autant de discriminations que possible : celles liées au genre, au sexe, à l'orientation sexuelle, à un handicap physique, psychique ou intellectuel, une origine sociale, ethnique ou à une appartenance religieuse. Pourtant, la définition que le ministère de l'Éducation nationale est assez sommaire : « Une école inclusive, c'est une école qui accompagne au mieux les scolarités des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : enfants en situation de handicap, enfant en grande difficulté scolaire, enfants malades, enfants allophones ». Restreindre aussi drastiquement le champ d'action d'une politique d'inclusion n'est pas anodin.

Décidons d'un point de départ depuis lequel dérouler le fil. En 2002, Sohane Benziane meurt brûlée vive dans un local poubelle de Vitry-sur-seine. Il s'agit du premier meurtre qualifié de crime sexiste. La presse ne parle pas encore de féminicide mais il s'agit des prémisses du concept. L'affaire est médiatisée et une « marche contre les ghettos et pour l'égalité » a lieu en février 2003. En 2004, plusieurs associations féministes, parmi lesquelles « Ni putes ni soumises » place à l'agenda politico-médiatique la question du sexisme sous l'angle fémonationaliste. La lutte contre les discriminations patriarcales se cantonne à une lecture elle-même discriminante de la société : mariages forcés, excision, voiles. Les collectifs médiatisés axent leurs discours uniques sur le sexisme des communautés noires et arabes.

Une large partie du féminisme a fait du voile à l'école un symbole républicain. Le 15 mars 2004, l'Assemblée nationale vote « la loi encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes [...] religieuse [à l'école] », appelée parfois « loi sur le voile islamique ».

Félix Boggio Éwanjé-Épée et Stella Magliani-Belkacem expliquent dans leur livre *Les féministes blanches et l'empire* : « Si le pouvoir – de la gauche institutionnelle à la droite du gouvernement – et l'extrême droite se “servent” d'arguments “vertueux” comme l'égalité homme-femme [...] il s'agit là de [...] stratégies d'alliances et non seulement de “récupérations”. [...] Une classe dominante, ne peut pas diriger la société sans bénéficier de soutiens forts au sein des subalternes, et sans tenter d'apporter des réponses à certaines de leurs préoccupations. ».

« Il est illégal d'avoir des propos homophobes à pourtant rares sont les cas de sanction à l'école. À l'inverse rien n'interdit la minijupe à l'école, pourtant elle a déjà été sanctionnée. »

Dans un objectif affiché de lutte contre les discriminations, depuis mai 2017, les pouvoirs en charge de l'éducation se sont emparés de questions portées par les combats progressistes. On note celles concernant les LGBTQphobies, le harcèlement scolaire ou les Violences sexistes et sexuelles (VSS). On constate alors l'apparition d'alliances comparables à celles de 2004.

En mars 2022, le #metooanimation alerte sur le sujet des VSS en ACM. Le mouvement est rapidement soutenu par la secrétaire d'État à la jeunesse. Un an plus tard, l'association change de nom, « Young and Safe » invite alors Xavier Iacovelli, sénateur LREM co-auteur de la loi sur la réforme des retraites de 2023. Ce dernier se distingue par des positions claires : « La laïcité est une conquête permanente, il faut une fermeté et une main qui ne tremble pas sur la laïcité, il faut que l'école reste le sanctuaire tel qu'il a été [...] réaffirmé dans la loi de 2004. » Pour faire avancer cette lutte, il faut s'allier derrière le combat pour la laïcité républicaine.

Aujourd'hui, les professeurs ont accès à des outils de luttes contre certaines discriminations. Celui qui traite des VSS se nomme « Prévenir, repérer agir contre les discriminations sexuelles ». Un quart des fiches proposées con-



cerne « les mutilations féminines » et les « unions forcées ». Aucune sur l'inceste.

L'école qui prétend à l'inclusion des femmes et des personnes handicapées, n'est-elle pas aussi, celle qui cherche activement à exclure des racisés et des musulmans ?

L'inclusion comme outil de répression

Mettre en place une politique d'inclusion, implique, comme toute politique, de réfléchir aux contrevenants. et donc à la question législative et policière. Cependant chacune de ces étapes est inévitablement teintée du biais de ceux qui les produisent.

Le système judiciaire ne s'applique pas de la même façon en fonction de l'origine de la personne incriminée. Par exemple, le harcèlement de rue est un délit construit à la mesure du harcèlement sexuel des pauvres et racisés-es. L'homme blanc bourgeois échappe à ce délit. Elisabeth Borne twitte en novembre 2023 « La quasi-totalité des femmes a déjà subi des agressions [dans les transports]. Contre les agresseurs,

levons les yeux ». Elle cible une certaine forme de violence patriarcale – et invisibilise les autres. Pourtant, les VSS touchent toutes les classes de la société. Le cadrage légal est un outil de sélection des sanctionnables.

Michel Foucault articule les questions de légabilité et de sanctionnabilité. Il nous rappelle que tout ce qui est illégal n'est pas forcément sanctionné et il existe des actes légaux mais sanctionnés : Il est illégal d'avoir des propos homophobes à l'école mais, rares sont les cas de sanction. À l'inverse rien n'interdit la minijupe à l'école, pourtant elle a déjà été sanctionnée.

Regardons dans un secteur plus proche du nôtre. L'UCPA (Union des centres sportifs de plein air) est impliquée dans le comité de filière de l'animation au sujet des VSS, et multiplie les campagnes de communication autour de leur engagement contre les VSS en colo. « UCPA Respect » propose à ses équipes de nombreuses formations en ce sens : « *la lutte contre toutes les formes de discrimination ou de violence s'appuie*

aussi sur la justice. À l'UCPA, ces agissements entraînent l'exclusion et sont signalés. ». Une politique d'exclusion – un outil de gestion des contrevenants – qui semble ne pas cibler tout le groupe équitablement puisqu'Yves Blein (Président de l'UCPA qui préface ce document) est lui-même visé par une enquête pour harcèlement sexuel mais n'a jamais été exclu. L'animateur qui harcèle est sanctionné, le président du groupe échappe à toute sanction.

Johan Galtung définit deux violences : celles visibles d'une part, qui peuvent être constatées et réprimées et d'autre part celles structurelles. Il démontre que les structurelles engendrent les visibles. De fait, une politique construite uniquement en réaction aux visibles ne peut que renforcer un système judiciaire sans permettre un changement réel des occurrences de ces mêmes violences.

La lutte contre les discriminations a besoin d'outils légaux, mais sans réelle analyse des biais du système légal et sans réforme, cette même lutte risque plutôt de renforcer les violences structurelles et donc, par suite, les violences visibles.

Sylvie Tissot avance que le pouvoir ne fait pas que sanctionner les contrevenant-es, mais n'embrasse que partiellement les idées progressistes et construit activement un discours et une action politiques dans une optique de contrôle. Elle souligne que la notion de diversité s'est dépolitisée « faisant écran à des questions plus structurelles comme [...] les inégalités sociales [...] Une place limitée et contrôlée est désormais faite à des groupes naguère tout simplement condamnés à l'invisibilité sociale ».

Dans sa thèse *La distinction sexuelle. Enquête sur l'accusation d'homophobie en France*, Trung Nguyễn Quang observe les comportements de professionnel·les de l'éducation et de justice. Nous nous sommes entretenus avec lui pour cet essai. Il nous confie qu'en « [s'] intéressant à la manière dont ces professionnels [éducatifs] essayent de mettre en place des principes égalitaires – et donc de la manière dont ils identifient un acte qui serait inéga-

« Si à aucun de ces moments de la vie politique, la nature et le contenu de cette inclusion ne sont discutés, comment s'assurer que son utilisation ne se fait pas à des fins discriminatoires ? Qu'elle ne devienne pas, comme la laïcité avant elle, un autre outil au service de dominations ? »

litaire [...], [il a] pu montrer qu'entraînait en jeu un ensemble de biais qui les conduirait à caractériser un acte comme discriminant ou pas ». Il ajoute : « Les enseignantes et les enseignants vont attribuer des paroles homophobes à tel ou tel groupe d'élève aux motifs que ce groupe-là a des comportements qui sont répréhensibles alors qu'un autre groupe d'élèves ayant les mêmes comportements n'est pas identifié comme tel. La différence fondamentale est dans le fait que d'un côté, tous les élèves sont blancs et blanches. »

L'inclusion comme outil de distinction

L'acceptation de ces minorités par le contrôle de l'inclusion a pour conséquence secondaire la désignation d'une bonne morale. Nguyễn Quang décrit à propos des agents : « Par la respectabilité même de leur mission (faire respecter l'éga-

lité), [le personnel] se retrouve protégé de tout un ensemble de critique alors qu'il s'agit – pour la plupart – de personnes très peu formées sur ces questions [...] La norme égalitaire fait d'une personne une bonne personne, parce qu'elle souscrit à cette morale de classe. On lui attache des intentions honorables ».

L'enjeu n'est donc pas d'atteindre l'idéal de justice, mais peut-être avant tout, de démarquer ceux qui sont respectables et ceux qui ne le sont pas, la morale égalitaire comme frontière. Le sociologue explique: « J'ai pu observer que typiquement, des hommes blancs cis hétérosexuels valides, qui enseignent en milieu scolaire depuis un moment et militent (même très à gauche) bénéficient d'un vernis de respectabilité, qui fait qu'il est très difficile de les critiquer alors même qu'ils ont des pratiques de domination: les mêmes qui sont constamment élus au CA du fait de ce vernis peuvent à l'extérieur faire des blagues sexistes et racistes sans jamais être critiqués alors que d'autres l'auraient été pour des actes similaires. »

Il conclut: « La norme égalitaire crée ici une mécanique de distinction [...]. D'une certaine manière, par opportunisme, conscient ou inconscient, il y a des intérêts de classe à s'approprier la lutte égalitaire pour se maintenir en position dominante. »

On peut déplacer cette lecture à certaines sphères militantes. L'utilisation d'une cosmétique morale, témoin d'une adhésion théorique aux valeurs du groupe prime devant tout autre enjeu. La performance d'un paraître militant – « le moralisme progressiste » comme le nomme Elsa Deck Masault dans *Faire justice* – devient plus importante que l'action de la lutte elle-même. Bien que des sanctions (*cancel*, *call-out*, etc.) puissent exister, il faut aussi bien comprendre que la fonction de contrôle

est intériorisée par les individus. Le désir d'appartenir au groupe induit certains comportements.

La dimension qui relie ces trois parties est sûrement celle de la discipline. Les comportements s'écartant de ce qui a été défini par les politiques d'inclusion comme en dehors du tolérable sont réprimés. Enfin, même une fois la question de la légalité dépassée, l'adhésion ou non aux valeurs de l'inclusion restent des éléments de distinction sociale et de mise à l'écart.

Si à aucun de ces moments de la vie politique, la nature et le contenu de cette inclusion ne sont discutés, comment s'assurer que son utilisation ne se fait pas à des fins discriminatoires? Qu'elle ne devienne pas, comme la laïcité avant elle, un autre outil au service de dominations?

Nous aimerions ouvrir cette réflexion par les propos de Trung Nguyễn Quang: « L'égalité est un critère utilisé par l'action publique, car il est arithmétique: l'égalité peut être mesurée. On peut imaginer aisément des politiques ad hoc pour corriger les inégalités. La notion de discrimination découle de cette vision: une discrimination est une inégalité différentielle entre deux personnes selon un critère prohibé. On peut se satisfaire de l'inégalité du moment qu'on ne la voit pas, dès lors qu'elle n'est pas mesurée. On dira alors [qu'elle n'existe pas]. Le bon critère n'est pas celui de l'égalité mais celui de la domination: le propre de la domination, c'est qu'elle ne se manifeste pas uniquement par de l'inégalité. Elle peut se manifester par tout un ensemble de phénomènes sociaux. Penser corriger les inégalités, c'est passer à côté de la capacité propre à la domination de se recomposer, de se faire passer pour de l'égalité. C'est en termes de domination qu'il faut réfléchir ce combat. » ■

À bas le validisme, à l'école comme partout ailleurs !

La commission école inclusive de SUD éducation travaille depuis deux ans sur les questions du validisme, d'une école accessible, émancipatrice et égalitaire. Voici où en sont les réflexions des militant·es qui y sont engagé·es.

COMMISSION ÉCOLE INCLUSIVE, SUD ÉDUCATION

NOUS, SYNDICALISTES militant·es pour une société plus juste et solidaire, devons dès à présent conscientiser l'oppression validiste et définir un positionnement politique et militant, une posture syndicale et des revendications sur le thème du handicap en accord avec les principes d'égalité et d'émancipation.

Trop souvent, nos engagements politiques contre les oppressions s'arrêtent à l'antiracisme et l'antisexisme. Trop souvent, l'antivaldisme reste impensé. En conséquence, nos revendications à propos du handicap et de l'école peuvent se construire – et se construisent en effet – en opposition avec nos engagements pour l'émancipation de tous·tes et la solidarité.

Les militant·es antivaldistes se battent pourtant depuis des décennies.

Nous nous positionnons désormais clairement contre la ségrégation scolaire et sociale, pour une école pour tous·tes. Nous nous battons pour gagner les moyens d'accueillir tous·tes les élèves à l'école. Nous sommes très clair·es : la satisfaction de nos revendications concernant nos conditions de

travail ne peut pas passer par la mise à l'écart d'une partie des enfants dans des lieux de ségrégation.

Nous refusons que les droits des enfants soient piétinés, particulièrement ceux des élèves en situation de handicap qui relèvent, comme toutes les élèves présent·es sur le territoire du droit commun. Nous nous positionnons donc très explicitement contre Force Ouvrière dont les orientations à ce propos nous apparaissent comme étant pleinement validistes et réactionnaires.

Succinctement, le validisme désigne l'oppression systémique qui s'exerce sur les personnes handicapées. Nous vivons dans une société qui autorise, inculque, reproduit et organise les préjugés et les discriminations dont sont victimes les personnes handicapées. Le validisme amène à porter un jugement sur les personnes handicapées en fonction d'une norme qui établit que l'idéal universel c'est d'être valide. Il instaure une hiérarchie qui est la base de tout le système validiste et dans laquelle la vie des personnes handicapées a moins de valeur que celle des personnes valides.

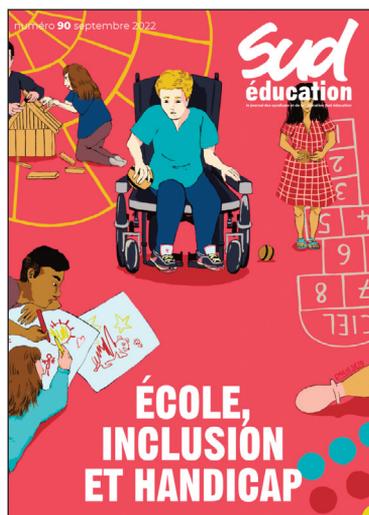


Dans ce rapport de domination des valides sur les personnes handicapées, il semble donc absolument « naturel » que les personnes handicapées ne puissent pas jouir des mêmes droits que les autres.

Ainsi en va-t-il également avec la scolarisation des personnes handicapées. La France persiste dans son choix d'une scolarisation ségréguée dans les établissements et les classes spécialisées, en opposition avec notre *Constitution* et la *Convention internationale des droits des personnes handicapées* ratifiée en 2010. Dans son dernier rapport à ce propos, pour mettre en œuvre l'égalité réelle, l'ONU demande à la France de fermer ces établissements et d'accueillir tous-tes les enfants en milieu ordinaire. Il ne s'agit pas de nier les besoins, mais de donner à l'école les moyens d'accueillir tous-tes les enfants en mettant en œuvre les aides, les accompagnements, les aménagements et les compensations nécessaires.

De même, le 17 avril 2023, le Comité européen des droits sociaux (CEDS), institution du Conseil de l'Europe, a établi la violation des droits des personnes en situation de handicap et de leurs familles par la France. Dans sa longue décision argumentée, le Conseil de l'Europe constate, entre autres, que la France enfreint certains articles de la Charte sociale européenne dont la violation de l'article 15§1, en raison de l'absence de mesures efficaces contre les « problèmes persistants et anciens » liés à l'inclusion des enfants et adolescent-es handicapé-es dans les écoles ordinaires.

Effectivement, depuis la loi handicap de 2005, l'école inclusive est mise en œuvre avec trop peu de moyens dans les écoles. Cette situation génère de nombreuses difficultés pour les personnels démunis et des accueils pas toujours adaptés pour les élèves, de la souffrance finalement pour tout le monde. Selon l'enquête sur le climat scolaire dans le 1^{er} degré pilotée par les chercheurs Éric



La fédération SUD Éducation a publié une brochure *École, inclusion et handicap*, disponible en ligne ou en version papier auprès des syndicats SUD.

Debarbieux et Benjamin Moignard pour l'Autonome de solidarité laïque, 93,3 % des personnels ont connu des difficultés avec des élèves porteurs de troubles du comportement et 75,5 % des personnels ont été confrontés souvent ou très souvent à ces difficultés dans l'année*. Ce sont des chiffres qu'on ne peut pas ignorer.

Face à ce constat, nombreux-ses sont nos collègues (AESH, AED, PE, profs du secondaire, etc.) qui se détournent du projet d'une école pour tous-ttes et de son idéal en formulant le souhait d'un « accueil dans des établissements spécialisés des élèves à problème » (50,6 %*).

Nous affirmons qu'il existe une voie d'une école pour tou-ttes sans souffrance pour les personnels. Nous affirmons également que c'est la seule voie que les forces progressistes puissent emprunter car :

– nous sommes certain-es qu'il n'y a pas de hiérarchie des vies, que tous les êtres humains sont par nature égaux en droits et en dignité,

– nous sommes certain-es de l'éducabilité de tous-ttes, c'est-à-dire que nous postulons que nous sommes tous-ttes capables d'apprentissages et de progrès. et luttons contre toutes les formes d'oppression et de discrimination.

À SUD Éducation, nous développons le projet d'une école pour tous-ttes, inconditionnellement. Contrairement à ce qui a pu être dit ici ou là, cet axe de lutte ne constitue en aucune sorte une adhésion ou une soumission aux actions gouvernementales. En aucune manière ces actions ne rapprochent l'école telle que nous la connaissons de notre idéal. En aucune manière celles-ci se rapprochent de l'école que nous défendons. Nous ne sommes pas dupes du projet politique en cours : un acte 2 de l'école inclusive sans moyens suffisants s'annonce comme une série de mesures qui vont dégrader encore davantage les conditions de travail des professionnel·les (dans l'éducation nationale, comme dans le secteur médico-social) et les conditions d'apprentissage des élèves concerné-es.

Au sein de SUD Éducation, nous sommes engagé-es de manière inflexible pour un service public d'éducation et sommes opposé-es à la délégation de ce service à des associations gestionnaires qui structurent la gestion du handicap en France autour de l'institutionnalisation et cherchent le profit. Il nous apparaît clairement que revendiquer le maintien et le développement des institutions médico-sociales, c'est se faire les complices d'un système violent et discriminant qui de plus met fortement en œuvre un tri des enfants en fonction de leurs origines sociales. ■

La si dérangementante réalité des handicapéEs...

Depuis 2 semaines, le Twitter de l'éduc que je suis semble fortement secoué par une campagne menée par le Cuse (Collectif pour une seule école), dont je fais partie, ses alliéEs et les personnes handicapées, qui militent pour la scolarisation de touTEs les élèves – notamment handicapéEs – dans l'école publique.

JACQUELINE TRIGUEL, SUD ÉDUCATION 78, COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S) ET CUSE

LE CUSE, LE CLHEE (collectif luttEs et handicap pour l'égalité et l'émancipation) et handi-social ont dénoncé les appels validistes pour une grève et une manifestation nationales pour dire « non à une inclusion systématique et forcée » et les demandes de plusieurs autres organisations syndicales à ouvrir des places en IME, alors que ce sont des lieux dénoncés par l'ONU comme des lieux de ségrégation et de maltraitance régulière des enfants handicapéEs, qui n'y suivent quasiment aucun enseignement et restent donc en marge de l'école.

Suite à cette campagne offensive et totalement légitime de la part du CUSE (mais je suis partie prenante... et je l'assume!), les réactions ont été très diverses et montrent que le chemin est encore long, malgré les revendications portées par les personnes handicapéEs depuis de nombreuses années, et que ce sera un chemin ardu.

Les propos qui sont tenus, des plus sincères aux plus outranciers, donnent la nausée et mettent en rage. Mais il est nécessaire de continuer à les déconstruire et à les combattre, systématiquement et sans relâche.

Commençons par les points d'accord et réprécisons-les un peu

– « l'école manque de moyens pour accueillir les handicapéEs dignement ».

Oui, le manque de moyens est indéniable et mis en avant par tout le monde (sauf le gouvernement). Mais voici une traduction non validiste qui ne stigmatise pas les handicapéEs: l'école manque de moyens pour accueillir dignement touTEs les jeunes.

– « l'école inclusive actuelle met en souffrance les personnels et les élèves »
Bien sûr que l'école actuelle ne satisfait personne et que trop d'élèves et de personnels en souffrent: les élèves empêchéEs d'apprendre, les jeunes même pas élèves parce que laisséEs hors de l'école les AESH méprisées et maltraitées, les profs épuisés et tirilléEs. Mais ce n'est pas parce qu'elle est inclusive que l'école fait souffrir. C'est parce qu'elle est délaissée et détruite brique par brique par les pouvoirs politiques.

Traduction non validiste: l'institution, par son manque de moyens et du fait des politiques, met en souffrance les personnels et les élèves.

– « avec des classes surchargées, on ne peut pas accompagner les handicapés. »

Traduction non validiste : avec des classes surchargées, on ne peut accompagner personne dignement.

– « on fait ce qu'on peut, on n'y arrive pas avec les moyens actuels, on ne peut pas accueillir plus d'handicapés »

Traduction non validiste : on fait ce qu'on peut, on n'y arrive pas avec les moyens actuels, mais on ne rejette aucunE enfant hors de l'école.

Continuons avec les points de désaccord

– « Je connais quelqu'unE qui travaille dans le handicap » (IME, dispositif Ulis, etc.)

Variante : « nous, on connaît la réalité du terrain ».

Changement pour adopter une posture non validiste : personne ne peut savoir à la place des personnes handicapées ce dont elles ont besoin et ce qu'elles souhaitent. Ni les professionnelLe ni même les proches.

Il est indispensable d'écouter la parole des handicapés qui sont allés dans ces structures, et non des professionnelLes qui parlent à leur place, font à leur place et adoptent par là des postures d'emprise et de domination.

– « leur place est en IME, avec professionnels spécialisés et formés pour ça ».

Variante : « je ne suis pas sûre qu'il y ait de l'intérêt à ce que ces handicapés soient à l'école »

Là encore, on décide, du haut de notre validisme et à leur place, où doivent « être placés » les handicapés. Et ceci, sans savoir ce qui se passe en IME (et pour cause, peu de communication vers l'extérieur de la part de ces établissements, mais les handicapés en parlent et dénoncent les maltraitances et le manque d'enseignements).

– « on n'a pas choisi d'enseigner à des handicapés »

Propos extrêmement dérangeant, qui voudrait que l'on choisisse à qui l'on enseigne... Aujourd'hui les valides, demain les élèves sans difficultés, ensuite les personnes blanches, et ensuite les garçons ?

Posture non validiste : on a choisi d'enseigner, et d'enseigner à touTEs les jeunes.

– « les handicapés sont un danger pour les autres » (systématiquement sortis des témoignages qui associent sans honte handicap et violence, qui ne forment en aucun cas l'ordinaire des handicapés à l'école).

Variante : « les handicapés font (tout le temps) des crises ».

Non, la violence ou la « crise » n'est pas une caractéristique inhérente au handicap. On peut écouter les témoignages d'handicapés expliquant pourquoi elles/ils ont eu des accès de violence : c'est la maltraitance, l'absence de prise en compte de leurs besoins et de leur sensibilité, qui ont conduit à ces moments de violence.

– « les autistes sont ingérables ».

Jugement de valeur, jugement tranché et essentialisant, qui réduit l'enfant, l'élève, à son autisme. Non, un enfant n'est pas ingérable en soi. Ce sont les conditions d'accueil qui ne lui sont pas favorables, c'est l'institution qui ne sait pas s'adapter pour l'accueillir.

La question n'est pas de savoir si les caractéristiques du handicap permettront la scolarisation, mais de savoir comment l'école va s'adapter pour permettre la scolarisation.

– « On n'est pas prêts, on n'a pas ce qu'il faut pour les accueillir touTEs »

Il est probable que beaucoup de personnes considéreront toujours que l'école ne sera jamais prête à accueillir

tuTEs les handicapéES et n'aura jamais les moyens qu'il faut. Tant qu'il existera des lieux d'exclusion, ils/elles préféreront les y envoyer plutôt que de les accueillir à l'école. Il faudrait donc attendre et continuer à laisser ces enfants hors l'école?

Cela n'est pas envisageable et, moyens supplémentaires ou non, il n'est plus possible de transiger avec l'exigence d'une même école pour toutes et pour tous.

– « les IME sont là pour ça, ce sont les IME qu'il faut réformer »

Un lieu où l'on met les handicapéES entre elles/eux est un lieu de ségrégation. Accepter l'existence de ces lieux, c'est accepter le principe de ségrégation.

Ce qu'il faut, c'est transférer les moyens et les professionnellES des IME et autres institutions dites spécialisées dans l'école publique pour permettre la scolarisation et l'éducation de touTEs les jeunes.

– « tout ça, c'est des grandes déclarations », illustrant « une bonne conscience », « surréaliste »

Aaaaahhh... La fameuse utopie brandie comme une accusation, un déni de réalité. Heureusement qu'on ne se contente pas de l'école telle qu'elle est et qu'on revendique qu'elle se transforme et qu'elle soit à et pour toutes et tous! Sinon, les enfants pauvres seraient toujours au travail en France, et les noirES dans des écoles pour noirES aux États-Unis. Et, au plus près, sans les utopistes, les droits des handicapéES ne seraient toujours pas reconnus par l'ONU.

N'est-il vraiment pas possible de tenir les deux bouts: revendiquer des moyens pour l'école pour des conditions de travail dignes et une scolarisa-

tion inconditionnelle de touTEs les jeunes?

Si les personnels de l'éduc ne porte pas cette revendication d'une scolarisation inconditionnelle de touTEs les enfants dans l'école publique, qui le fera?

Et, plus largement, la posture non validiste de base serait: les handicapéES ne sont pas une charge. Elles et ils ont des droits fondamentaux, les droits humains, qui doivent être respectés, dont le droit à l'éducation.

Douleurs de la conscientisation

Il ne s'agit pas d'une guerre entre handicapéES et prof, ou d'un énième *prof bashing*. Ce serait trop facile de tomber dans cette caricature qui permet de balayer les réalités et les revendications énoncées par les handicapéES.

Oui, nous lisons la colère brute et parfois le désarroi extrême des excluES de l'école et de la société, de celles et ceux à qui l'on refuse les droits fondamentaux.

Oui, ça nous heurte, nous nous sentons attaquéES, et peut-être même que nous nous sentons responsables quelque part, puisque faisant partie de l'Éducation nationale.

Oui, nous aussi nous souffrons de l'état de l'école, nous souffrons de conflits éthiques du fait de l'institution et des pauvres moyens qu'elle nous donne pour travailler.

Mais au lieu de nier, voire de mépriser et d'attaquer les handicapéES, au lieu de lever le bouclier de défense, pourquoi ne pas reconnaître aussi cette part de la réalité mise en lumière par les personnes qui vivent le handicap et le placement en institutions spécialisées dans lesquelles nous voulons les rejeter?

Reconnaître les manques de l'Éducation nationale, tout le monde le fait sans problème.

Mais reconnaître que ces manques ne doivent jamais justifier l'exclusion d'enfants de l'école, c'est plus difficile.

Et reconnaître nos propres postures validistes et excluantes (et nous en avons touTEs!), c'est encore plus difficile, plus douloureux, car ça implique une remise en question personnelle et une remise en question de la manière dont la société validiste a influé sur nos comportements et nos pensées.

Regarder en face ces convictions excluantes et dangereuses

Mais quand même... est-ce que, parfois, on n'atteint pas, pour une – petite, espérons-le – catégorie de personnes, des choses inavouables parce que bien dégoûtantes?

On lit en effet des propos qui semblent charrier de véritables convictions personnelles haineuses contre les handicapéEs: « débile », « se revendiquer handicapé ne donne pas une carte joker », « les handicapéEs viennent faire chier », « des enfants avec des troubles lourds qui terrorisent », « ces nombri-listes tout m'est dû ».*

À ces personnes-là, j'aurais quelques questions mais j'ai peur que le dialogue ne soit impossible car nos valeurs semblent totalement opposées:

La visibilisation de la parole et de la réalité des handicapéEs vous dérangent-elles?

Le handicap vous fait-il peur ou vous dégoûte-t-il?

Le handicap est-il un défaut amoindrissant à vos yeux?

Les handicapéEs sont-ils/elles à vos yeux des personnes incapables de réfléchir et sans capacité propre?

Les handicapéES sont-elles/ils incapa-

bles de prendre des décisions seulEs selon vous?

Les handicapéEs sont-elles/ils d'après vous une charge pour la société?

Les handicapéEs devraient-ils/elles avoir leurs propres lieux, à part des autres?

Les handicapéEs devraient-elles/ils redevenir ou rester invisibles, pour ne pas vous déranger?

Peut-être ne vous êtes-vous jamais posé ces questions...

Peut-être êtes-vous d'accord avec ces formulations.

Car les personnes qui pensent ainsi existent réellement. Ce sont des personnes qui ont peur ou, pire, qui haïssent les handicapéEs et voudraient les voir disparaître dans les institutions ou disparaître tout court. Des personnes qui parviennent à récupérer nos combats, nos désarrois, nos souffrances pour mieux nourrir leurs discours de haine et d'exclusion.

Et nous, personnels de l'éduc, militantEs pour les droits humains, syndicalistes, nous devons reconnaître leur existence et les combattre, comme les racistes, les homophobes, les transphobes, les islamophobes, que nous combattons par ailleurs.

La colère est extrême, le dégoût profond, mais la conviction reste chevillée au corps qu'on gagnera! On mettra le temps qu'il faudra, mais nos revendications pour une école pour toutes et pour tous l'emporteront! ■

* Propos réellement lus de la part de collègues sur Twitter.

Et je ne parle même pas des basses remarques du type « regarde le peu de *like* qu'il a », qui ne font que visibiliser le honteux isolement des handicapéEs dans cette lutte comme dans la société (honteux, pour nous, qui n'y participons pas suffisamment).

Katya Gritseva, artiste révolutionnaire ukrainienne

Ce numéro de *N'Autre école* est illustré par les œuvres de Katya Gritseva, une artiste ukrainienne, militante étudiante dans le syndicat Action directe et poète.

Née en 2000, dans une famille d'ouvriers d'une usine métallurgique de Marioupol, elle travaille principalement dans le domaine du graphisme numérique et imprimé, de la composition de livres et de l'illustration de plusieurs publications ukrainiennes de gauche (*Mouvement social*, journal *Commons*). Elle est actuellement réfugiée à Lviv à l'Académie des arts.

« JE SUIS NÉE À MARIPOUL, mon sang s'est donc mêlé au sable et à la fumée de cette ville industrialo-marine. Mon art a été grandement influencé par l'environnement extérieur et l'observation de la façon de vivre des personnes issues des quartiers pauvres des usines. J'ai commencé à dessiner assez tôt, ainsi qu'à remarquer combien d'injustice est présente dans la structure de notre société. [...]

Il est crucial pour la gauche ukrainienne de se dissocier du passé stalinien de notre pays. Par conséquent, je crois que le socialisme doit nécessairement être anti-xénophobe, sensible aux mouvements de base et aux besoins réels de la société, respectueux de l'environnement et nettement pro-féministe, ce qui signifie démocratique. [...]

Récemment, j'ai obtenu une licence en graphisme de livres et j'ai appris diverses techniques qui sont maintenant très demandées pour travailler avec les médias de gauche. En plus des illustrations, je travaille souvent sur des polices de caractères, des mises en page de livres et la conception de divers produits graphiques. Le plus agréable pour moi est de travailler avec des techniques d'impression traditionnelles comme la linogravure, la calligraphie et la gravure, mais pendant la guerre, mes possibilités techniques et temporelles sont très limitées.

Aujourd'hui, je suis une membre active du Socialniy Rukh, où je milite en tant que *designer* bénévole et crée une gamme complète de supports visuels pour l'organisation [...]

Lviv, le 13 juin 2022 »

Extrait du message de Katya Gritseva pour l'exposition qui lui était consacrée à Paris en juin 2022. L'intégralité du message est accessible sur le site des éditions Syllepse.



Je suis une graphiste,
« une étudiante militante
et une femme qui prend
des risques. »

Katya Gritseva, entretien pour
la revue *Signal*.

Pour une conscientisation politique de nos pédagogies

De la pensée politique à l'acte pédagogique, la recherche-action-formation en éducation populaire semble être une démarche inspirante, étroitement liée aux pédagogies libératrices.

Alliant la « nécessité d'agir » à un « impératif réflexif et de formation », ce processus s'inscrit comme une théorie-pratique permettant alors la construction d'interface et de lien organisationnel entre les luttes sociales et politiques et le champ du travail éducatif.

MATHIEU DEPOIL, ÉDUCATEUR POPULAIRE

CETTE DÉMARCHE, visant à la conscientisation politique des pratiques pédagogiques, mêlant pédagogie sociale et pédagogie critique, trouve un écho de plus en plus fort chez les éducateurs et éducatrices se revendiquant de la transformation sociale et radicale.

Cet article propose d'illustrer ses pratiques en posant un regard curieux et critique sur la Maison-phare¹, association dijonnaise d'éducation populaire et de pédagogie sociale, et la démarche d'auto-formation entreprise par son équipe visant à une politisation de ses pratiques.

Quel-le-s pédagogues sommes-nous ?

« Pédagogie traditionnelle », « éducation nouvelle », « pédagogie libertaire », « pédagogie radicale » ? Ces différents courants pédagogiques forment une nébuleuse éducative complexe, parfois dur à appréhender théoriquement sans se perdre dans un dogme cloisonné ou dans une précision académique et savante faisant souvent appel à la socio-histoire des mouvements et luttes

sociales². Cependant, parvenir à se situer pédagogiquement et à comprendre le sens politique de ces courants par l'analyse comparative des pratiques, semble être un préalable au processus de conscientisation politique des acteurs et actrices. Partant du principe que la pédagogie est l'art d'organiser l'émancipation et l'autonomie³ et qu'un acte pédagogique n'est pas neutre politiquement, quel(s) courant(s) pédagogique(s) correspond(ent) à notre projet politique ? Ou à quelles finalités politiques correspondent nos choix pédagogiques ? Ces questions peuvent trouver des éléments de réponses dans une formulation collective des intentions pédagogiques.

Par le biais de lecture collective d'ouvrages, d'articles, de synthèses, de fiches de lecture et de rencontres/formations mais également par les retours sur expériences, la Maison-phare a petit à petit construit son orientation et identité pédagogique par l'approche réflexive, en lien immédiat et étroit avec sa pratique quotidienne et ses analyses sociales, usant

alors d'une méthodologie propre à la recherche-action (diagnostic permanent) et inspirée de la pédagogie sociale: passer du savoir théorique individuel à la connaissance pratique commune en distinguant territoire, environnement et milieu⁴, c'est-à-dire en visant la transformation des apprentissages académiques globaux en levier de transformation locale et de proximité.

Par ces biais, les questions pratiques apparaissent: qu'entendons-nous politiquement derrière les notions d'autorité, d'activités, de sanctions, d'égalité, d'autonomie, etc.? Une définition collective, pédagogique et commune de ces notions a été travaillé lors de nombreux regroupements de l'équipe avec un regard éducatif, croisé à une analyse fine du caractère politique de l'acte, c'est-à-dire: à quoi celui-ci renvoie-il d'un point de vue des valeurs?

Face à de tels questionnements, convoquer certain·es témoins et pédagogues comme Élise et Célestin Freinet, Paulo Freire ou encore Fernand Deligny et des auteurs comme Murray Bookchin, Cornélius Castoriadis et Yvan Illich peut aider les éducateurs et éducatrices à se définir et à se conscientiser comme pédagogue. La Maison-phare s'est largement inspirée des travaux et écrits de l'éducation nouvelle, de la pédagogie sociale et libertaire pour construire ces pratiques: ateliers de rue, espaces de travail coopératifs, Terrain d'aventures, Université populaire, etc. En croisant ces savoirs théoriques avec une approche dite de « terrain », provenant des expérimentations de l'équipe, se définir pédagogiquement a été l'un des premiers chantiers, entre autres sur la question de la posture éthique et éducative. La

référence à la pédagogie sociale est née de ses expérimentations de rue et découvertes de l'équipe, avec par exemple la rencontre avec Laurent Ott, les écrits du GPAS Bretagne et l'attrait collectif pour le travail de rue et de plein air.

Construire un cadre théorique?

Se définir pédagogiquement, à notre sens ne suffit pas à se conscientiser politiquement et collectivement, la pédagogie n'étant pas toujours gage de politisation, particulièrement en Éducation nouvelle, là où la méthode et la technicité l'emportent parfois sur les aspects politiques. Un second chantier a donc été mené parallèlement: la politisation par une lecture critique du monde et des rapports sociaux.

Une des caractéristiques fortes de l'éducation populaire politique est de permettre, par l'acceptation de la conflictualité et par l'organisation de zones de contradiction, de conscientiser les rapports sociaux de pouvoir. L'équipe s'est alors engagée dans un travail d'exposés collectifs autour de nombreux questionnements critiques traversant notre société et définis comme enjeux majeurs dans notre projet associatif de transformation sociale: les discriminations et l'intersectionnalité, le féminisme matérialiste et la théorie *queer*, l'écologie sociale, les violences institutionnelles, la lutte de classes et l'éducation populaire, le néolibéralisme et le capitalisme, la techno-surveillance, etc. L'ensemble de ces exposés ont permis à l'équipe de s'auto-former sur de nombreuses notions politiques, de développer une pensée critique et de se construire une « culture collective » en lien avec ses ambitions pédagogiques.

« En croisant ces savoirs théoriques avec une approche dite de « terrain », provenant des expérimentations de l'équipe, se définir pédagogiquement a été l'un des premiers chantiers. »

Cependant, une des limites de cette démarche a été la difficulté d'auto-construire collectivement un cadre de référence théorique dû à l'hétérogénéité des parcours des membres composant l'équipe notamment les trajectoires scolaires et le degré de radicalité et d'implication militante. Loin d'être une entité entière et intègre en termes d'identité politique, l'équipe de la Maison-phare semble avoir trouvé des compromis collectifs sur un certain nombre de points pratiques mais peut diverger en termes de posture ou d'opinion politique.

Pour accompagner l'équipe dans cette réflexion et tenter de définir un cadre théorique stimulant, la contribution de chercheur·ses et d'universitaires comme Sylvain Wagon et Irène Pereira ont permis à l'équipe d'alimenter ce processus soit par une approche socio-historique de l'Éducation nouvelle par exemple ou par un travail sur « l'agir éthique » permettant de réfléchir aux pratiques d'intervention qui peuvent être mises en place sans aller vers une approche technique, mais vers une approche réflexive et critique de l'éducation. Pour Irène Pereira, l'objectif dans ce genre de contexte « est de favoriser un processus de conscientisation ». Telle qu'elle l'explique, « la conscientisation met en lien une expérience vécue – là en lien avec des situations vécues

dans le cadre professionnel – et des apports théoriques qui visent à aider, à saisir la dimension systémique des situations. Il s'agit en particulier d'analyser comment les rapports sociaux qu'ils soient de classes sociales, de racisation, validistes et de genre sont l'œuvre dans les situations quotidiennes⁵. » Irène Pereira est intervenue à deux reprises auprès de l'équipe afin d'aider à la construction d'un cadre théorique propre au contexte et aux enjeux du projet de l'association. Ses interventions ont été complétées par des journées d'études et séminaires auto-organisés en interne. Un des temps forts à l'issue de ces travaux a été la journée d'études autour des théories critiques durant laquelle a été mobilisé habitant·e·s bénévoles et équipe permanente.

Politiser les habitant·es administrateurs par les luttes sociales

En parallèle des travaux éducatifs de l'équipe permanente, un processus similaire a été engagé avec les administrateurs et administratrices de l'association, toutes et tous habitant·e·s du quartier. L'idée a été de politiser le collectif de bénévoles par la prise de position dans les luttes sociales via l'orientation du projet associatif: opposition à la réforme des retraites, soutien aux migrant·es, coopération avec le collectif « Stop Amazon », positionnement de l'association sur le SNU, rédaction d'un journal de quartier, etc. Politiser par le concret et par l'expérience associative peut sembler être une piste pratique poussant les associations d'éducation populaire à renouer avec l'idée de contestation et de lutte par un positionnement sur les questions de société.



Ce type de processus de recherche-action-formation ne peut exister que sur un temps long et doit accepter au préalable des zones de frottements et de conflictualité, notamment quand il s'agit de remise en question collective sur les modes de vie personnels et de pensées au sein d'une équipe de professionnel·les. Se préserver en amont des postures hautes et des jugements de valeurs implique nécessairement un travail de mise en confiance et de coopération par l'agir et le travail des communs. La finalité étant, de construire une capacité collective à agir en autonomie. ■

1. Installée sur le quartier prioritaire de la politique de la ville de Fontaine d'Ouche à Dijon (21), la Maison-phare a été créée en 2016 et est composée d'une vingtaine de permanent·es et d'une trentaine d'habitant·es du quartier, bénévoles et investi·es dans les espaces de travail coopératif (café et restaurant associatif, maraîchage urbain, conserverie sociale, etc.). À la fois Maison des Jeunes et de la Culture, centre social et scène culturelle de proximité, la Maison-phare s'inscrit dans une éducation populaire politique inspirée des pédagogies critiques et émancipatrices.

« Se définir pédagogiquement, à notre sens ne suffit pas à se conscientiser politiquement et collectivement, la pédagogie n'étant pas toujours gage de politisation, particulièrement en Éducation nouvelle, là où la méthode et la technicité l'emportent parfois sur les aspects politiques. »

2. Morvan A., *Pour une éducation populaire politique: à partir d'une recherche action en Bretagne*, thèse de doctorat de sciences de l'éducation, université de Paris 8, 2011.

3. Ici, la notion d'autonomie est à comprendre dans le sens évoqué par Castoriadis: « L'autonomie de la société présuppose, évidemment, la reconnaissance explicite de ce que l'institution de la société est auto-institution. » (Castoriadis C., « Institution de la société et religion », in *Domaine de l'homme*, Seuil, 1986.

4. Depoil M., Ott L., Pruvot C., *Pédagogie sociale, les raisons d'agir. Pour un travail social du commun*, La Rage du Social, 2023.

5. Entretien avec Irène Pereira, le 20 novembre 2023.



Le Lien

« Ce livre s'adresse à celles et ceux qui, quand tout vient à manquer, croient encore à la puissance de ce lien noué dans l'intimité des classes. »

« Occupez-vous des autres madame, moi je ne comprends jamais rien, perdez pas votre temps. » (Dialogue entre l'enseignante et une élève).

Mathilde Levesque est agrégée de lettres modernes et docteure en langue et littérature française. Elle enseigne au lycée Voillaume d'Aulnay-sous-Bois dans le 93. Minh Nguyen est autodidacte et signe ici sa première BD en tant qu'illustrateur. À elleux deux iels viennent de sortir *Le Lien*, une bande dessinée qui suit des élèves de seconde durant une année scolaire. Pas d'histoire linéaire mais des tranches de vie au lycée. Ces tranches mises bout à bout dressent le portrait de ce qui lie enseignante et élèves. Une juxtaposition croquée au fil des mois, avec, au fur et à mesure, un lien qui se crée.

À la lecture de cette BD je ne peux m'empêcher de penser à Saint-Exupéry et à son *Petit Prince* :

– « Bonjour, dit le renard.
– Qui es-tu ? dit le petit prince.
Tu es bien joli.

– Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.

– Ah ! pardon, fit le petit prince. Mais, après réflexion, il ajouta :
– Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ? »

C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... » Si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. » *Le Petit Prince*, Chap. 21

Mathilde Levesque illustre parfaitement ce concept d'apprivoisement et de patience. La relation que la prof a avec ses élèves n'est pas la même en septembre qu'en mai. C'est une construction permanente, en marchant, parfois, sur des œufs. En octobre, une fois le lien tissé, fragile encore peut-être, mais présent, elle tente un premier « Qui s'en fout ? », réponse à un élève qui dit avoir oublié son livre. Cette phrase reviendra tout au long de l'année. Cette phrase peut exister, peut être prononcée parce que le lien de confiance existe entre elle et ses élèves. Parce que lorsque l'enseignante et le groupe classe ont commencé à s'apprivoiser, le lien permet la blague, l'autodérision. Iels font désormais communauté.

– « Ah j'entends bien, je serais presque tentée par la compassion... Mais j'ai plutôt envie de dire : qui s'en fout ? » *Des élèves lèvent la main*.

Il y a un certain attachement et même un attachement certain. On peut se questionner sur le fondement social de ce lien ? Quel est le contrat passé entre une prof et ses élèves ? L'engagement de progresser, ensemble ? « Une détermination commune à construire un horizon » d'après la quatrième de couverture.

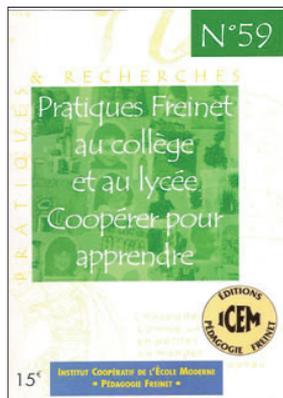
Novembre. Mathilde Levesque raconte une inspection, avec des élèves qui ce jour-là se surpassent pour être « comme il faut », tenues vesti-



mentaires comprises. La double page se terminant sur ces mots « Les inspections ont un côté très artificiel. On nous juge, les élèves et nous, sur une heure de cours. Il y a dans les efforts des élèves ce jour-là quelque chose de bouleversant. » Qu'est-ce qui poussent les élèves ce jour-là à vouloir être « comme il faut » ? Il est peu probable que ce soit une envie de passer pour des élèves modèles puisque le reste du temps les cravates et le langage soutenu ne sont pas de sorties. Iels ont envie que leur prof soit en réussite, qu'elle soit reconnue comme elleux la reconnaissent pour ce qu'elle est. Une bonne prof. Le lien est là, solide.

L'autrice souligne pourtant, comme le lien est faillible, perméable à certaines élèves. Il y a toujours quelques élèves avec qui le lien ne prend pas. Des élèves qu'on ne parvient pas à aller chercher au fond de leur détresse. Ou trop peu. On sent alors le sentiment d'impuissance, de frustration et de culpabilité que ce fossé engendre chez l'enseignante. « Il y a des soirs où l'on repart le cœur plus lourd que d'autres. »

Et puis il y a cette planche très courte intitulée « Les règles » où Salim arrive en retard et cette conclusion « Mon lycée est rem-



pli d'élèves qui auraient préféré arriver à l'heure. » Cette planche illustre la grande réussite de ce livre, texte comme illustration, en dire beaucoup sur la vie de ces élèves, avec peu de mots. Cette lecture a évidemment fait écho au lien qui m'unit à mes élèves tous les ans. Lien différent avec un public plus jeune mais similaire. Quand je les entends m'appeler maman par inadvertance, je ne peux finalement que m'en réjouir. Je ne pense pas qu'il s'agisse d'un quelconque transfert mais simplement d'un sentiment de bien-être, de confort émotionnel. Bien sûr l'école n'est pas la maison. Mais l'école, et surtout notre salle de classe, c'est chez nous. Un autre lieu qu'on habite ensemble 24 heures par semaine où l'on s'approprie de jour en jour. Et en effet, les jours où « tout vient à manquer » (moyens humains, matériel, moyens financiers, orthophonistes, bienveillance institutionnelle, etc.) je sais ce qui me fait rester: le lien avec mes élèves. Le lien, littéralement ce qui relie, unit.

« Qui s'en fout? » ■

MÄDLI

Mathilde Levesque (texte), Minh Nguyen (ill.), *Le Lien*, Payot (Payot graphic), 2023, 114 p., 21 €.

À l'école du doute

Parmi le grand nombre d'ouvrages parus sur (et contre) les *fake news* et le complotisme, celui-ci s'en distingue par son centrage sur l'école: l'auteur est un spécialiste de la métacognition, une référence dans de nombreux stages. En comprenant comment on apprend, comment on pourrait apprendre autrement, en maîtrisant de plus près (on pourrait dire: de plus haut) sa manière propre d'apprendre, on gagne non seulement de l'efficacité, mais aussi de la liberté: on s'émancipe.

Pour l'auteur, rien ne sert de faire de la morale même nimbée d'éducation aux médias, et de comprendre quels affects profonds motivent les croyances. Les exercices qu'il propose en quelques pages (ce n'est pas un manuel clés en mains) s'appuient sur les travaux connus de Daniel Kahneman et d'Olivier Houdé, et on a donc là un « *digest* pour profs » utile et... digeste. On ne sera pas nécessairement d'accord sur tout... tant mieux, l'esprit critique y aura gagné. ■

JEAN-PIERRE FOURNIER

Marc Romainville, *A l'école du doute*, PUF (série Société), 216 p., 17 €.

Pratiques Freinet au collège et lycée

Après une année difficile, entre élections professionnelles, classe de 4^e très rude et intense mouvement contre la réforme des retraites qui a inévitablement eu des conséquences sur ma présence et mes pratiques en classe, un grand besoin de pédagogie s'est fait ressentir en ce début d'été.

Je me suis donc replongée avec plaisir dans le livre de Magali Jacquemin, *Des élèves à la conquête du passé - Faire de l'histoire à l'école primaire*, dont j'avais parcouru le manuscrit en début d'année, et j'ai complété cette lecture avec la brochure de l'Icém, *Pratiques Freinet au collège et au lycée - Coopérer pour apprendre*, afin d'axer davantage la réflexion sur le 2nd degré où j'enseigne.

Au fil des pages se croisent des témoignages de collègues de toutes disciplines (histoire-géographie, EPS, français, sciences physiques, par exemple), des points plus théoriques (mais pas lourds!) sur des incontournables de la pédagogie Freinet (l'imprévu, le tâtonnement expérimental, la coopération, entre autres) mais aussi des réflexions plus

générales sur l'enseignement (l'autorité, les sanctions).

Ma recherche de cohérence et de restructuration de mes pratiques de classe y a trouvé de quoi se nourrir, à la fois en termes d'outils à construire et à proposer et en termes de questionnements-approfondissements: comment mieux accompagner les recherches et projets libres des élèves? Comment fonctionner en ateliers? Comment affronter les écueils de l'installation du Conseil? Quel équilibre créer entre individualisation et coopération? Le tâtonnement expérimental en français, c'est possible? Comment obtenir l'adhésion et l'engagement des élèves dans le travail? Comment assumer la part de la maîtresse sans écraser le tâtonnement et les envies d'apprendre des jeunes?

Beaucoup de questions ardues – mais ô combien enthousiasmantes! – à travailler, pour donner plus de cohérence et de liaison à mes pratiques et à mes postures professionnelles, afin de toujours mieux accompagner les élèves dans un parcours scolaire qui soit émancipateur et leur permette de lire et de penser le monde... et d'y trouver leur place! Même si le repos des vacances est appréciable et nécessaire, je sens déjà des fourmillements très agréables à l'idée de la rentrée...

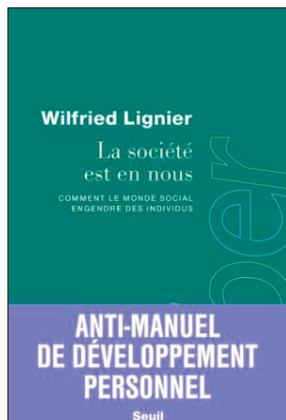
Dans cette brochure, j'ai particulièrement apprécié lire des récits de pratiques, dans les réussites comme dans les difficultés (en particulier le récit de la collègue de philo au début, qui a tellement fait écho à ce que j'ai vécu cette année avec les 4^{es}...)! Même si ça ne concernait pas directement l'enseignement de ma discipline, les Lettres, ce sont des expériences très inspirantes et stimulantes!

En revanche, j'ai été nettement moins convaincue par les pages sur l'autorité, les sanctions et la Loi. Sans doute parce que majoritairement rédigées du point de vue de formateurs d'IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres, les ancêtres des Espé) et non de praticien-nes.

Pour toutes celles et tous ceux qui ont envie de découvrir comment la pédagogie Freinet peut se vivre dans le 2nd degré, je conseille! ■

JACQUELINE TRIGUEL

André Mathieu et Catherine Mazurie, *Pratiques Freinet au collège et au lycée, coopérer pour apprendre*, ICEM (Pratiques et recherches, n° 59), 2008, 5 € (En numérique seulement mais on annonce la parution imminente d'une nouvelle brochure Second degré!!!).



La Société est en nous ou mettre la pédagogie au travail

Cette note de lecture de *La Société est en nous*, de Wilfried Lignier est l'occasion d'une réflexion sur l'importance de faire travailler un « langage sociologique de l'intériorité » produit par la sociologie avec nos concepts issus des pédagogies nouvelles.

Pour un langage sociologique de l'intériorité en pédagogie?

Les mouvements pédagogiques issus des pédagogies nouvelles ont hérité de concepts idéalistes pour penser le sujet enfantin, issus de la philosophie ou de la psychologie. S'adossant souvent à l'idée de « nature » pour penser la liberté enfantine face à la domination scolaire (par exemple, la méthode « naturelle » contre la « scolastique » en pédagogie Freinet), ces concepts s'avèrent inopérants pour penser les enjeux sociaux posés par les réflexions contemporaines issues de la sociologie des inégalités scolaires ou des pédagogies critiques (sur les questions de classe, de genre, de race...). Il me semble nécessaire aujourd'hui d'adosser des pédagogies se voulant émancipatrices à des conceptions de la subjectivité enfantine qui s'attachent à rendre compte de l'épaisseur sociale des enfants et de leurs activités. Si la sociologie des inégalités s'est attachée à penser les différenciations sociales à l'œuvre dans les processus cognitifs des élèves à l'école (avec des concepts comme le « malentendu scolaire » ou la question des « implicites »), ces travaux sont discutés difficilement par les pédagogues car ils ne s'intéressent pas à certains objectifs d'émancipation des pédagogies nouvelles. Par exemple, l'idée de « liberté » centrale en pédagogie Freinet n'est pas (ou peu) travaillée par la sociologie des inégalités scolaires (principalement car ce concept n'est mobilisé que par une très petite minorité d'enseignants). Les pédagogues mériteraient de travailler ces énoncés – volontiers idéalistes – et les attentes implicites et explicites qu'ils pro-

jettent sur les enfants en regard aux processus sociaux dans lesquels ils elles s'insèrent. L'enjeu est à la fois de rendre compte de manière plus juste ce qu'il se passe réellement dans une classe où est mise en œuvre une pédagogie « alternative » mobilisant ce type de conceptions, mais aussi de politiser à nouveau frais les questions éducatives. Cela permettrait par ailleurs aux militantes pédagogiques de tracer des frontières plus nettes avec la tendance au développement personnel de certaines pédagogies alternatives avec lesquels nous partageons parfois des concepts et des pratiques.

Le petit livre *La société en nous* de Wilfried Lignier se présente comme un « manuel de développement impersonnel » (ou un « anti-manuel de développement personnel ») ; il propose des pistes pour repenser l'enfance et les enfants. En voulant développer une « langue sociologique de l'intériorité », le sociologue nous livre quelques outils pour travailler la subjectivité enfantine à l'aune de la sociologie. L'ouvrage ne s'appuie pas sur une unique recherche empirique, mais entend prouver via l'utilisation d'une multiplicité de travaux et l'exploration du bagage théorique bourdieusien (*habitus*, stratégies de reproductions et de distinctions) que la société « est en nous ». C'est-à-dire que « notre condition [est] éminemment relationnelle, collective », « faire exister la société autrement que comme une abstraction, au-dessus de nous ou même autour de nous ».

Wilfried Lignier conteste en effet les frontières traditionnelles des discours sur l'intériorité qui réserverait cette étude à la psychologie ou à la psychanalyse. Il s'intéresse

donc à la « sociogenèse » des individus et de leur « *habitus* », c'est-à-dire « un ensemble systématique de dispositions à agir d'une certaine façon ou d'une autre ». Pour Bourdieu, la formation de l'*habitus* advient par « une incorporation par la pratique », c'est-à-dire par des actions répétées sur le long terme, sans forcément qu'il y ait de discours explicites. Il montre dans le premier chapitre comment la socialisation intervient avant même notre naissance, puis comment elle s'exerce sur notre petite enfance de manière souvent invisible, « ténue », soit à travers des interactions différenciées avec les adultes et les enfants qui nous entourent, soit parce que nous existons dans un monde d'institutions qui régulent notre manière d'être au monde (la langue, les lois, les stéréotypes, la maternité, l'école, etc.). Il explique en outre qu'il faut dépasser la logique du « milieu social », à savoir que cette sociogenèse n'est pas purement et simplement le produit d'une imprégnation du milieu, mais qu'elle a une dimension active et stratégique de la part des groupes impliqués dans la production des individus.

L'enfant, un individu déterminé par les attentes des adultes

Wilfried Lignier explore dans son deuxième chapitre les stratégies de reproductions et de distinctions mis en place par les groupes sociaux (en premier chef les parents) et les institutions (notamment l'école mais pas que). Il montre comment ces groupes construisent des attentes sur les enfants à des fins de reproductions immédiates (intra-générationnelles) ou pour l'avenir (intergénérationnelles), mais aussi que ces

stratégies interviennent les unes par rapport aux autres dans un espace socialement hiérarchisé. Elles peuvent être alors considérées comme des stratégies de distinctions, plus ou moins efficaces et rentables en fonction des institutions et des groupes sociaux. L'école par exemple favorise tendanciellement les classes supérieures et les classes supérieures ont beaucoup plus de capacités à utiliser l'école et à intervenir dessus pour arriver à leurs fins. L'importance des stratégies de reproduction sur la vie des enfants pousse Wilfried Lignier à proposer une nouvelle définition de l'enfance : « un enfant, du point de vue proprement sociologique, est un individu dont les pratiques, les apprentissages, les perspectives sur le monde sont avant tout déterminés par les attentes d'adultes apparentés, plus ou moins activement expérimentées ».

Dans son troisième chapitre, Wilfried Lignier s'interroge sur la temporalité de la production de l'*habitus*. Il montre d'abord comment son élaboration se fait d'abord par des « temps faible », dans une temporalité longue et routinière. « Il s'agit de considérer que notre détermination sociale repose sur des accomplissements pratiques, localisés dans des moments et des lieux où d'autres agissent avec nous et où nous agissons avec eux ». Il y a donc une interaction entre notre extériorité (les institutions, la « société », nos pratiques quotidiennes et notre *habitus* (notre intériorité)). Le sociologue s'interroge ensuite sur le rôle des « moments forts » dont le sens commun dit volontiers qu'ils ont une importance majeure sur nos vies. Si ces « moments forts » peuvent être déterminants dans nos trajectoires, ils sont cependant

toujours médiés par notre habitus, des institutions et des interactions. Tel accident va être pris en charge (de manière différenciée) par l'hôpital. Tel trauma faire l'objet d'un travail discursif et d'une mise en récit régulière. Tel heureux événement (un mariage) est le produit d'institution et va engendrer des pratiques routinières.

Enfin, dans le dernier chapitre, l'auteur interroge le rôle des discours et de l'ordre symbolique dans la socialisation. Il montre que le langage aide à « incorporer une disposition », qu'il donne toujours du sens à la pratique comme la ponctuation permet de donner du sens à une suite de mots.

Puis, il montre qu'on se socialise aussi que le langage mais aussi les images font aussi un travail d'incorporation qui vont participer à notre rapport aux pratiques. Wilfried Lignier montre ainsi comment l'*habitus* des enfants se racialise au fur et à mesure des interactions, et comment les événements traumatiques dans les discours, s'enracinent dans des pratiques sur un temps plus long. « Il faut insister sur le caractère finalement corporel de ces formes symboliques [...] Pour le dire d'une formule, voilà ce que signifie l'incorporation des mots, des images: nous ne disposons pas vraiment des symboles, ce sont plutôt eux qui nous disposent ».

Se mettre au travail

Je m'attacherai dans les lignes qui suivent à tracer des pistes pour se mettre au travail en tant que pédagogue à partir de ce que Lignier appelle « un langage sociologique de l'intériorité » sur trois idées fortes de la pédagogie Freinet: la personnalisation des apprentissages, le texte li-

bre et la co-éducation. Ces perspectives nous obligent à réévaluer certains discours issus des pédagogies nouvelles: en effet, on y trouve régulièrement l'idée que l'enfant serait naturellement au monde et qu'il serait transformé – souvent négativement – par un milieu hostile. Les métaphores botaniques chez Maria Montessori fonctionnent sur ce mode; l'idée de « méthode naturelle » chez Freinet aussi. Il y a ici l'idée d'un déjà-là « naturel » à préserver et à faire s'épanouir. Si les cadrages idéologiques ne sont pas les mêmes chez les deux pédagogues, il et elle construisent en creux une subjectivité enfantine autonome des acteurs et actrices sociaux qui la produisent. Cette conception justifie par ailleurs une pédagogie « non-directive », basée sur, ou les désirs, ou les besoins, ou la spontanéité de l'enfant, comme si ces forces intérieures à l'enfant lui appartenaient en propre. Les deux pédagogues ne militant ni pour l'abolition de leur fonction et ni ne croyant non plus en l'élaboration purement spontanée des individus, il et elle insiste sur l'importance du milieu éducatif notamment matériel chez Montessori, mais aussi et surtout social chez Freinet via la coopération (et c'est pour cela qu'on le préfère à la *professoressa*). Il me semble que ces forces intérieures des enfants avec lesquels nous travaillons mériteraient d'être qualifiées de manière plus précise, ainsi que nos attentes et nos projections quant à elles et leur manifestation. D'où vient cette « puissance de vie » que mobilise Freinet dans ses classes? Il y a là un vrai programme de recherche pédagogique.

La personnalisation des apprentissages

En pédagogie Freinet, on vante souvent la personnalisation des apprentissages, c'est-à-dire que les objectifs sont à la fois individualisés en fonction des capacités et des rythmes de chacun, mais que les élèves vont aussi y mettre de « leur personne » et vont participer à leur élaboration. Le plan de travail individuel va être un des outils principaux de cette personnalisation: chaque élève travaillera sur des objets en fonction du rythme et de l'intérêt qui lui est propre. Or, ces énoncés font penser au propos du sociologue sur les parents qui, incapables d'observer les effets des micro-interactions qu'ils ont avec leur bébé (par exemple sur la manière différenciée de le toucher en fonction du sexe), vont avoir « le sentiment de se conformer à ce qu'est l'enfant, désormais ».

Si l'auteur insiste sur le est, c'est bien que se produit un processus d'essentialisation hyper-courant et que l'on reproduit de quasi systématique en classe lorsqu'on évoque les élèves et leurs performances. Le « chacun avance à son rythme » par exemple, teinté de bienveillance par la prise en compte de l'enfant, fait l'impasse sur le rôle de l'école dans la production différenciée des rythmes des enfants. L'idée de personnalisation mériterait d'être réinterrogée en tant que la personne de l'enfant est le produit complexe des stratégies, différenciées socialement, de reproduction des parents et de l'institution scolaire.

Le texte libre

La pratique du texte libre est souvent décrite comme centrale dans l'histoire de la pédagogie Freinet. Elle est au

centre de plusieurs principes : la dimension laborieuse du travail d'écriture et fabrication matériel du texte, celle émancipatrice de l'expression libre et enfin la dimension coopérative par la socialisation des textes. La « liberté » du texte libre est cependant un des points original de la pratique, qui contrevient aux habitudes scolaires les plus courantes qu'un travail à l'école soit toujours accompagné d'une consigne. Cette pratique fait directement écho à ce que nous avons dit précédemment sur la « personne » et « sa force de vie » en pédagogie Freinet. Il conviendrait dans un souci tout d'abord didactique, mais aussi politique d'identifier qu'elles sont les ressorts de la production d'un texte libre chez l'enfant. Qu'est-ce qui s'exprime dans le texte lorsqu'il n'y a plus de consignes ?

Freinet vantait lui-même l'importance d'une technique qui permettait l'expression de l'intimité. Plus tard, certains pédagogues y ont vu une pratique thérapeutique qui intéressera beaucoup les psychanalystes. Nous gagnerions à penser les dispositions qui amènent les enfants à produire des textes dits libres. On remarque qu'il y a malgré l'idéalisme de certaines propositions, une dimension sociologique dans la pensée d'Élise et Célestin Freinet : « En régime capitaliste, écrit « Élise Freinet, [...] l'enfant est contraint d'avoir deux vies, si ce n'est trois même : la vie véritable et complète dans la rue et aux champs, avec la nature même, la première et véritable éducatrice ; la vie dans la famille où l'autorité du père censure souvent et réfrène à l'excès toutes les manifestations d'activité ; et enfin la vie à l'école ». À ce titre, l'exercice

du texte libre semble aussi une manière pour le/la pédagogue d'atténuer les divergences et rapports de force entre les stratégies de reproduction familiale et les stratégies de reproduction scolaire, une manière d'amenuiser la violence symbolique d'une école taillée pour la bourgeoisie. Toutefois, les dispositions et pratiques des élèves rentrant en interaction avec un contexte institutionnel, nous devrions aussi conscientiser les attentes de l'école par rapport à tout texte, mais aussi nos attentes à nous pédagogues quant à la pratique précise du texte libre. En effet, si dans le discours pédagogique, on insiste sur l'absence de jugement (et d'évaluation) quant au contenu exprimé, il serait malhonnête de dire que ces jugements ne s'expriment pas même de manière implicite dans la pratique réelle des pédagogues. Tel texte se verra plus ou moins valorisé, tel texte subira plus ou moins d'intervention didactique, etc. Il est probable que chacun ne valorise pas les mêmes types de production : la créativité est-elle un corollaire de l'expression libre ? Les textes doivent-ils avoir une visée littéraire ? Ou alors valorise-t-on les récits à la première personne ? Finalement, comment définissons-nous l'émancipation que nous visons à travers la pratique du texte libre ?

Un exemple de définition alternative : une élève de CM2 rédigeait toujours des histoires où des jeunes femmes transgressaient l'ordre du genre. Dans ses récits, elles quittaient leur milieu familiale pour partir à l'aventure, chercher du travail, etc. Cette anecdote permet aussi de réfléchir à comment à travers l'écriture les enfants assimilent et transforment l'ordre symbolique dans lequel

il/elle s'inscrit en recyclant d'autres récits (ce genre de récits émaille la culture populaire), et en les expérimentant par l'écriture. Wilfried Lignier considère dans son chapitre 3 le rêve comme une manière de prolonger un « moment fort » : « Lorsque nous le rêvons, l'événement en vient à faire davantage partie de notre pratique, il prend un tour habituel et habitant ». Ainsi, le texte libre pourrait être pensé comme un lieu d'expérimentation de l'ordre social, dans lesquels pourraient s'exprimer des dispositions qui ont peu la possibilité de s'actualiser dans la réalité.

Si j'ai utilisé le mot « recyclage », c'est aussi en référence à ce concept dans la sociologie des perceptions enfantines de Wilfried Lignier et Julie Pagis. Dans *L'Enfance de l'ordre*, il et elle montre en effet comment les enfants vont recycler des concepts d'un registre à un autre afin de construire leur jugement et leur perception du monde social. Envisager une sociogénèse des textes libres, cela pourrait être de s'obliger à voir quelles ressources et représentations sont mobilisées et recyclées par les enfants dans leur travail d'écriture. Sortir de l'idée d'une production spontanée pour identifier les ressorts d'un recyclage (qu'on appelle souvent à l'école « réinvestissement ») pourrait nous faire progresser dans une didactique du texte libre. Toutefois, nous devons aussi penser à comment ces définitions vont-elles s'allier ou au contraire s'opposer à celle des autres acteurs/rices de la formation de l'*habitus* enfantin ? En effet, si le texte libre peut s'inscrire dans une volonté d'atténuer le clivage entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire, elle peut

dans les faits entrer en contraction avec des stratégies parentales de reproduction ne mettant pas au cœur de leur pratique éducative la valorisation de l'expression de soi.

Sur la coéducation

En effet, « la vérité de notre condition est que nous sommes investis par d'autres » et notamment par les parents et les institutions dédiés à l'enfance comme l'école, qui produisent des obligations et des idéologies de l'enfance. Bourdieu distingue les stratégies « intragénérationnelles » qui sont dans une logique de préservation du groupe (sa survie, son épanouissement) dans le temps présent, et celles « intergénérationnelles » qui ont pour but la perpétuation dans l'avenir. L'institution scolaire quant à elle « impose symboliquement et matériellement aux parents un rapport aux enfants tourné vers l'avenir de ces derniers et non vers leur propre présent ». « Elle force l'attention parentale à se reporter sur le futur, quitte à devoir renoncer à des avantages plus immédiats ». Cependant, ces avantages ne sont pas explicites. « Tout au contraire, la force de l'institution scolaire tient à sa capacité à imposer un rapport désintéressé à l'enfance: il convient de laisser les enfants à l'enfance, à l'apprentissage gratuit, etc. ». S'intéresser aux diverses stratégies qui produisent nos élèves permet repenser les finalités et surtout les rapports de force entre enseignantes et parents d'élèves, et les malentendus qui peuvent exister. À ce titre, s'outiller théoriquement permet de mieux envisager les possibilités et les difficultés d'un projet de co-éducation.

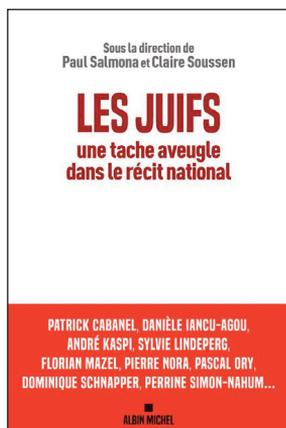
Dans mon école de quartier populaire par exemple, j'observe que les interventions des parents se font majoritairement sur deux sujets: celui de la revendication d'un ascétisme scolaire (pour demander plus de devoirs par exemple) notamment en vue de la préparation au collège, revendication qui illustre parfaitement une stratégie intergénérationnelle. Celui du bien-être des enfants, que cela aille de la lutte contre le harcèlement ou l'importance d'un départ en classe verte, qui illustre alors une stratégie intragénérationnelle. Au contraire, certaines pratiques orientées vers l'épanouissement des enfants mises en place par les enseignantes pouvaient être contestées (« on est pas à l'école pour s'amuser ») au nom d'une stratégie intergénérationnelle, quand certaines stratégies intragénérationnelles comme les départs anticipés en vacances au bled (afin de bénéficier de tarifs préférentiels) sont largement condamnées par l'école. Le cadrage théorique proposé par Bourdieu puis Lignier permet de rendre lisible les conflits entre parents et enseignantes. Cependant, ces stratégies existant dans un monde inégalitaire et hiérarchisé, elles sont aussi et toujours des stratégies de distinction. Ainsi, l'auteur rappelle que l'école est bien plus adaptée aux stratégies des classes dominantes et qu'elle légitime ainsi la domination des mieux dotés. Malgré cela remarque-t-il, « la plupart des familles y compris les plus dominées, préparent de fortes et durables aspirations scolaires [...] Pour autant [...] l'usage peut être plus ou moins intensif, ce qui fait varier, d'une famille à l'autre,

l'importance sociogénétique du scolaire ». Les familles sont socialement inégales quant à la possibilité d'agir sur ces institutions. Concernant l'école, les familles de classe supérieure vont être plus à même d'intervenir pour faire changer une pratique pédagogique ou dans les manières de traiter ou d'identifier leurs enfants et de l'imposer dans le cadre scolaire. Au contraire, « les familles les plus dominées, bien qu'elles aient en principe davantage de motifs d'intervenir sur une école qui n'est pas faite ni pour elles ni par elles, se révèlent largement captives de la scolarité telle qu'elle s'impose spontanément ». Dans une école où j'ai travaillé, nous avons lancé un club afin de faire entrer dans l'école les familles qui en étaient le plus éloignées. Cependant, le dispositif ayant été activement investi par les parents de classe supérieure (qui avait notamment programmé des courts métrages d'art et d'essais), l'objectif initial d'accueillir les familles les plus populaires dans un moment convivial avait été partiellement un échec.

Il y a une urgence à ré-outiller théoriquement l'éducation nouvelle pour lui permettre de retrouver une portée réellement émancipatrice aujourd'hui. La sociologie, et par exemple *La société est en nous* de Wilfried Lignier, est une réserve d'outil important. Au travail! ■

ARTHUR SERRET

Wilfried Lignier, *La société est en nous: Comment le monde social engendre des individus*, Seuil (Liber), 2023, 154 p., 18,50 €.



Les Juifs, une tache aveugle dans le récit national

Un livre pour profs d'histoire, bien sûr, mais pas seulement. Dans cet ouvrage, aux nombreux contributeurs, on verra à quel point la présence des juifs est insuffisamment traitée dans les programmes et les manuels. Pas totalement certes, et depuis quelques années, le bon roi Saint-Louis (Louis IX) en prend pour son grade, lui qui impose le port de la rouelle jaune sur les vêtements des juifs du royaume. Mais c'est vite dit, et la continuité de l'histoire juive est ignorée.

Mais, dira-t-on, et la Shoah ? Et l'Affaire (l'affaire Dreyfus) ? Certes on en parle ; pour le génocide, il a fallu attendre une trentaine d'années après la guerre, surtout pour que les photographies des policiers français faisant le sale boulot des rafles qui ont abouti aux camps de la mort apparaissent dans les livres distribués aux élèves ; pour l'Affaire, c'est souvent rapide (un accident de parcours de la III^e République) mais c'est fait.

Mais le *continuum* de cette présence de la seule minorité non-chrétienne durant des siècles, ses apports, les ambiguïtés de son acceptation à partir de la Révolution française*, mériterait mieux ; c'est vrai aussi à l'Université, montrent les auteurs, et, depuis qu'on s'en est – tardivement – occupé, les travaux archéologiques démontrent l'importance d'une présence séculaire.

Ce n'est pas le seul angle mort des programmes d'histoire, et les bonnes âmes diront vite « qu' » on n'a pas le temps de parler de tout ». Mais il serait utile, *a minima*, que les enseignants puissent s'expliquer et expliquer pourquoi la contribution française au génocide a de profondes racines. C'est peut-être le seul angle mort... de cet ouvrage : la formation (initiale et continue surtout) des enseignants n'est pas examinée : elle est pourtant largement insuffisante, sur ce sujet comme sur d'autres, et en se limitant au domaine de l'histoire et des sciences sociales. Des connaissances pouvant nourrir une réflexion personnelle et collective sur les racismes, dans leur profondeur et leur diversité, sont nécessaires et devraient être organisées. Dans le cas précis de l'antisémitisme, ce livre pourra y contribuer. ■

JEAN-PIERRE FOURNIER

Sous la dir. de Paul Salmona et Claire Soussen, *Les Juifs, une tache aveugle dans le récit national*, Albin Michel, 2021, 295 p., 21,90 €.

* le ministre de l'Intérieur Gérard Darmanin a pu sans sourcilier prôner dans un ouvrage récent – sur la laïcité... – la mise au pas des juifs par Napoléon comme modèle pour les musulmans d'aujourd'hui.

LES LINGUISTES ATTERRÉES LE FRANÇAIS VA TRÈS BIEN, MERCI

TRACTS
GALLIMARD

N° 49

Le Français Va très bien, merci !

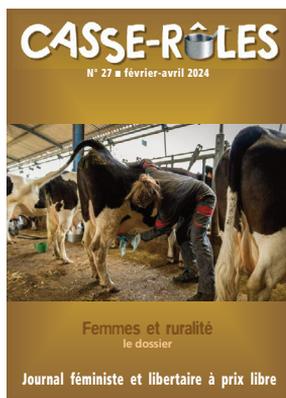
En soixante pages, le tour de la question est fait : ce court texte plaira non seulement aux enseignants de Français mais aussi à tous ceux que le rapport à la langue intéresse et qui veulent se défendre contre les attaques et autres divagations de ceux qui entonnent l'éternel *lamento*.

Certes, la maîtrise de l'orthographe régresse, mais le reste obéit aux évolutions normales de toutes les langues. La question de l'anglais, celle des francophonies, l'écriture inclusive, les nouvelles pratiques qu'entraîne l'usage des *smartphones*, un grand nombre de sujets font l'objet de mises au point nuancées et sans jargon.

Sur ces sujets spécialisés, une langue précise et un ton à la fois ferme et détendu. ■

J.-P. F.

Les linguistes atterrées,
Le Français va très bien, merci,
Gallimard (coll. tracts, n° 49),
2023, 64 p., 3,90 €.



Femmes et ruralité

Sur un sujet finalement assez peu abordé, celui de la condition des femmes en milieu rural, le numéro

27 de la revue *Casse-rôles* nous offre un dossier conséquent, offensif et revendicatif : « Femmes rurales, nous ne laisserons pas la campagne aux hommes ! », promet l'édito de cette nouvelle livraison. Plusieurs articles reviennent sur la situation des femmes paysannes, « précarisées, maltraitées, isolées », mais aussi sur les enjeux de l'agro-écologie, tandis que d'autres questionnent la notion même de « ruralité », aujourd'hui récupérée par l'extrême droite. Un retour sur l'histoire (« Tondues ! ») et « Aux origines de l'émergence des femmes dans l'espace rural ») et l'international (portrait de « Mona, résistante et agricultrice en terre de Palestine ») complètent ce dossier.

Cette livraison est également très riche d'un hors dossier, depuis

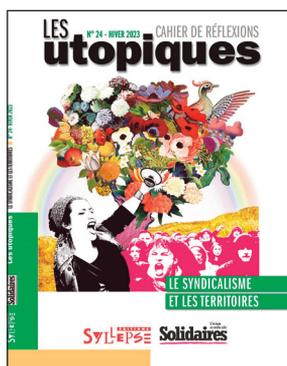
une évocation des engagements de Rosa Parks, puisque celle-ci a été instrumentalisée par Valérie Pécresse dans sa croisade pour la débaptisation du lycée Angela-Davis de Saint-Denis, jusqu'à la lutte palestinienne au prisme de la question de genre, en passant par la loi Darmanin, les Jeux olympiques à Paris ou en encore les violences obstétricales et gynécologiques.

Comme d'habitude, les camarades de *Casse-rôles* ont réalisé un gros travail d'analyse et de décryptage... Alors vous savez ce qu'il vous reste à faire : vous abonner ! ■

GRÉGORY CHAMBAT

Casse-rôles, n° 27, février-avril 2024.

Commande et abonnement en ligne sur le site de la revue.



Territoires syndicaux

Bourses du travail, Unions locales, Union départementales, Unions régionales, etc., depuis qu'il existe, le syndicalisme ouvrier entretient un rapport très fort avec les territoires et la géographie.

Ce sont les enjeux qui tournent autour de ces questions que le 24^e numéro des *Utopiques*, les « Cahiers de réflexion » de l'Union syndicale Solidaires, se propose d'explorer.

Du plus attendu (les problématiques liées à la vie et à l'action des Unions locales), de l'incontournable question écologique (le rail, les

mégabassines, etc.), au plus actuel (les Jeux Olympiques) en passant par des sujets moins familiers aux combats syndicaux (déserts médicaux, par le syndicat de la Médecine générale, le syndicalisme et la forêt) et l'incontournable volet internationaliste et décolonial (Uruguay, Corse, Martinique et Guadeloupe), nous avons là une conséquente (230 pages!) introduction aux enjeux territoriaux du syndicalisme de lutte de classe et ... d'espace. ■ G. C.

Les Utopiques, Éditions Syllepse et Union syndicale Solidaires, n° 24, hiver 2024, 230 p. 10 €.

S'armer contre l'extrême droite !

Après un premier tome tout simplement indispensable (*S'armer contre l'extrême droite*, tome I), le collectif Visa (Vigilances et initiatives syndicales antifascistes) dresse dans sa nouvelle brochure le « bilan d'un an d'imposture des 88 députées FN/RN ».

Le décryptage des votes et de l'action des élues d'extrême droite nous rappelle une évidence : le FN/RN est et reste l'ennemi des salariées, des chomeuses, des



jeunes, des femmes, des dominées et des exclues... et bien entendu des immigrées.

Visa l'avait mis en lumière dans ses brochures sur les mairies brunes, ici, aucun doute : le RN accompagne les politiques destructrices des droits sociaux et des libertés, souvent main dans la main avec la macronie dont il se prétend pourtant l'adversaire. Sur les questions d'éducation, les fonds de pension, l'IVG, la politique internationale, ce décryptage est salutaire ! ▼ G. C.

Vigilances et initiatives syndicales antifascistes, *S'armer contre l'extrême droite!*, t. 2., 112 p., 3 €.



Chroniques Noir & Rouge

Quiconque s'intéresse un tant soit peu à l'histoire des dominées, de leurs luttes et de leurs écrits devrait se précipiter sur la revue *Chroniques Noir et Rouge*, Revue trimestrielle de critique bibliographique du mouvement libertaire, publiée par les éditions Noir et Rouge.

Cette 17^e livraison est toujours à la hauteur de sa réputation: des textes inédits en français (« CNT, "Être ou ne pas être" ») une ouverture sur le monde (« Amériques libertaires », « Pays-Bas, 1965-1967, le provotariat en action », etc.), des analyses plus contemporaines (le mouvement des Gilets jaunes, le complotisme, etc.).

Ce numéro consacre également deux longs développements forts stimulants. Le premier présente une histoire féministe et politique de la musique noire (1920-1940). Le second profite du centenaire de la naissance de cet immense écrivain et militant anarchosindicaliste suédois qu'est Stig Dagerman pour revenir sur sa vie, ses engagements et son œuvre.

Plus d'une vingtaine de pages de notes de lecture (pour une trentaine de recensions) – de quoi assouvir nos soifs de lecture ! – complète cette nouvelle livraison à ne surtout pas manquer! ■ G. C.

Chroniques Noir & Rouge, n° 17, décembre 2023, 5 €. Abonnement et commandes en ligne.



M. le...

Plus qu'une biographie historique, *M. l'enfant du siècle* est le premier tome d'une monumentale et magistrale trilogie (3 livres de plus de 800 pages chacun) consacrée à Mussolini. Cette saga littéraire nous plonge dans les affres de l'Italie des années 192-1930. Disponible en poche, le premier volet nous relate l'ascension du *Duce* et de ses Chemises noires, qui passent en quelques mois de la marginalité à la lumière, alors même que le mouvement ouvrier italien est tout-puissant et que la révolution sociale est à l'ordre du jour. Une fresque qui se lit comme un polar dont l'issue tragique est connue dès le départ... ■ G. C.

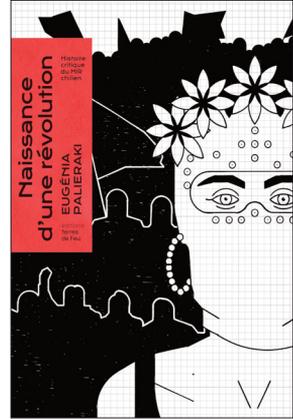
M. l'enfant du siècle (M. Il figlio del secolo), Antonio Scurati, traduit de l'italien par Nathalie Bauer, Proche, 1087 p., 15 €.

En grève

Art et conflit social: dans ce tout petit texte de 57 pages, Jérôme Dupeyrat interroge les liens entre l'art et les luttes sociales à partir de 4 situations fortes intéressantes et convaincantes.

Il s'agit ici de « penser la place du conflit social en art et le rôle possible de l'art dans les conflits sociaux à partir de la circonstance de la grève ».

Un ouvrage stimulant, bref et incisif, un outil aussi pour armer nos luttes... ■



Chili : naissance d'une révolution

Sous-titré « Histoire critique du MIR », cet ouvrage se présente comme la « première biographie du mouvement révolutionnaire chilien ». De l'extrême gauche à l'extrême droite, le MIR est l'objet de bien des fantasmes que l'auteur s'efforce de démonter, documents et entretiens à l'appui. Tout en soulignant l'inventivité et la nouveauté politique que constitue l'émergence du MIR, sa radicalité (le slogan « Peuple, conscience, fusil, MIR, MIR, MIR! ») figure sur la quatrième de couverture, cette histoire critique, en rappelle aussi les limites. Une relecture nuancée de l'histoire très instructive. ■ G. C.

Naissance d'une révolution, Eugénia Palieraki, Terres de feu, 2023, 362 p., 20 €.



En grève, Art et conflit social, Jérôme Dupeyrat, Lorelei, coll. Frictions, 2023, 57 p., 10 €.

Tout est si brillant

En octobre 2022, la jeune maison d'édition Shed Publishing publie, après deux essais sur la ville et la décolonisation, son premier album jeunesse : *Tout est si brillant* de Tarek Lakhri et Jehane Yazami. L'album est arrivé entre mes mains avec un an de retard, à l'occasion de la sortie d'*Entrer en pédagogie antiraciste*, chez les mêmes éditeurs. Amir chante « super bien », lui fait remarquer une de ses amies. L'enfant rêve d'être une star, « une étoile qui brille au loin ». Lorsqu'il s'endort « au pays des merveilles », il se costume de « mille parures au mille motifs et autant de couleurs » puis chante sur scène devant sa famille, ses amies, ses voisines. « Comme un oiseau aux ailes déployées », il vole de ville en ville dans le monde entier pour une tournée internationale, mais... il se réveille dans son lit couvert de « paillettes multicolores » et de « pétales de fleurs ». L'histoire de *Tout est si brillant* est simple, d'autant qu'elle emprunte les chemins du songe qui autorise l'intrigue à ne pas se confronter au réel. Pour autant, l'album et ses strass sont précieux et son enfance simplicité s'ancre dans une grande profondeur.

Queer et racisé / représentation et transgression

En effet, *Tout est si brillant* organise une double transgression dans la littérature jeunesse. Tout d'abord, si l'imaginaire des paillettes et des stars à succès ne semble pas si subversif, il prend une dimension *queer* et transgressive quand Amir s'en saisit. Amir est un garçon qui aime les paillettes et les fleurs, porte un diadème et des bijoux. Par ailleurs, Amir vit dans un quartier populaire : il est racisé et grandit dans une famille musulmane (comme l'auteur?). Sa mère, Souad, porte le voile et lui chante des chansons en arabe. Notons d'ailleurs que maman Souad ne semble pas avoir de conjointe : famille monoparentale ? Ou autre parent père ? Mère ? qui ne soutiendrait pas son fils ? Elle semble assumer seule (comme des milliers de femmes) l'éducation de son fils, tout en puisant dans l'héritage de sa propre mère.



Si la littérature jeunesse met de plus en plus souvent en scène des enfants racisés, elle est encore marquée par des tropes puissants quant à leur représentation. En effet, au fil de mes lectures, il me semble que le plus souvent les enfants racisés de la littérature jeunesse sont :

- des étrangers, traités par le fait qu'ils viennent d'ailleurs et renvoyés à un imaginaire exotique. On peut penser aux différents livres sur l'enfance en Afrique (*Tibi ne veut pas aller à l'école* par exemple) ou les albums sur l'immigration et les sans-papiers (*Massamba le vendeur de tour Eiffel*);
- des enfants victimes de racisme ou de difficultés sociales;
- des enfants américains comme le génial *Julian est une sirène* (qui a pour point commun avec notre album d'avoir un petit garçon racisé transgressant les normes de genre) ou toute la littérature sur les militantes des droits civiques (comme *Le Bus de Rosa* ou *Ruby tête haute*);
- des enfants dont la peau n'est pas blanche, mais sans aucune caractéristique sociale. Que cela soit dans les albums ou les manuels scolaires récents, on peut sentir une sincère attention à la « diversité » et aux questions de représentation. Les enfants non-blancs apparaissent désormais régulièrement dans les illustrations, cependant, à quelques exceptions près, ces enfants n'ont plus aucune caractéristique sociale comme s'ils avaient, pour

s'intégrer à la littérature, laissés leurs parents pas assez français au bord de la page. La représentation de la diversité en littérature célèbre bien souvent une culture « universaliste » finalement assez peu diversifiée. Un petit peu comme si l'imaginaire de l'Éducation nationale avait déteint sur le monde de l'édition (?)... « Le circuit traditionnel d'édition jeunesse semble incapable de publier des personnages culturellement marqués et/ou des récits sur les questions raciales depuis le point de vue des personnages racialisés », écrit à ce sujet la chercheuse Sarah Ghelam, malgré quelques exceptions dans les années 2020. Or, le récit évite de manière très belle et poétique ces tropes de l'enfance racisée. Amir n'est pas caractérisé uniquement par les problèmes qu'il vit. Amir n'est pas exotique : il n'est pas renvoyé à un ailleurs. Mais Amir est réaliste, il ressemble à un enfant en France – à mes élèves, à vos fils ? – avec l'épaisseur de sa culture familiale et des liens qui l'unissent à ceux et celles qui l'aiment.

« Amir, habibi ? »

En effet, l'un des sujets centraux de l'album est peut-être l'amour des proches. Amir est très entouré : par ses amies qui l'encouragent à chanter, par sa mère et sa grand-mère qui lui ont transmis leur culture musicale, mais aussi par les « visages familiers » de tout un quartier. L'album se caractérise par une grande douceur, dans les couleurs pastel

d'abord, mais surtout sur les sourires omniprésents des personnages et notamment de Maman Souad dont la « voix est douce et d'or ». Rares sont les albums qui explorent avec autant de tendresse et de profondeur le lien mère-fils. « C'est un très beau projet mon cœur » dit-elle à Amir, avant de lui chanter une comptine en arabe qui agit comme un souffle magique. Lorsque Amir chante devant son public, on entend sa mère qui crie « C'est mon fils ! C'est mon fils ! » en le pointant du doigt. « C'est mon fils ! » : être touché comme lecteur parce qu'on y entend sa propre mère, être touché comme lecteur parce que la fierté de Maman Souad est ici un soutien à son fils face à tout un système raciste et hétéropatriarcal. Si la question de l'amour maternel semble être un classique de la littérature pour les plus petites, l'affirmation de cet amour dans un contexte populaire et immigré revêt rapidement une dimension politique. En effet, comme le rappelle Nacira Guénif dans *Entrer en pédagogie antiraciste*, le système scolaire et sa matrice coloniale exige « des élèves qu'ils abandonnent une partie de ce qui les constitue, et ce, tout en étant continuellement rappelées à ce dont iels ne peuvent pas se défaire ». Et, c'est entre autres par la stigmatisation des parents, de leur héritage et de leur parentalité, que s'exerce la racisation des enfants « continuellement tenues responsables d'être qui iels sont, des élèves avec une physionomie particulière, avec des parents aux noms bien spécifiques, maîtrisant des langues – parlées à la maison – qui feraient obstacle à l'apprentissage du français et à leur parfaite conformité avec le système scolaire. C'est cela qui les racialisent, dans la mesure où la racisation se combine avec des rappels à l'indignité sociale, d'inaptitude familiale et parentale [...] ». « Même le fait d'aimer nos enfants, comme tout parent, nous est dénié, constate le Front de mères dans le même ouvrage. Jusqu'où peut aller la déshumanisation ? » « L'école leur apprend à avoir honte de leurs ancêtres, de leurs parents, honte de ce qu'ils sont. » écrit Fatima Ouassak dans son livre *La Puissance des mères*.

L'amour-soutien-fierté de la maman n'est donc pas anodin. Tout d'abord, il déjoue le stéréotype d'une mère musulmane donc homophobe. D'autre part, il réaffirme l'enjeu de la transmission (sa culture maghrébine notamment via la musique) et de l'amour. « Ce système hostile, raciste, continue Fatima Ouassak, a bien compris que nos familles, le lien qui nous lie à nos enfants, la transmission que nous leur devons, notre histoire, nos mémoires, nos luttes, nos communautés, nos racines, nos langues et notre religion sont des ressources pour nos enfants : un soutien, une écoute, un front de résistances collectives. » Amir ne s'y trompe pas : lorsqu'il arrive dans une ville inconnue lors de son onirique tournée mondiale, il se demande alors : « Où sont les gens que j'aime ? »

Viser la lune

Tout est si brillant est un manifeste pour autoriser toutes les enfants à croire en leurs rêves. Lorsque Amir finit par se réveiller, des paillettes et des pétales de fleur l'entourent-ils pas encore son lit ? « Les enfants racisés de classes populaires voient leur champ des possibles réduit dès la naissance, et tout au long de leur vie » nous rappelle Fatima Ouassak. *Tout est si brillant* n'est donc pas un album naïf. Il y a un enjeu social et politique à autoriser les enfants à croire en leurs rêves et à « viser la lune » comme l'affiche un panneau quand Amir est déboussolé dans une ville qu'il ne connaît pas. Ce clin d'œil à la chanteuse Amel Bent nous rappelle le lien fort entre transmission, combat et ambition : « Viser la Lune / Ça me fait pas peur / Même à l'usure / J'y crois encore et en cœur / Des sacrifices / S'il le faut j'en ferai / J'en ai déjà fait / Mais toujours le poing levé. » La tenue éblouissante d'Amir est aussi une « armure » pour « affronter le monde ». Si Amir bénéficie du soutien de ses proches, il sait donc déjà qu'il devra chanter « avec la force et le sourire, le poing levé vers l'avenir ». D'ailleurs, l'absence d'un autre parent nous laisse avec des hypothèses : si maman Souad est mère célibataire, vit-elle les difficultés liées à ce statut ? Si Amir a un autre

parent, que révèle son absence ? Le soutien aux rêves d'Amir est-il total dans sa famille ?

Vers une littérature renouvelée

Lire et relire *Tout est si brillant* pour écrire cet article a été pour moi jubilatoire. J'ai hâte de le ranger dans la bibliothèque et d'observer les réactions de mes petites élèves de CE2 face à un album qui n'a pas pour lectorat implicite des petits enfants blancs de classe moyenne ou supérieure, de voir leurs réactions face à un album qui les inclut dans la littérature. Hâte aussi d'avoir leurs avis sur les transgressions de genre d'Amir. Cependant, en tant que lecteur à la fois adulte et blanc, je n'ai pas apprécié le livre uniquement par procuration.

Au sein du mouvement Freinet (comme dans beaucoup d'anciennes mouvements « de gauche »), la « déconstruction » fait peur à certaines militantes qui reprochent au concept sa dimension négative. « Moi je suis là pour construire ! s'exclament-ils. Tout ça, ça nous divise. » Ces militantes (blanches) devraient lire plus de littérature jeunesse pour saisir à quel point se défaire des dominations trace un avenir désirable pour tous et toutes. En effet, la prise en compte d'un lectorat non blanc et non hétéronormé par des éditeurs·rices, auteurs·rices et illustrateurs·rices elleux-mêmes non-blanches et/ou queer (est-ce un hasard ?), en plus de rendre justice aux enfants marginalisés (de la société comme de la littérature), apporte un souffle nouveau et un renouvellement esthétique. Amir n'est pas le seul à être nourri par la poésie arabe et les paillettes queer, c'est tout l'album et son lectorat qui le sont alors. Une esthétique qui se construit à travers les douces illustrations de Jehane Yazami. La littérature jeunesse s'ouvre progressivement à d'autres formes, d'autres références et invente des représentations renouvelées. En espérant que le mouvement continue. ■ ARTHUR SERRET
Tarek Lakhri (texte) et Jehane Yazami (ill.), *Tout est si brillant*, Shed (coll. Dents de scie), 2022, 36 p., 14 €.

Questions de classe(s) : une nouvelle collection... et déjà deux premiers titres



Caporaliser, exploiter, maltraiter, Comprendre le management des écoles pour mieux lui résister, Jacqueline Triguel, Parution : mars 2024, 200 pages, 12 €.

Beaucoup a déjà été écrit sur la gestion de l'école et plus globalement des services publics, transformés par la logique néo-managériale du chiffre, de l'évaluation permanente et de l'économie de moyens. L'école a progressivement intégré ces démarches de concurrence et de compétitivité. Le quotidien des personnels en subit les conséquences : contractualisation et précarisation, crise de formation, de sens et de recrutement. Seuls le collectif et le syndi-

calisme de lutte peuvent contrer cette « libéralisation » et préserver la qualité et les principes du service public : égalité d'accès, pour tou·tes, sans discrimination et adaptabilité aux besoins des usagè·res et non à ceux de l'économie.

L'AUTRICE

Jacqueline Triguel, militante syndicaliste à SUD Éducation, enseigne en collège. Elle a publié aux éditions Libertalia *Étincelles pédagogiques, Paroles d'élèves, pratiques de profs* (2021).

De plus en plus de nouvelles écoles privées détournent et récupèrent les pédagogies dites « alternatives ». Un phénomène où l'on croise des courants différents mais qui partagent un même rejet de l'école publique : droite catholique réactionnaire, néolibéraux partisans du « libre choix » des familles et courants « écologiques » cherchant à créer des îlots de pédagogie « bienveillante ». Tous mettent en avant la « méthode » de Maria Montessori et les neurosciences. Il s'agit de jeter à bas l'idée même d'une école égalitaire et émancipatrice, au profit d'une vision individualiste et vitaliste de « l'enfant »

dont le développement se ferait spontanément, selon des « lois de la nature ».

LES AUTEURS

Auteur de différents livres sur la pédagogie mais aussi l'extrême droite, Alain Chevarin est militant pédagogique et syndicaliste (à SUD Éducation). Dernier ouvrage paru : *Lyon et ses extrêmes droites* (Éditions de la lanterne, 2023).

Grégory Chambat, également militant à SUD Éducation, est l'auteur de plusieurs ouvrages sur les questions pédagogiques. Il vient de publier, en janvier 2024, *Quand l'extrême droite rêve de faire école* (Éditions du Croquant).



De Montessori aux neurosciences
Offensives contre l'école du commun (nouvelle édition revue et corrigée)
Grégory Chambat & Alain Chevarin
Parution : mars 2024, 200 pages, 10 €.



La collection « N'Autre École »

Tous les livres sur l'école ne racontent pas la même histoire...

La collection « N'Autre École », dans l'esprit de la revue du même nom, engage le débat sur une éducation émancipatrice.

À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques, s'y explorent des pistes de réflexion et d'action pour celles et ceux qui veulent changer l'école et la société.



Les Chemins du collectif
A. Monteret



Étincelles pédagogiques
J. Triguel



Entrer en pédagogie féministe
A. Chenu,
V. Decker



Des élèves à la conquête du passé
M. Jacquemin



Femmes pédagogiques, contre toutes les discriminations
G. Chambat



La Joie du dehors
G. Sabin



Pour une école publique émancipatrice
V. Decker



Paulo Freire, pédagogue des opprimés,
I. Pereira



L'École du peuple, chronique d'une instit du 9-3
V. Decker



Célestin Freinet, le maître insurgé, Écrits 1920-1939
C. Chabrun et G. Chambat



L'École des réac-publicains,
G. Chambat



Trop classe! Enseigner dans le 9-3
V. Decker



Pédagogie et révolution
G. Chambat



Entrer en pédagogie Freinet
C. Chabrun



L'École des barricades
G. Chambat



Changer l'école
Collectif



Apprendre à désobéir,
L. Biberfeld
G. Chambat

Chaque titre 10 €

Dans toutes les bonnes librairies



★ Par Internet, paiement sécurisé en ligne : www.questionsde-classes.org/ Commandes-et-abonnement-a-notre-revue-et- nos-ouvrages

★ Par courrier, chèque à l'ordre de Questions de classes, à envoyer à Questions de classe(s), CICP, 21^{ème}, rue Voltaire, 75011 Paris en indiquant le ou les titres commandés 10 € + 4,30 € de frais de port.

20 ans après la loi 2005, la question de la scolarisation des élèves handicapé·es revient sur le devant de la scène. Du fait de l'indigence des politiques gouvernementales pour l'école dite inclusive, celle-ci ne fonctionne pas et met en souffrance nombre d'élèves, de famille et de personnels, conduisant une partie des collègues à rejeter l'idée même d'inclusion.

Dans ce dossier, nous ne proposons pas une réponse de rejet ou d'exclusion. Pas plus que nous ne défendons l'école inclusive telle qu'elle fonctionne aujourd'hui.

Les différents textes visent à nourrir la critique de l'école et sa transformation nécessaire. Ils reposent également cette exigence avec laquelle il n'est pas possible de transiger : l'école doit être et rester accessible à tou·tes les jeunes.

Tou·tes ont leur place à l'école et doivent pouvoir bénéficier d'enseignements de qualité et d'une formation diplômante reconnue.

Professionnel·les de l'éducation, du champ médico-social, familles, jeunes, nous avons tou·tes à prendre le chemin de la conscientisation et à remettre en question nos postures, afin d'être de véritables allié·es, capables de réfléchir non plus de notre seul point de vue, mais aussi et surtout du point de vue des concerné·es par le handicap.

