

N°23
Été
2025

Nôtre école

10€

La revue de Questions de Classe(s)

LUTTER POUR GAGNER :

QUELLES PRATIQUES ?



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 / Education4Gaza

/ LE FRONT DES MÈRES

9 / Éduquer et enseigner à l'ère des technologies numériques / JÉRÔME DEBRUNE

13 / Dire l'amour en 4^e : objet d'étude embarrassant ? / JACQUELINE TRIGUEL

18 / Femmes pédagogues, / GRÉGORY CHAMBAT

24 / Kai Terada face à l'Académie de Versailles et au ministère. Trois ans d'un combat individuel et collectif pour la justice ! / COLLECTIF DES RÉPRIMÉS DE L'ÉDUCATION NATIONALE « SOIS PROF ET TAIS-TOI ! »

27 / Une pédagogie antifasciste ? / GRÉGORY CHAMBAT

31 / Une pédagogie antifasciste ? / ENTRETIEN AVEC IRÈNE PÉREIRA

33 / Good cop / bad coop ? / MÁDLI & ARTHUR SERRET

37 / La guerre d'Algérie toujours recommencée antifasciste ? / JÉRÔME DEBRUNE

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 maintenant un prix de 5 €.

Dossier : LUTTER POUR GAGNER Quelles pratiques ?

40 / Lire, écrire... lutter !

/ GRÉGORY CHAMBAT

44 / Lutter ensemble. Pour de nouvelles complicités politiques / JACQUELINE TRIGUEL

48 / Il était des fois... la grève dans l'éducation

/ GRÉGORY CHAMBAT

55 / RESF : 20 ans et des questions / JEAN-PIERRE FOURNIER

57 / Pourquoi avons-nous du mal à généraliser les luttes ? / JÉRÔME DEBRUNE

59 / Capsule de lutte - À fond la caisse !

/ FRANÇOIS SPINNER

60 / La marche pour l'enfance et la jeunesse

/ ENTRETIEN AVEC AUGUSTIN DU CAFÉZOÏDE PAR ARTHUR SERRET

63 / Plan d'urgence pour le 93 / SERVANE MARZIN

66 / C'est quoi l'plan ?

/ ARTHUR SERRET

72 / La Gaité lyrique occupée par le collectif des Mineur-es de Belleville

/ FRÉDÉRIQUE AÏDDI

76 / Capsule de lutte - Poubelle et tableau

/ FRANÇOIS SPINNER

77 / Animer une AG ?

/ ARTHUR SERRET

80 / Une manif pour la journée internationale des droits de l'enfant

/ NICOLAS BERNARD

84 / Du discrédit à la criminalisation

/ JACQUELINE TRIGUEL

91 / Posons les choses

/ MATHIEU BILLIÈRE

93 / Comment les luttes se vivent dans les collectifs ?

/ A., ASSISTANCE D'ÉDUCATION, J., PROF EN COLLÈGE, A., PROF EN PRIMAIRE.

98 / Luittes-et-ratures

114 / Collectif Questions de classe(s)

115 / N'Autre École, la collection

COLLECTIF D'ANIMATION

Éric Zafon, Jacqueline Triguel, François Spinner, Arthur Serret, Solène Lalfert, Cécile Morzadec, Andrés 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.

N'Autre école, la revue de Questions de classe(s), n° 23 (n° série), été 2025

Periodicité : trimestrielle
Prix du n° : 10 € / ISSN 2491-2697
Dir. de publication : Jérôme Debrune
Maquette & mise en page : G. Chambat
Correction : S. Bidault

Une et der de couv. : É. Zafon

Site & contact :

www.questionsdeclasses.org
contact@questionsdeclasses.org

Abonnements :

Païement 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.

APPEL À CONTRIBUTION

SOIS AUTONOME ! ET TAIS-TOI !

L'autonomie fait partie de ces concepts vidés de tout sens politique par l'institution, mais en même temps couramment employés par les personnels de l'éducation.

Il faut, dit-on, que les élèves soient autonomes, gagnent en autonomie tout comme il faudrait, pour certaines hiérarchies et organisations syndicales, que les établissements aient davantage d'autonomie.

Cette autonomie exigée des élèves, est-elle émancipation ?

L'autonomie revendiquée pour les établissements n'est-elle que néolibérale ?

Quelles traditions et quels enjeux politiques sont inhérents à la notion d'autonomie ?

Comment critiquer et retravailler ce terme pour en faire un outil d'émancipation sociale, pour les jeunes comme pour les personnels ?

Vous pouvez envoyer vos contributions à
admin@questionsdeclasses.org



Je m'abonne ou j'abonne un proche



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).

UN PROJET DE RÉSISTANCE : Education4Gaza

Pourquoi le Front de Mères le soutient de toutes ses forces ?
Parce que c'est un projet fondamental de lutte et de résistance,
à un génocide, mais aussi à un écocide et un culturicide.
Quel monde, quelle vie pour les enfants palestinien·nes ?
Un monde d'injustice coloniale, de violence impérialiste et de déni
de leurs droits.
Une vie envahie par la mort.

SONIA BARNAT, FRONT DE MÈRES PARIS

DES BÉBÉS PRÉMATURÉS, privés des soins les plus basiques, des enfants tués, brûlés, amputés, opérés sans anesthésie... Traumatisés au point d'en trembler éveillés ou sursauter dans leur sommeil. Avec la douleur, la peur, le désarroi comme horizon.

Pourquoi ? Parce que ces enfants ne sont pas considérés comme tels. Les conventions internationales sur les Droits fondamentaux ne parlent pas d'eux.

Parce que les enfants palestiniens représentent le futur d'un peuple que le colonialisme européen a choisi de priver de terre, de sacrifier, pour répondre au projet sioniste et ainsi absoudre sa sombre histoire. Les Enfants de Gaza sont des enfants que l'ordre capitaliste et colonial peut laisser anéantir. Que toutes les mères et les pères de Palestine sachent que, depuis le début, nous les voyons courageusement protéger leurs enfants, comme elles et ils le peuvent.

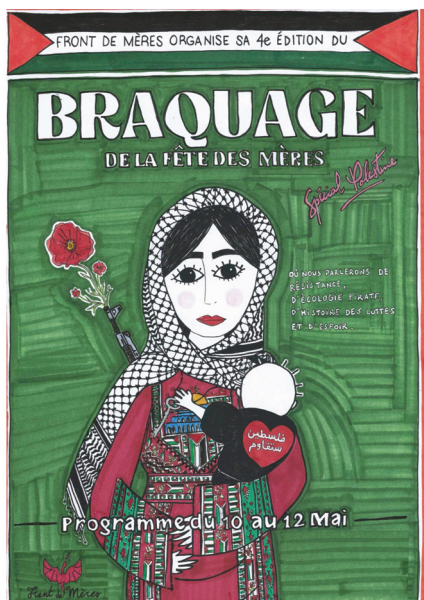


Et souffrir pour beaucoup de leur perte, de leurs séquelles.

Et, parce qu'ils souffrent incroyablement mais continuent de lutter, les adultes de Palestine nous montrent l'exemple de la détermination à avoir.

En refusant cette hiérarchisation des vies, où qu'elle adienne, nous luttons.

Le Front de Mères, syndicat de Parents, a été fondé 2016 pour la



« Education4Gaza est un projet construit depuis plusieurs mois maintenant, et porté par les parents palestinien·nes, consistant à s'auto-organiser pour fournir à leurs enfants des espaces pour poursuivre leur scolarité et maintenir des liens de socialisation et de loisir malgré les bombardements, malgré la mort, malgré tout. »

défense des droits des enfants de quartiers populaires et la lutte contre toutes les discriminations qu'elles et ils vivent.

Concrètement, avec des actions collectives autour de l'école, de la transmission des luttes, de l'action sur l'environnement et les conditions matérielles de vie des enfants, nous tentons de contribuer à décoloniser les politiques publiques qui discriminent nos enfants. Car ce monde n'accueille pas tous les enfants avec la même considération.

Ici... ailleurs

Mais pas que. Toustes les enfants, partout dans le monde. Et cette dimension internationaliste, qui refuse les frontières quelles qu'elles soient, est centrale. La déshumanisation des enfants palestinien·nes témoigne de l'ordre mortifère et scandaleux qu'imposent le capitalisme et le colonialisme.

Notre soutien à la lutte du peuple Palestinien s'incarne par notre présence dans les mobilisations, mais aussi en portant la question palestinienne dans tous nos espaces, et quand nous le pouvons, en organisant des événements spéciaux pour cette cause centrale.

Le Braquage de la fête des Mères est l'événement majeur de notre organisation. Depuis 2021, nous réinventons cette journée patriarcale et capitaliste, pour la transformer en sororité et en engagement. En mai 2024, la solidarité avec les mères palestiniennes a été une évidence! Il s'est donc déroulé à Bruxelles entièrement consacré à échanger, réfléchir et s'organiser pour soutenir cette cause.

Et soutenir les projets qui naissent chez les parents de Palestine, évidemment.

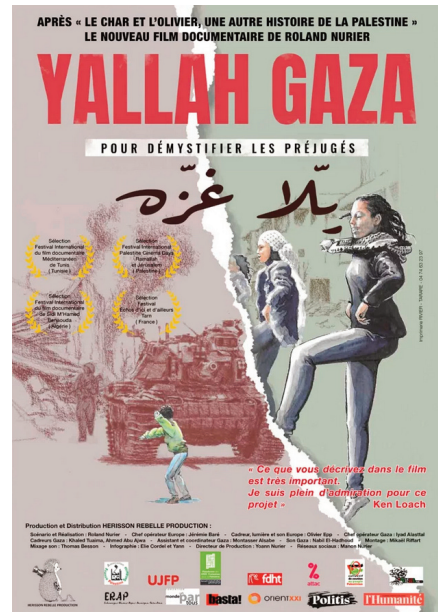


Education4Gaza

Education4Gaza est un projet construit depuis plusieurs mois maintenant, et porté par les parents palestinien·nes, consistant à s'auto-organiser pour fournir à leurs enfants des espaces pour poursuivre leur scolarité et maintenir des liens de socialisation et de loisir malgré les bombardements, malgré la mort, malgré tout.

Pour leur permettre quelques heures, quelques minutes de rester des enfants, de rire, d'échanger, de chanter, de rêver d'un monde qui les protège, qui les accueille, qui irait bien.

C'est un projet de *Sumud*, de résistance, de lutte quotidienne. Concept qui dit l'apprentissage de ce peuple à la lutte face à l'adversité continue depuis des décennies, de génération en génération, et la nécessaire lutte pour survivre.



Pour nous, ici, cette force imposée par le réel ne peut qu'être un exemple, et forcer respect et admiration. Mais aussi responsabilité, obligation à la solidarité envers ce mouvement d'adultes qui s'organisent pour protéger les enfants.

Le Front de Mère a donc organisé en février 2025 un événement de soutien de ce projet, à Paris. Pour alerter sur les effets délétères sur les enfants, voir et entendre en direct les témoignages de ces êtres vulnérables concernant tout ce qu'ils ont perdu : famille, paix, et lieux de vie et d'apprentissage. Ne pas banaliser l'atteinte à leurs droits fondamentaux et oser supporter de voir le réel de cet ordre mondial destructeur. Pour soutenir aussi financièrement avec une honorable levée de fonds, pour l'achat de fournitures, de tentes, de mobilier pour installer des écoles mobiles.



Pour faire savoir qu'Education4Gaza est à la recherche d'instituteurices, de professeures qui pourraient à distance prodiguer des cours aux enfants, venir grossir un réseau de pédagogues européennes soucieuxs de partager temps et ressources avec les enfants, parents et collègues de Gaza. Ce fut un succès, mais il en faut beaucoup d'autres encore. Alors prenons acte, sans vaciller et continuons de construire ce Front de Lutte et de Solidarité antiracistes et anticoloniales: continuons malgré la fatigue, d'être des adultes debout, en lutte pour la justice et des collectifs réunis dans la défense de l'intérêt des enfants.

Plusieurs collectifs centrés sur l'éducation, sont comme nous, aux côtés des Gazaoui-es, notamment Education avec Gaza, un collectif d'enseignants, AED, de professionnel·les de l'éducation qui refusent l'ordre impérialiste et colonial et aspirent à soutenir les initiatives en faveur du droit inaliénable à la vie et à l'éducation. Renforçons-les!

Nous nous devons de conquérir le pouvoir d'agir sur nos vies, sur les choix politiques faits en notre nom, pour

qu'ils soient favorables à nos enfants, à tous les enfants. Pour elles et eux, mais aussi pour nous, par conséquence et cohérence éthique.

Partout

Dans nos espaces, et dans ceux qui se créent pour résister à l'isolement, l'impuissance et la résignation.

Alors le Front de Mères s'engage pleinement dans la lutte contre l'extrême droite. Car nous sommes, en tant que pères et mères, immigré·es, habitant·es des quartiers populaires, etc., des sujets politiques, en droit et en devoir de protéger nos enfants d'un ordre injuste. Notre pouvoir est résolument dans le collectif et l'autonomie, en poursuivant sans relâche la structuration de nos forces d'auto-organisation, au-delà de toutes les frontières pour faire face nous-mêmes.

Retrouvons-nous toujours plus en nombre, pour penser et construire nos stratégies d'autodéfense face à l'hostilité que les tenants du capitalisme cherchent à imposer pour mieux dominer et posséder. ■

★ contact@front2meres.org

L'esprit contre la rationalité instrumentale

Éduquer et enseigner à l'ère des technologies numériques

C'est dans la précipitation et le chaos total que l'Intelligence artificielle (IA) fait irruption dans le monde de l'éducation. Comme tout ce qui peut être produit doit l'être absolument, les problèmes éthiques ou même l'utilité sociale d'une nouvelle technologie viennent toujours après coup, pour la forme.

JÉRÔME DEBRUNE, COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S)

LES CONSÉQUENCES écologiques d'une généralisation de l'Intelligence artificielle, les doutes qui planent quant aux possibilités de maîtrise collective, sont pourtant des questions cruciales pour l'humanité. Mais c'est aussi de notre point de vue d'éducatrices qu'il faut envisager la question. Comment évaluer son intérêt pédagogique ? Comme le disait le philosophe Gunther Anders, il ne suffit pas de vouloir changer le monde, car il change de toute façon considérablement, sans nous et dans un sens qui n'est pas souhaitable. Il faut encore pouvoir interpréter ces changements pour les changer à leur tour¹.

Expansion des technologies numériques : la course folle

Alors que l'IA générative en est encore à ses balbutiements, le ministère et la hiérarchie de proximité exhortent hâtivement les enseignant·es documentalistes à utiliser ces technologies avec les élèves, comme s'il s'agissait de s'embarquer dans une course folle sans avoir réfléchi au préalable aux fins. Tous et toutes mobilisé·es, mais pour quoi au juste ?

L'Inspection va jusqu'à nous encourager à laisser de côté les autres technologies de l'information et de la communication pour privilégier exclusivement l'IA générative, une véritable aberration pédagogique tant ces outils peuvent avoir des fonctions différentes. On peut s'interroger en tout cas sur ces injonctions contradictoires dont l'institution a le secret : développer le jugement critique des élèves d'un côté et s'adapter automatiquement aux dernières innovations technologiques de l'autre. Plus que jamais, les considérations pédagogiques semblent subordonnées à la (dé)raison économique. L'IA grand public est pourtant en passe d'avoir des conséquences incommensurables sur l'environnement, la vie collective ou l'« écologie de l'esprit ».

Nous ne nous attarderons pas en détail sur les conséquences écologiques de l'expansion des technologies numériques. Mais il ne fait aucun doute que l'IA est une grande consommatrice d'énergie. D'ici à 2026, elle pourrait générer un surplus de 37 milliards de tonnes de CO² dans l'atmosphère². Il est toutefois impossible à ce jour de

« Quoi que l'on pense de l'IA, il va bien falloir faire avec pour la simple raison qu'elle est déjà là. Mais cela ne doit pas nous empêcher de nous interroger sur son utilité pédagogique, ni d'ailleurs sur les menaces plus larges qu'elle fait peser sur l'humanité. Le doute méthodologique doit prévaloir sur la simple rationalité instrumentale. Il nous semble que si l'IA générative doit être expérimentée à des fins pédagogiques, c'est dans un cadre pluri et transdisciplinaire. »

quantifier les effets de l'IA en la matière.

Nous n'insisterons pas non plus sur les conséquences sociales et politiques, la destruction d'emplois, les menaces sur la vie privée ou la dépendance sociale par rapport aux plates-formes ou aux géants de la Tech. L'économiste Cédric Durand va jusqu'à parler de techno-féodalisme pour caractériser la domination numérique des Gafam³.

Nous voudrions davantage nous appesantir sur les problèmes qui se posent d'un point de vue pédagogique.

Des machines à penser ou à halluciner ?

L'usage des technologies dans l'éducation a une histoire assez longue maintenant. Dès les années 1960-1970, on se posait la question de l'utilisation de l'IA comme tuteur idéal. Mais les résultats s'avèrent décevants, les systèmes n'arrivant pas à prendre en compte simultanément trois aspects essentiels : le domaine à enseigner, l'enseignement lui-même et les compétences des élèves.

À notre avis, la question décisive aujourd'hui reste l'utilité pédagogique de l'IA générative. Mais il y a des aspects autrement plus complexes, bien pointés par Éric Sadin, qui distinguent ces systèmes de toutes les autres technologies. Le rôle de l'IA générative n'est plus en effet de gérer nos tâches mais de produire à notre place des contenus. Nos facultés pourraient ainsi être déléguées à des machines, entraînant un risque réel d'« humanité superflue »⁴.

Les IA étant adaptatives, les risques d'enfermement dans des « bulles narcissiques » sont réels. Anne Alombert souligne en outre l'écueil de la passivité et le risque de captation de l'attention. Elle parle à ce propos de crise de l'esprit⁵. Éric Sadin redoute quant à lui une altération de l'altérité qui conduirait à un oubli de l'« Autre ». Nombre de spécialistes mettent enfin en garde contre les réponses trompeuses ou fausses renvoyées par les systèmes. Une confiance aveugle dans ces technologies peut conduire à ce qu'il est convenu d'appeler des « hallucinations ». C'est un danger d'autant plus grand que les IA génératives sont fortement persuasives et qu'elles donnent l'illusion de la pensée humaine.

IA et pédagogie : la nécessité d'une évaluation

Plusieurs méthodes ont été proposées pour évaluer les Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) et toutes insistent sur la nécessaire diversité d'approches. On peut distinguer trois dimensions : l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité⁶. La première concerne la facilité d'utilisation d'un système. Ce n'est sans doute pas l'aspect qui pose le plus de problèmes s'agissant de l'Intelligence artificielle générative. Des nouvelles compétences

HIATUS

RÉSISTER À L'IA ET SON MONDE

vont néanmoins être sollicitées. L'art du prompt, la capacité à donner les bonnes instructions à l'IA, à formuler des requêtes claires efficaces et complètes pour obtenir des réponses pertinentes, sont souvent citées. La méthode par l'utilité pédagogique est autrement plus complexe : l'IA générative peut-elle permettre d'apprendre, d'acquérir des connaissances autres que la simple manipulation du système, d'apprendre quoi, à quel niveau et dans quel contexte? Seules des expérimentations pédagogiques variées et suffisamment nombreuses pourraient nous renseigner ici. Mais c'est bien à nous, professionnel·les de l'éducation, de le déterminer. Ne laissons personne trancher au-dessus de nos têtes.

La dernière dimension de l'évaluation est l'acceptabilité. Le système est-il compatible avec les valeurs et la culture de l'organisation dans laquelle on veut l'introduire? C'est un point important pour nous dans la mesure où les IA grand public n'ont pas *a priori* été développées dans un souci pédagogique.

En plein sommet de l'action sur l'IA, la rhétorique autour de la révolution incontournable ne convainc pas tout le monde. Dans une tribune publiée dans *Le Monde*, une coalition d'organisations engagées dans la défense des droits humains et environnementaux dénonce une dynamique qu'elle juge dangereuse, à la fois sur le plan social, écologique et démocratique. Sous le nom de Hiatus, ce collectif, qui rassemble notamment La Quadrature du Net, la Ligue des droits de l'Homme, Attac, Solidaires et Agir pour l'environnement, alerte sur les conséquences d'une course technologique incontrôlée et réclame une régulation plus stricte.

Sans parler des nombreux biais dont bien des études font état, le problème de l'alignement de ces systèmes sur des objectifs d'apprentissage reste entier. Les technologies ne sont jamais neutres : elles renferment toujours les représentations du monde de celles et ceux qui les ont conçues. Les IA comportent des biais multiples : historiques, algorithmiques, de confirmation, des biais liés à la sélection ou l'agrégation des données d'entraînement des machines. On sait par exemple que les données utilisées sont le plus souvent d'origine anglo-saxonne et qu'elles ne reflètent que de manière limitée la diversité



culturelle. En fait de monde augmenté, il est à craindre un appauvrissement de l'expérience humaine.

Quoi que l'on pense de l'IA, il va bien falloir faire avec pour la simple raison qu'elle est déjà là. Mais cela ne doit pas nous empêcher de nous interroger sur son utilité pédagogique, ni d'ailleurs sur les menaces plus larges qu'elle fait peser sur l'humanité. Le doute méthodologique doit prévaloir sur la simple rationalité instrumentale. Il nous semble que si l'IA générative doit être expérimentée à des fins pédagogiques, c'est dans un cadre pluri et transdisciplinaire: en Éducation aux médias et à l'information (EMI), en technologie, en Sciences économiques et sociales, en philosophie par exemple. En EMI, la « translittérature » pourrait être une porte d'entrée. Le terme désigne l'habileté à écrire et interagir par l'entremise d'une variété d'outils, de plateformes et de moyens de communication.

L'irruption de l'IA dans notre quotidien nous fait ressentir avec force la

« Alors que l'IA générative en est encore à ses balbutiements, le ministère et la hiérarchie de proximité exhortent hâtivement les enseignantes documentalistes à utiliser ces technologies avec les élèves, comme s'il s'agissait de s'embarquer dans une course folle sans avoir réfléchi au préalable aux fins. Toutes et tous mobilisé-es, mais pour quoi au juste ? »

discordance de deux temporalités qu'il devient de plus en plus difficile de déjouer: l'évolution extrêmement rapide de l'innovation technologique d'un côté, l'appropriation de connaissances et de manières de penser, nécessairement plus lente, de l'autre. Pour le moins, l'IA nous pousse à nous questionner sur ce que veut dire éduquer et enseigner. À l'avenir, cela consistera peut-être aussi à apprendre à se passer de l'Intelligence artificielle. ■

1. Gunther Anders, *L'Obsolescence de l'homme*, tome II, *Sur la destruction de la vie à l'époque de la troisième révolution industrielle*, Éditions Fario, 2011.
2. Nastasia Hadjadji, « L'insoutenable coût écologique du boom de l'IA », *Reporterre*, 5 juillet 2024, disponible sur reporterre.net
3. *Techno-féodalisme. Critique de l'économie numérique*, La Découverte, 2020.
4. Éric Sadin, *La Vie spectrale. Penser l'ère du Métavers et des IA génératives*, Grasset, 2023.
5. Anne Alombert, *Schizophrénie numérique*, Allia, 2023.
6. André Tricot, Fabienne Plégat-Soutjis, Jean-François Camps, Alban Amiel, Gladys Lutz, et al., *Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des ELAH. Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 2003*, avril 2003.

Dire l'amour en 4^e : objet d'étude embarrassant ?

Depuis la réforme des programmes de 2016, « Dire l'amour » est un objet d'étude de la classe de 4^e en français, avec les objectifs suivants :
« – découvrir des poèmes de différentes époques exprimant les variations du discours amoureux ;
– comprendre les nuances du sentiment amoureux et quelques-unes des raisons qui en font un thème majeur de l'expression littéraire et artistique ;
– s'interroger sur le rôle des images et des références dans la poésie amoureuse. » (Programmes du cycle 4)

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

Enseigner, tâtonner, questionner

Je n'ai eu l'occasion d'avoir des 4^e que deux fois depuis que je suis en poste-mais j'ai pu constater que cet objet d'étude embarrasse.

Il embarrasse les élèves, peu familiarisés avec des sujets aussi personnels à l'école et en même temps en plein dans la redécouverte de ces sentiments (parce qu'ils en perçoivent toute la complexité et le vivent parfois plus concrètement).

Mais il embarrasse aussi les enseignants : certain·es sourient ou soupirent en imaginant d'avance les réactions excessives des élèves (ou en projetant les leurs !), d'autres placent ce sujet en fin d'année, en axant le travail sur la production poétique pour éviter les éventuelles questions épineuses, ou encore se rassurent en appliquant à la lettre le déroulé d'un manuel pour que personne ne vienne contester leur démarche.

De mon côté, je n'ai pas encore pu travailler ce programme en profondeur et le questionner à l'aune de la pédagogie critique notamment, en m'appuyant sur les réactions et les besoins des élèves, en abordant la question des inégalités et des dominations. Il faut plusieurs années de pratiques, de réflexion, de tâtonnements, avec des élèves, pour s'approprier un programme. Et pourtant, il y a indéniablement un enjeu important à travailler sur les sentiments et les relations affectives.

En effet, il y a trois ans, j'ai organisé avec des 4^e un débat mouvant à l'occasion de la journée du 25 novembre contre les violences sexistes et sexuelles. Certaines affirmations proposées ont montré de belles avancées mais aussi des besoins forts d'échanger et de se conscientiser sur les clichés et les normes parfois toxiques à partir desquelles nous construisons notre vie relationnelle.

Ainsi, l'affirmation « Dans un couple hétérosexuel, l'homme doit être le

dominant » avait donné lieu à des réactions très tranchées et plutôt consensuelles sur la nécessité de l'égalité et du respect mutuel dans toutes les relations, au-delà même du couple.

Et pourtant, les affirmations « J'accepte d'écouter de la musique qui insulte les femmes » et « Les femmes aiment qu'on les embrasse par surprise », qui s'appuient en particulier sur les images véhiculées par le monde de l'art (musique, cinéma, littérature, par exemple), ont provoqué plus de débats, de questionnements, de doutes. À leurs réactions, je voyais que poser ces affirmations en débat de manière très crue remuaient leurs représentations et leurs habitudes, que cela provoquait parfois une prise de conscience... embarrassante !

L'année dernière, les questionnements de début de chapitre nous ont amenés vers les différentes « formes d'amour » et ont fait émerger certaines représentations problématiques, en particulier l'utilisation de l'expression « l'amour vache », décrit par certaines élèves comme des disputes fréquentes dans le couple, parfois violentes, mais qui « montrent qu'on s'aime ». J'ai été déstabilisée sur le coup, je n'ai pas réussi à réagir. J'ai consulté des collègues et camarades du syndicat sur le sujet, pour avoir leur avis, trouver des ressources. Et, au final, je n'ai pas réussi à y revenir, ne me sentant pas suffisamment outillée, mais avec la volonté d'y travailler à l'avenir, de faire de cet objet d'étude l'occasion de questionner ces sujets, de penser les clichés, mais aussi les violences.

Mais voilà, cette année, je n'ai pas de 4^e. La réforme des groupes de niveau est passée par là et a chamboulé l'organisation de l'équipe... Je garde un goût

d'inachevé et comme d'urgence autour de cet objet d'étude, « Dire l'amour ». Mes dernières lectures confirment cette nécessité à nous confronter à l'éducation affective et sexuelle au collège.

Prendre conscience de l'influence de l'école dans les représentations affectives des élèves

La découverte de l'article « Le rôle des enseignant·es de français dans l'éducation sentimentale de leurs élèves : étude de cas de la séquence de 4^e "Dire l'amour" » a donc été une belle surprise et constitue une source d'inspiration pour les années à venir, que ce soit en 4^e ou dans les autres niveaux de classe.

Cet article est publié par Marine Lambalez dans le passionnant huitième numéro de la revue en ligne *Genre Éducation Formation*, « Genre et sexualité dans les établissements scolaires : une révolution féministe en cours ? »

L'article repose sur un double postulat : « Si les œuvres culturelles façonnent nos représentations, l'école produit des discours, savoirs et pratiques qui façonnent également les représentations des adolescent·es. »

Le premier postulat, concernant l'influence des productions culturelles, est admis de manière consensuelle par les enseignant·es enquêtés tandis que le second, qui évoque « l'influence de leurs cours sur les représentations amoureuses de leurs élèves » divise davantage et déstabilise les enseignant·es. Et de fait, personnellement, je ne m'étais pas posé la question de ce point de vue, et pourtant elle me semble tout à fait pertinente !



En tant qu'enseignant·es, comme toutes les adultes de l'établissement, nous avons en effet conscience de participer, parfois malgré nous, à l'incorporation de normes, qu'elles concernent la manière d'écrire et de s'exprimer, les valeurs morales ou encore la tenue vestimentaire. Il paraît logique que cela concerne également le domaine de l'amour et du couple, du fait des œuvres que nous choisissons d'aborder ou des échanges et conflits qui naissent entre les élèves et nous autour des représentations de l'amour ou de la vie relationnelle. « Que l'enseignant·e en ait conscience ou non, écrit Martine Lambolez, les définitions proposées dans le cadre de ce cours et les formes d'amour étudiées se retrouvent légitimées par l'institution scolaire. »

Cela commence par être connu dans les milieux enseignants : les programmes et manuels regorgent de clichés et d'injonctions normatives, évoquant uniquement les relations hétérosexuelles et entre personnes

valides, ou encore présentant les femmes et les hommes dans des rôles genrés, notamment peu émancipateurs pour les femmes, ce qui influe sur la permanence de certaines représentations chez les jeunes.

Si certain·es enseignant·es préfèrent s'en tenir à ces prescriptions, pour différentes raisons souvent légitimes, Marine Lambolez évoque des collègues qui choisissent d'ajouter d'autres références culturelles car, pour elles et eux, « le cours devient une opportunité de relayer des discours de prévention contre le sexisme et les violences auprès des adolescent·es », « ces textes vont façonner le cours à venir et devenir les supports d'étude mais aussi de discussions et d'éventuels débats. Leur choix n'est pas anodin. »

Cette démarche n'est pas sans rappeler celle des pédagogues critiques qui, conscient·es des inégalités sociales et des systèmes de domination qui traversent la société, font le choix volontaire de faire de leurs gestes professionnels



des gestes engagés pour une société plus juste et plus égalitaire, par exemple par le biais des supports utilisés, choisis comme étant à même de déclencher discussions et conscientisation, dans un cadre sécurisant garanti par l'enseignant·e. « L'amplitude des thématiques proposées par le programme autour de cette séquence rencontre du succès auprès des enseignant·es engagé·es pour qui l'école a une mission d'éducation et non pas seulement d'enseignement », précise Martine Lambolez.

Quelles pratiques sous l'angle de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle ? Quels appuis possibles à partir de nos programmes ?

Plusieurs pratiques sont rapportées dans l'article, dont nous pouvons nous inspirer. Telle cette collègue qui « complète l'axe portant sur "la rencontre amoureuse", premier axe de la séquence recommandé par le programme, par une réflexion sur le harcèlement de rue. Elle montre la scène

de rencontre amoureuse dans *Blanche-Neige* dans le but assumé de choquer les élèves et de les faire réfléchir à la question du harcèlement en leur faisant remarquer que le Prince entre chez *Blanche-Neige* sans lui demander la permission, puis la poursuit ».

En 5^e, lorsque nous travaillons sur *Les Mille et Une nuits*, la question du mariage forcé apparaît dans la lecture d'*Aladin ou la lampe merveilleuse* : si, par amour pour la princesse Badroulboudour, Aladin accomplit effectivement des prouesses, grâce à la magie, jamais il n'est question de donner la parole à la princesse concernant son propre mariage. Plus encore, dans le récit cadre, la violence de Schariar peut interpeller et lancer les échanges et les recherches sur les violences dans le couple, à adapter au jeune âge des élèves.

Les récits mythologiques peuvent également être travaillés et interrogés à l'aune de la vie relationnelle, affective et sexuelle : Zeus qui soumet les femmes qu'il désire par la violence et les viole ; la relation amoureuse entre Apollon et Cyparissos qui permet de sortir de la norme hétérosexuelle, etc.

Lorsque nous travaillons sur les médias, notamment en 4^e où il est demandé de « découvrir des articles, des reportages, des images d'information sur des supports et dans des formats variés, se rapportant à un même événement, à une question de société ou à une thématique commune » (programmes de cycle 4), nous pouvons constituer un groupements de textes pour aborder la manière dont les médias traitent les violences sexistes et sexuelles, par la romantisation de la



relation, par l'atténuation de la responsabilité de l'homme commettant les violences (voir cet article/vidéo « Les mots tuent », un Tumblr dénonce les clichés sur les violences faites aux femmes).

Sur la thématique du lyrisme et de l'expression des sentiments, on peut intégrer des poèmes de Renée Vivien, poétesse lesbienne, ou des extraits *De Profundis*, la lettre qu'Oscar Wilde a écrite à son amant Alfred Douglas. Lorsque l'on étudie des romans d'*À la recherche du temps perdu* de Proust, on peut ne pas invisibiliser la diversité des relations amoureuses qui y sont abordées.

Il ne s'agit pas de faire des représentations non-hétérosexuelles dans la littérature un objet d'étude à part, comme si elles étaient exceptionnelles, mais de les intégrer comme étant des possibles à part entière dans la vie ordinaire.

Au final, parmi les nombreuses possibilités pour aborder l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle,

j'en retiens actuellement deux, que l'on peut travailler via la littérature et les arts :

- casser l'hétéronormativité et les stéréotypes de genres en cherchant des supports qui présentent une grande diversité de personnages, de relations et de parcours ;
- questionner, par nos supports, des situations problématiques ou de violence : inégalités, violences sexistes et sexuelles y compris dans le couple, inceste, pédophilie, infections et maladies sexuellement transmissibles. ■

Deux ressources consultées récemment, pour compléter cet article :

- un article de la même autrice : « Ce que les chansons préférées des adolescents nous apprennent sur leur imaginaire amoureux ».
- un podcast : « Une question chaude ! L'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle », France Culture.

Femmes pédagogues, DES INSURGÉES DE 1848 À BELL HOOKS

Nouveau titre de la collection N'Autre école aux éditions Libertalia, *Femmes pédagogues, des insurgées de 1848 à belle hooks*, propose dix portraits, individuels ou collectifs, de femmes qui ont lutté pour changer l'école et la société. Dans le prolongement de *Pédagogie et Révolution* (du même auteur et chez le même éditeur), dont il pourrait constituer un second tome, cet ouvrage explore les combats et les réflexions du passé pour mieux éclairer nos engagements militants d'aujourd'hui. En voici l'introduction.

GRÉGORY CHAMBAT, SUD ÉDUCATION 78 ET COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S)

Pédagogie et révolution, féminin pluriel

Pédagogues femmes, femmes pédagogues – voire femmes de pédagogues... aborder l'histoire de la pédagogie sous l'angle du genre bouscule des évidences et des certitudes. À commencer par l'idée que, dans le système patriarcal, l'éducation serait un « privilège » féminin. Au contraire, si la profession enseignante est aujourd'hui largement féminisée et si la tradition culturelle occidentale a délégué aux femmes et aux mères les tâches éducatives, en pédagogie comme en gastronomie, les « grands chefs » étoilés et médiatisés, sont avant tout des hommes.

Il y a une dizaine d'années, à l'occasion des rencontres accompagnant la sortie de *Pédagogie et révolution*¹, j'ai été très justement apostrophé sur le fait que n'y figuraient que des hommes. *Femmes pédagogues* est né de ce constat et de la prise de conscience qu'une autre histoire de la pédagogie était à écrire. Une *herstory* plurielle où se croiseraient destins individuels et combats collectifs

contre les dominations, au nom de l'égalité et de l'émancipation.

Une question ne saurait cependant être esquivée : celle du choix de participer, en tant qu'homme, à la lutte contre l'invisibilisation des femmes et contre les oppressions dont elles sont l'objet. Comment, surtout, ne pas s'approprier cette histoire en parlant au nom et à la place de ? Dans les pages qui suivent, ce sont les propos des protagonistes elles-mêmes qui prévalent, en privilégiant citations et références directes à leurs écrits et leurs pratiques. Dans la lignée de *Pédagogie et révolution*, elles entrent en résonance avec nos préoccupations sociales et pédagogiques actuelles.

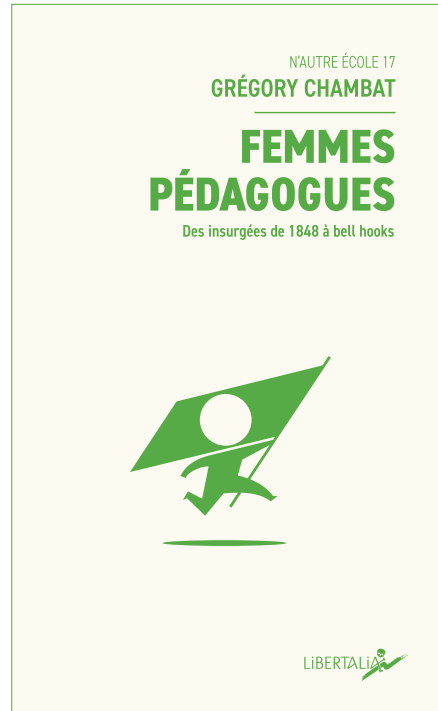
Ces parcours de femmes pédagogues illustrent les mécanismes d'oppressions patriarcales, jusque dans l'éducation. « Être alié·e, écrit bell hooks, c'est déjà connaître ses privilèges. Ils ne sont pas une tare ou une culpabilité, il s'agit juste de se demander ce qu'on en fait : outil d'oppression, de jugement ou d'entraide et de lutte collective ? La véritable solidarité politique, c'est d'apprendre à lutter contre des oppressions qu'on ne subit pas soi-même. »

Pédagogie, féminin singulier

Interroger l'invisibilisation des femmes et sa construction sociale, c'est se revendiquer d'une autre démarche historique mais aussi d'une autre lecture de la pédagogie : « L'histoire des idées pédagogiques, constatent Bérengère Kolly et Xavier Riondet, s'est construite à partir d'un implicite historiographique : celui d'une approche des grands pédagogues, selon les notions d'"auteur" et d'"inventeur" parfois bien éloignés des conditions matérielles dans lesquelles leur pensée et leurs œuvres prirent forme². » Et nombreux et significatifs sont les « oublis » qu'implique cette vision : oubli du collectif, oublis du genre, de la classe et de la race.

Ainsi ne croise-t-on aucune femme dans l'ouvrage de Maurice Dommanget *Les Grands Socialistes et l'éducation* (1970), et une seule – Maria Montessori³ – dans le hors-série de *Sciences humaines* sur « Les grands penseurs de l'éducation » (2017). Les quatre volumes publiés par l'Unesco sous la direction de Zaghoul Morsy (*100 penseurs de l'éducation*, 1995) ne retiennent en tout et pour tout que quatre noms : Maria Montessori, Maria Grzegorzewska⁴, Ellen Key⁵ et Nadejda Konstantinovna Kroupskaïa⁶. Quant à notre première édition de *Pédagogie et Révolution*⁷ (2011), comme nous l'avons dit, les portraits individuels qui y étaient présentés étaient uniquement consacrés à des hommes...

Il a fallu attendre 2009 pour que Jean Houssaye coordonne deux volumes entièrement dédiés aux « femmes pédagogues »⁸ afin que « l'ignorance » ou « la défiance » ne s'érigent plus en évidences. Trente-neuf notices biographiques, de



Sappho (- 630, vers - 580?)⁹ à Anne-Marie Sullivan Palincsar (1950-)¹⁰ y sont présentées.

Ce recensement, loin d'être exhaustif, n'épuise cependant pas le sujet ni la question. Une démarche « non-mixte » et volontariste soulève même peut-être autant de problèmes qu'elle n'en résout..., puisqu'il reste à interpréter cette mise à l'écart et à questionner la pertinence d'une approche au prisme de la seule identité féminine : « Y a-t-il une spécificité des femmes pédagogues ? » s'interroge Jean Houssaye dans la préface de son anthologie. La question a-t-elle un sens ? Est-elle appropriée ou totalement déplacée ? ou bien ne sont-elles, comme l'affirme l'historienne du genre Joan W. Scott¹¹, que « des hommes pédagogues comme les autres » ?

Éternelles éducatrices

De fait, vouloir genrer la pédagogie et invoquer une « féminité pédagogique », ne relève pas nécessairement d'une logique d'émancipation. En témoignent ces propos du « père » de l'École de la III^e République :

« Messieurs, déclare Jules Ferry au Congrès pédagogique d'avril 1881, je suis profondément convaincu, quant à moi, de la supériorité de la femme en matière d'enseignement [...] Il y a les pédagogues qui peuvent avoir, et les grands pédagogues ont tous quelque chose en eux de maternel ; mais enfin, la loi générale, c'est que le sentiment maternel est le plus profond ressort de l'éducation, c'est que l'épouse, la mère qui se fait enseignante, apporte à l'éducation les conseils et les révélations de sa propre et précieuse expérience, c'est que l'institutrice qui reste fille trouve dans l'éducation des enfants d'autrui la satisfaction de ce sentiment maternel, de ce grand instinct de sacrifice que toute femme porte en elle, que la nature a gravé profondément dans vos cœurs, Mesdames, et qui fait la noblesse, la dignité et la puissance de votre action sociale. »

Aux « institutrices restées filles » la tâche de se laisser guider par leur nature profonde ; aux « grands pédagogues », forcément masculins, la mission de poser les principes de la science de l'éducation. Instinct maternel pour les unes ; créativité, recherche, expérimentations et théorisation pour les autres... Des clichés et des assignations dont on n'est pas encore sorti-es.

En France, cette division genrée est particulièrement prégnante. Qui se souvient que le premier manuel d'ins-

truction a été rédigé au x^e siècle, par une femme, Dhuoda¹² et non par Rabelais, Montaigne ou Rousseau dont on ne cesse pourtant de célébrer le statut de précurseurs ? Avant que ne s'ouvrent les débats sur les lois scolaires de Jules Ferry, *L'Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, publiée en 1879 par Gabriel Compayré, comporte encore dix-huit noms de femmes. Mais alors, comment comprendre qu'elles soient aujourd'hui toutes tombées dans l'oubli ? L'esprit de la Révolution française et sa concrétisation scolaire sous la III^e République constituent une première explication : « Le poids de l'universalisme républicain parmi les chercheurs a longtemps conduit à privilégier l'étude des élèves ou des enseignants, sans distinction de sexe, gommant ainsi les spécificités des expériences masculines comme féminines¹³. »

Pour s'affirmer face aux congrégations religieuses, l'école républicaine et laïque s'est efforcée de caricaturer le rôle des femmes dans l'éducation pour les reléguer au rang de religieuses rétrogrades. Mais c'était faire peu de cas de la présence de personnels féminins laïcs dans l'enseignement privé, telle Louise Michel. Le premier syndicat d'instituteurs et d'institutrices « laïcs libres » est d'ailleurs fondé par une femme, Marie Bonneval, dès 1872. Il est rattaché à la Bourse du travail de Paris en 1884 et participe aux différents congrès ouvriers. Alors qu'il est interdit aux fonctionnaires de se coaliser, cette organisation syndicale des personnels laïcs de l'enseignement privé dont l'intérêt pour les questions pédagogiques est intense.

Gratuite, laïque et... sexiste

Tout en proclamant officiellement l'égal accès à l'éducation, l'École républicaine a considéré de manière différente son personnel selon qu'il était féminin ou masculin : diplômés (baccalauréat, agrégation, etc.) distincts, mais aussi programmes genrés des Écoles normales insistant davantage, pour les femmes, sur la morale et minimisant l'étude des mathématiques ou des sciences physiques au profit des sciences naturelles. Vertigineuse mise en abyme structurelle du sexisme de l'éducation qui se joue dans cette reproduction des stéréotypes de genre jusque dans la formation des éducatrices. C'est bien l'institution scolaire, publique, gratuite, laïque et obligatoire qui a assigné les femmes à une certaine place et les a cantonnées à un rôle subalterne. Il faut d'ailleurs attendre 1925 pour que l'égalité de traitement soit obtenue, soit un demi-siècle après sa proclamation sous la Commune de Paris.

Se distinguant sur le sujet des États-Unis, des pays du nord de l'Europe ou de la Russie soviétique, la France attend 1933 pour autoriser la « gémination »¹⁴ dans les écoles primaires, permettant aux institutrices de prendre en charge l'enseignement des enfants, filles ou garçons, de six à neuf ans, les instituteurs s'occupant quant à eux des élèves plus âgés. Le ministre d'alors déclare :

« Le cours préparatoire, le cours élémentaire sont assurés par une institutrice mariée, mère de famille le plus souvent, comprenant la nature et l'âme de l'enfant, sachant diriger ses premiers pas vers la voie du savoir, sachant l'aimer et lui inculquer les premiers élé-

ments de l'instruction et de la morale. Avec le système des écoles géminées nous confions les plus petits à une mère. C'est vous dire le résultat qu'on peut en attendre. »

La fusion des Écoles normales supérieures de filles (rue de Sèvres) et de garçons (rue d'Ulm) ne sera actée qu'en 1985 !

Quant à la mixité scolaire, c'est seulement en 1959 que la réforme Berthoin légalise les lycées mixtes avant que la loi Fouchet-Capelle n'étende cette mesure aux collèges. À la veille de mai 1968, seule la moitié des classes des lycées et de collèges sont mixtes... La loi Haby (1975) et ses décrets d'application de 1976 généralisent enfin la mixité dans tous les degrés de l'enseignement.

Bien qu'elle ne soit plus ce « scandale » interdit par les *Instructions officielles*, l'idée de « coéducation des sexes » est régulièrement remise en cause à travers la promotion d'un discours réacpublicain qui n'hésite pas à s'en prendre à la mixité¹⁵... La galaxie intégriste et identitaire se mobilise régulièrement contre les initiatives pédagogiques visant à déconstruire les stéréotypes de genre. Les nostalgiques de la ségrégation sont nombreux et aucun progrès social n'est malheureusement définitivement acquis. En témoigne la fin de l'obligation de mixité dans les établissements publics aux États-Unis, en 2002, sous la présidence Bush.

Si la « coéducation des sexes » demeure une étape majeure sur les chemins du collectif et de l'émancipation, nous le devons aux pionniers et pionnières de la pédagogie d'action directe. Mais ce fut au prix de nombreux sacrifices : l'orphelinat de Paul Robin¹⁶ fermé suite à la campagne de l'extrême

droite antisémite d'Édouard Drumont, Francisco Ferrer¹⁷ fusillé en Espagne, François et Marie Mayoux¹⁸ menacées de sanction par leur hiérarchie pour avoir organisé des sorties scolaires mixtes, Madeleine Vernet¹⁹ empêchée d'ouvrir son école à l'orphelinat de l'Avenir social, etc.

Il a fallu d'âpres luttes et faire face à d'incessantes polémiques pour que l'école de la République reconnaisse la coéducation des sexes²⁰.

Pédagogie et révolution : féminin pluriel

Pour prolonger le travail initié dans *Pédagogie et révolution*, les lecteurices trouveront dans les pages qui suivent une nouvelle série de « relectures pédagogiques » et de « questions de classes » consacrées à des figures féminines. Non pas pour proposer une introduction aux pédagogies féministes et encore moins pour tracer un « portrait-robot » de « la » femme pédagogue ou souligner une « féminité pédagogique ». Reprenant le projet de faire communiquer des expériences – individuelles mais aussi collectives, en France et à l'étranger – avec les questionnements contemporains de nos quotidiens éducatifs, l'objectif est d'inspirer nos combats, militants, sociaux, pédagogiques, d'aujourd'hui et de demain, à la lumière de pratiques et de réflexions trop souvent tombées dans l'oubli.

Car si certains des noms évoqués ici sont restés dans les mémoires (Flora Tristan, Louise Michel, Simone Weil, Germaine Tillion, Rosa Luxemburg, bell hooks, etc.), c'est moins pour leur apport à la réflexion pédagogique que pour un engagement social et féministe qui a construit leur notoriété. Leurs

pratiques s'inscrivent d'ailleurs le plus souvent dans les marges de l'institution, voire contre le système officiel (Cercles ouvriers pour Simone Weil, Centres sociaux pour Germaine Tillion). Quant aux autres, leur nom (ou, en ce qui concerne Élise Freinet, leur prénom²¹) est tombé dans l'oubli. Nombreuses sont celles qui restent dans l'ombre d'un pédagogue masculin (Stefania Wilczynska²², qui codirigea avec Januz Korczak l'orphelinat des enfants juifs de Varsovie ; ou encore les nombreuses femmes – Agnès Decroly, Julie Degand, Eugénie Monchamp et Jeanne Deschamps – qui ont entouré Ovide Decroly). Et si l'on cite souvent les expériences d'éducation libertaire de Paul Robin à Cempuis ou de Sébastien Faure²³ à La Ruche, on néglige celle de l'Avenir social, animée par Madeleine Vernet.

En filigrane de ces portraits individuels et collectifs, se lit non pas la « part féminine » de la pédagogie, mais l'invisibilisation et les non-dits d'une construction historique et sociale dont il convient de penser l'actualité et la permanence.

D'hier à aujourd'hui, quel que soit l'angle adopté, la théorisation pédagogique, à quelques exceptions près, reste l'apanage des hommes. Or, la question éducative s'inscrit, pensons-nous, dans le réel des pratiques quotidiennes. Peut-être s'agit-il de renverser le point de vue sur la pédagogie, d'insister sur son ancrage au plus près du terrain et sur la nécessaire articulation théorie/pratique/projet social pour éclairer et renverser la mise à l'écart des pédagogues femmes, dans la perspective d'une autre histoire de l'éducation, mais aussi d'une autre école. ■

1. *Pédagogie et révolution, question de classe et (re) lectures pédagogiques*, Libertalia, première édition 2011.
2. « Le philosophe et les marges de la pédagogie », *Revista internacional de Filosofia Modernas & Contemporâneos*, Universidade Estadual de Campinas-SP, Brasil, 2020, cité par Dupeyron Jean-François, *À l'école de la Commune de Paris l'histoire d'une autre école*, Éditions Raisons et Passions, p. 20.
3. Maria Montessori (1870-1952), doctoresse et pédagogue italienne, à l'initiative d'une pédagogie axée sur l'éveil à travers la manipulation d'objets adaptés au développement des enfants. Cette pédagogie est aujourd'hui pratiquée dans un réseau d'écoles privées « Montessori » très en vogue.
4. Maria Grzegorzewska (1888-1967), pédagogue polonaise, a travaillé à l'organisation de l'éducation spécialisée pour les enfants handicapés.
5. Ellen Karolina Sofia Key (1849-1926) est une féministe suédoise renommée pour ses écrits sur la famille, l'éthique et l'éducation. Elle a développé une approche progressiste sur le rôle des femmes et sur la pédagogie.
6. Nadejda Konstantinovna Kroupskaïa (1869-1939) devient, après la révolution bolchevique, adjointe du Commissaire du peuple à l'instruction, Anatoli Lounatcharski, d'octobre 1917 à 1929. Elle pose alors les bases d'un système éducatif qui vise l'alphabétisation complète du peuple russe. Décrété en 1919, cet objectif est réalisé en moins de vingt ans. Près de soixante millions d'adultes apprennent à lire et à écrire, tandis que la quasi-totalité de la jeunesse est scolarisée. Les disciplines et les méthodes sont renouvelées et organisées autour de la notion d'« enseignement polytechnique » qui regroupe les mathématiques, les sciences naturelles et les sciences sociales. Persuadée qu'une société socialiste doit donner une place éminente aux élèves eux-mêmes dans le système scolaire, elle considère que « l'autogestion scolaire doit [leur] donner [...] l'habitude de résoudre ensemble, par des efforts communs, les problèmes qui se posent à eux ».
7. Un chapitre sur Simone Weil sera par la suite ajouté – reproduit ici.
8. *Femmes pédagogues*, tome I, *De l'Antiquité au XIX^e siècle*, tome II, *Du XX^e au XXI^e siècle*, sous la direction de Jean Houssaye, éditions Fabert, 2009.
9. Sappho a fondé une institution réservée aux filles où l'on cultivait et développait son Éros par la recherche de la beauté aussi bien du corps que de l'esprit. Les élèves apprenaient le théâtre, la danse, le chant, la poésie.
10. Anne-Marie Sullivan Palincsar (1950), spécialiste canadienne des questions d'éducation, a développé le concept d'enseignement réciproque et travaille sur la pédagogie coopérative.
11. Joan W. Scott, historienne américaine, spécialiste de l'histoire des femmes et du féminisme – dans une perspective du genre (*gender*) – elle met en avant l'apport du concept de genre dans un renouvellement des pratiques des Sciences sociales, et son intérêt pour l'étude des relations de pouvoir.
12. *Le Liber manualis (Manuel pour mon fils)* fut écrit à Uzès par Dhuoda (vers 800-843), épouse du duc de Septimanie, en 842. Il est adressé à son fils aîné Guillaume, alors âgé de 16 ans.
13. « Écrire l'histoire des enseignantes », Mineke van Essen et Rebecca Rogers, *Histoire de l'Éducation*, février 2003, n° 98.
14. Dans les classes dites « gémées », l'institutrice est censée s'occuper des plus petits, alors que l'instituteur prend en charge les plus grands (garçons et filles ensemble).
15. Voir le chapitre « Cet aspect subversif de l'égalité entre les hommes et les femmes », dans *L'École des réac-publicains*, G. Chambat, Libertalia, 2016.
16. Paul Robin (1837-1912) est un pédagogue libertaire et proche de Bakounine au sein de la Première Internationale. Entre 1880 et 1894, il dirige l'orphelinat public de Cempuis où il s'efforce de mettre en œuvre un enseignement intégral.
17. Francisco Ferrer (1859-1909) est un militant et pédagogue libertaire catalan. En 1901, il fonde l'École moderne, projet éducatif rationaliste reposant sur la coéducation des sexes, l'égalité sociale, la transmission d'un enseignement rationnel, l'autonomie et l'entraide.
18. Le couple Mayoux – François (1882-1967) et Marie (1878-1969) – incarne le syndicalisme révolutionnaire enseignant de la première moitié du XX^e siècle. Pédagogues, syndicalistes, pacifistes, d'abord socialistes puis libertaires, il et elle furent réprimés pour leurs engagements contre l'Union sacrée.
19. Madeleine Vernet – Voir le chapitre IV qui lui est consacré.
20. Mole Frédéric, « 1905 : la “coéducation des sexes” en débats », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n° 18, 2003.
21. À cet égard, Élise Freinet incarne parfaitement ce statut « d'épousautrice » conceptualisé par Julien Marsay dans *La Revanche des autrices, Enquête sur l'invisibilisation des femmes en littérature*, Payot, 2022, p. 163 et suiv.
22. Stefania Wilczynska (1886-1942), éducatrice polonaise, prit part à l'aventure des orphelinats créés par Janusz Korczak. Elle fut, comme lui et les enfants dont elle avait la charge dans le ghetto de Varsovie, déportée le 5 août 1942, dans le cadre de la *Kinder Aktion*. Elle mourut dans le camp d'extermination de Treblinka.
23. Personnage dont la pédophilie avérée n'a malheureusement pas entaché la postérité... Voir « 1917-1921 : et la pédocriminalité fit chuter Sébastien Faure », Guillaume Davranche, *Alternative Libertaire*, février 2023.

KAI TERADA FACE À L'ACADÉMIE DE VERSAILLES ET AU MINISTÈRE

Trois ans d'un combat individuel et collectif pour la justice !

Kai Terada, co-secrétaire départemental de SUD Éducation 92, était (et sera) professeur de mathématiques au lycée Joliot-Curie. Il subit depuis trois ans une répression brutale suite à une mission dite « à 360° » en mars 2022. Le motif de cette mission n'a jamais été explicitement donné, mais il est à noter qu'elle arrive après la mobilisation du lycée Joliot-Curie contre les E3C (épreuves communes de contrôle continu du baccalauréat), période pendant laquelle ce lycée, tout comme le lycée Angela-Davis (lui aussi victime de répression), avait subi une attaque concertée à caractère islamophobe de *L'Express* et du ministère de l'Éducation nationale de Jean-Michel Blanquer.

COLLECTIF DES RÉPRIMÉ·ES DE L'ÉDUCATION NATIONALE « SOIS PROF ET TAIS-TOI ! »

CELA SURVIENT AUSSI APRÈS LA RÉPRESSION qui s'est abattue sur le lycée Desfontaines de Melle, lui aussi mobilisé contre les E3C. Le lycée Joliot-Curie s'était par ailleurs distingué par le passé en étant l'initiateur du mouvement « Touche pas à ma ZEP » auquel avait pris activement part le lycée Victor-Hugo de Marseille, lui aussi réprimé.

Suite à cette mission « à 360° », Kai consulte son dossier administratif en juin 2022. Celui-ci est vide. Pourtant, par un arrêté d'août 2022, il est suspendu quatre mois, sans aucun motif, il ne pourra alors pas faire la rentrée des classes. Et bien qu'ayant la confirmation par des audiences au rectorat de Versailles et au ministère qu'aucune procédure disciplinaire n'était requise contre lui, il est muté dans l'intérêt du service dans le département voisin en septembre 2022. Cette mutation est une double sanction, puisqu'en plus de devoir quitter le lycée où il travaillait

depuis seize ans, son changement de département le prive aussi de son mandat syndical en pleine période d'élections professionnelles.

Il fait un premier référé en octobre 2022, rejeté pour « absence d'urgence ». Il fera en 2023 et 2024 des demandes de mutation pour réintégrer son poste, demandes toutes deux « neutralisées ».

Il dépose alors une requête au tribunal administratif. Deux ans et demi plus tard, l'audience a lieu en décembre 2024. Le 9 janvier 2025, le verdict tombe et le tribunal administratif de Versailles annule la mutation « dans l'intérêt du service » qui le visait et enjoint le rectorat de Versailles à le réintégrer dans son poste au lycée Joliot-Curie de Nanterre dans un délai de six mois. Les conclusions de la juge condamnent les méthodes du rectorat de Versailles sur la forme et le fond. Sur la forme : il a été privé de moyens de défense par l'absence constante des rapports d'audition dans toutes les



Rassemblement en soutien à Laetitia au TA de Versailles, 28 novembre 2024

étapes de la procédure. Sur le fond : les allégations non-étayées et les mensonges du rectorat sont contredits par les nombreux témoignages que Kai Terada a pu fournir.

Le 24 janvier 2025, lors du Comité social d'administration (CSA) de l'académie de Versailles, le recteur annonce qu'après concertation avec le ministère, il a décidé de ne pas faire appel de la décision du tribunal administratif de Versailles.

Le collectif des réprimé-es de l'éducation nationale se félicite pour Kai. Cette victoire lui permet de mettre fin à deux ans et demi d'injustice et de maltraitance institutionnelle qui l'ont privé de son collectif de travail au sein du lycée Joliot-Curie et de son travail syndical auprès de SUD Éducation 92.

Si c'est une victoire écrasante et sans appel pour notre camarade, pour Kai le combat continue au-delà de cette victoire : le préjudice moral a été important et une plainte au pénal a été déposée.

La lutte continue car au-delà de son cas individuel, Kai a toujours lié sa répression à la souffrance au travail et la maltraitance institutionnelle massives à Joliot-Curie et dans l'Éducation nationale en général.

Nous sommes, en ce sens, solidaires de Sophie Thoraval, enseignante à Joliot-Curie depuis 1999, mutée dans l'intérêt du service, suite à la même mission générale d'inspection ayant réprimé Kai. Nous lui apportons notre soutien et nous avons aussi une pensée pour tou·tes les collègues qui, sans avoir subi de mutation, ont subi la maltraitance institutionnelle et sont en arrêt maladie ou ont décidé de quitter ce lycée.

La victoire de Kai est une victoire pour tou·tes les réprimé-es !

Cette victoire est l'occasion de dénoncer les mutations dans l'intérêt du service qui sont de véritables outils de

répression, « sanctions déguisées » utilisées au bon vouloir des directeurs·trices académiques et des recteurs·trices pour mettre au pas les syndicalistes, les lanceurs d'alerte, les enseignant·es militant·es d'une pédagogie émancipatrice et prônant un cadre de travail collectif et autogestionnaire. Elles permettent de s'attaquer à des militant·es qui défendent l'école publique, que ce soit les personnels ou les usager·es.

Ces mutations sont prises sans aucun justificatif et sans aucune possibilité de contradictoire pour les personnes qui les subissent. Dans le cas de Kai, cela ne fait que peu de doute, il s'agissait bien d'une répression antisyndicale : la seule raison qui a poussé le rectorat à muter Kai Terada est bien son engagement syndical, raison dont le caractère politique est mis en lumière par la décision d'annoncer la fin des poursuites lors d'un Comité social académique.

La victoire de Kai est une victoire pour l'ensemble des réprimé·es : après celles de Frédéric Bianic, d'Hélène Careil, et des 4 de Thuiller, un tribunal administratif reconnaît une nouvelle fois, et cette fois-ci de façon définitive, les méthodes abusives de l'administration et donne de l'espoir pour les dossiers suivis par le collectif depuis sa création en 2022.

Cette victoire est l'occasion pour le Collectif des réprimé·es de l'éducation nationale de montrer au ministère et aux rectorats que les personnels ne sont pas des pions. C'est un soufflet pour l'administration, qui n'a pas les coudées larges pour pouvoir contrevenir à nos droits, pour réprimer, isoler et tenter de faire taire les voix qui s'opposent à ses politiques réactionnaires.

Cette victoire ne nous empêche pas d'avoir une pensée pour les nombreux

cas de camarades qui n'ont pas eu la même issue aux tribunaux administratifs ou au Conseil d'État, véritables courroies de transmission des ministères et des administrations publiques. Le collectif continuera de soutenir l'ensemble des réprimé·es de l'Éducation nationale pour que cessent ces injustices, et d'accompagner les collègues en souffrance.

Une victoire possible grâce à une mobilisation exemplaire !

Cette victoire est aussi la victoire de la campagne de soutien massif reçu par Kai Terada et nous donne un exemple pour mener des campagnes de soutien pour tous·tes les réprimé·es : campagnes de soutien locale et nationale, unité syndicale contre l'administration à toutes les échelles, relai médiatique, création d'un comité de soutien.

Nous appelons les organisations syndicales à nous rencontrer afin de faire un bilan de cette victoire, mais aussi des rejets connus par nos membres. La répression ne fait que grandir et les réponses doivent être à la hauteur de la période. C'est la nature même de ce collectif désormais constitué en association : sortir du cas par cas et organiser collectivement les défenses individuelles des collègues réprimé·es partout en France.

Dans un contexte de montée du racisme et du fascisme, de répression massive dans tous les secteurs en lutte, de tentatives de museler toute contestation sociale et politique : cette victoire est une nouvelle qui donne de l'espoir. ■

Site : collectifdesreprimees.fr

Mail : stop.repression.education@gmail.com

YouTube : *Sois prof et tais-toi*

Une pédagogie antifasciste ?

Longtemps sous-estimé, le projet éducatif de l'extrême droite fait heureusement aujourd'hui l'objet d'une analyse et d'une dénonciation par celles et ceux qui ne se résignent pas à laisser s'installer son hégémonie idéologique et... scolaire.

Cependant, dans le mouvement antifasciste contemporain, la question pédagogique, que ce soit dans ou hors de l'institution, reste encore trop souvent un point aveugle, ou du moins insuffisamment pensé et étudié.

GRÉGORY CHAMBAT, QUESTIONS DE CLASSE(S) ET SUD ÉDUCATION 78

A TRAVERS UNE SÉRIE D'ARTICLES, nous nous interrogerons sur la notion de pédagogie antifasciste, sa nécessité, ses racines historiques et son actualité, ses finalités, mais aussi ses limites. Il s'agira d'explorer les contours d'une éducation d'autodéfense populaire en tentant d'éviter de la réduire à de simples modèles et recettes didactiques ou à des concepts, par trop généraux et en cela potentiellement inopérants. Comme dans toute pédagogie, il convient au contraire d'articuler pratiques et théorie – et même d'en faire, pour reprendre la célèbre formule d'Émile Durkheim, « une théorie pratique » – afin d'élaborer et de mettre en œuvre un processus éducatif qui puisse contribuer à la transformation du monde et des rapports sociaux. En cela, la pédagogie antifasciste ne peut être dissociée d'un projet social, politique et culturel.

L'objet de cette contribution inaugurale est de proposer une première définition du « fascisme scolaire » et de ce que pourrait être, en miroir, une pédagogie antifasciste.

La définition du fascisme ne cesse de faire débat, tout comme le fait de qualifier les principaux mouvements d'extrême droite contemporains – en France et à l'étranger – comme relevant ou pas du fascisme. Les querelles autour de ces questions ne manquent pas d'intérêt. Certes, le premier rôle d'une pédagogie antifasciste serait de travailler une telle définition, de manière à savoir à quoi elle s'oppose, à qualifier ses ennemis, mais la question de l'étiquette ne doit pas nous paralyser. Dans un premier temps, il s'agit d'identifier les grands principes qui structurent l'idéologie et l'action politique de ces courants d'extrême droite qui se caractérisent tous par un projet autoritaire, réactionnaire, identitaire et nationaliste, ainsi que par une promotion assumée des inégalités et des hiérarchies.

Dans le domaine éducatif, suivant cette vision du monde, la valeur d'un·e enseignant·e se mesurerait à son autorité (« naturelle ») et le modèle scolaire – en classe, dans l'établissement comme à tous les échelons de l'institution – se devrait de prôner une obéissance

absolue. L'ordre et la discipline devront y régner, sans aucune contestation ni remise en question. Le port d'un uniforme visibilisera l'inspiration militaire, policière et sécuritaire d'écoles casernes qui ne font pas mystère de vouloir encadrer et enrégimenter la jeunesse. L'un des initiateurs du collectif Racine (mouvement des « Enseignants patriotes » initié en 2014 par le FN) en résumait toute la philosophie : « Redresser les corps pour redresser les esprits afin de redresser la nation. »

La nostalgie de l'école d'antan, qui prend bien soin de ne pas souligner le caractère socialement inégalitaire de celle-ci, légitime une dynamique réactionnaire telle que l'a définie Jean-Michel Barreau : « Conservateur en colère, le réactionnaire veut maintenir l'ordre "naturel" des choses et se donne les moyens autoritaires de le faire. [Il est aussi] assurément un réformateur, mais un réformateur qui réforme à reculons : en reculant dans l'histoire et en reculant dans le social, dans la justice et l'égalité¹ ». C'est bien à l'aspiration d'une école démocratique qu'il s'agit de mettre un coup d'arrêt en revenant à la situation d'avant 1968 (ou d'avant la Libération...). Cette contre-réforme scolaire entend logiquement mettre au pas toutes celles et tous ceux – pédagogues, syndicalistes, sociologues, historien·es critiques, etc. – qui entendent lutter au sein même de l'institution pour poursuivre ce travail de démocratisation et d'émancipation individuelle et collective.

En guerre contre les « pédagogistes » et le prétendu « nivellement par le bas », le fascisme scolaire rêve d'une école aux ordres, une école au service de sa vision

du monde célébrant les « inégalités naturelles » (de race, de genre, de classe, etc.). Un programme toujours inspiré par celui qui a été tracé par Pétain dans son fameux discours d'octobre 1940 : « Le régime nouveau sera une hiérarchie sociale. Il ne reposera plus sur l'idée fausse de l'égalité naturelle des hommes, mais sur l'idée nécessaire de l'égalité des "chances" données à tous les Français de prouver leur aptitude à "servir". » Un discours où il s'en prend également aux syndicats, décidant « l'interdiction absolue des "lock-out" et des grèves, par l'arbitrage obligatoire des tribunaux du travail... ».

L'antifascisme, comme son nom l'indique, est un mouvement qui entend s'opposer frontalement aux forces réactionnaires – et pas seulement à celles se revendiquant explicitement du fascisme historique –, mais aussi aux conditions sociales qui leur permettent de prospérer et d'attirer à elles les masses tout en les manipulant et en les leurrant. Aux trois sommets du triangle rouge² qui lui sert de symbole, se trouvent : l'autodéfense face aux agressions physiques des nervis d'extrême droite, la lutte pour la justice sociale aux côtés des opprimé·es et exploité·es et, enfin, la question de l'information et de l'éducation. Ces trois dimensions se complètent et se nourrissent réciproquement. Concernant la dernière, celle qui nous intéresse ici, la pédagogie antifasciste est donc à la fois un mouvement d'autodéfense face au fascisme scolaire et un élément de la lutte sociale pour conscientiser les dominations et les inégalités afin de mieux les combattre. De même, elle entend mettre en adéquation ses finalités et ses modalités d'ac-



Manifestation 2021 en mémoire de Clément Méric, tué par l'extrême droite.

tion pour rester fidèle aux principes (de justice, de solidarité, d'égalité et de radicalité³) qui l'animent. En cela, elle se refuse à défendre un système – ou une institution – qui participerait au développement du fascisme. Sa spécificité tient à son terrain d'intervention, hors de l'école (pour ce qui concerne l'éducation populaire), mais aussi dans l'institution elle-même où le fait de s'adresser à des enfants et des adolescent-es implique de veiller à ne pas franchir la ligne rouge qui sépare la pédagogie de l'embrigadement.

Pour esquisser d'ores et déjà une première tentative de présentation de la pédagogie antifasciste, que ce soit dans ou hors de l'école, celle-ci pourrait être définie comme une forme « d'éducation populaire d'autodéfense intellectuelle contre les idées réactionnaires ». Elle cherche à élaborer, développer et partager des pratiques antiautoritaires qui se proposent d'étudier son environnement et les rapports sociaux qui le traversent. Son objectif est de forger une

pensée critique des mécanismes de domination afin d'être en capacité de mieux les connaître pour mieux les combattre en sortant de l'impuissance à agir dans et sur le monde. C'est donc fondamentalement une pédagogie de l'action et de la transformation sociale qui doit pouvoir être mise en œuvre dans différents contextes, aussi bien scolaires qu'extrascolaires, sans limite d'âge.

Mais cette ébauche de définition amène une série de questions, voire d'objections, qu'il convient de formuler et qui serviront de fil rouge aux prochaines contributions :

– en affichant explicitement son caractère militant, la pédagogie antifasciste ne risque-t-elle pas de devenir une forme d'endoctrinement et de propagande, comme elle a pu l'être en Allemagne de l'Est, par exemple avec un « antifascisme d'État » ? Peut-on encore parler de pédagogie émancipatrice si la visée politique et le contenu des savoirs sont imposés de manière plus ou moins détournée et plus ou moins subtile ? Où



Manifestation antifasciste à Paris, 14 juillet 1935.

se situe alors la limite entre éducation et manipulation ? ;

– toute à la fois antiraciste, antisexiste, antidiscriminations, anticoloniale, anti-autoritaire, etc., comme son nom l'indique, la pédagogie antifasciste se positionne contre. Mais une telle posture d'opposition suffit-elle à définir un projet pédagogique global et mobilisateur ? Peut-on se contenter d'être « non-fasciste » quand l'urgence politique et sociale nous invite d'abord et avant tout à être antifasciste ? ;

– enfin, alors que fleurissent toute une série « d'éducation à... » (à l'égalité, à

l'environnement, à la sécurité routière, aux médias, à la santé, etc.), en quoi le projet éducatif de l'antifascisme peut-il se distinguer de ces actions ponctuelles et souvent peu encapacitantes pour le public visé et se présenter comme une pédagogie à part entière, avec ses propres finalités et ses propres pratiques ?

C'est à ces questions, et à d'autres qui ne manqueront pas de surgir au fil de la réflexion, que nous tenterons de répondre dans les prochaines contributions. ■

À suivre...

1. Barreau Jean-Michel, *L'Extrême-droite, l'École et la République, petits détours par l'histoire*, Syllepse, 2003, p. 93.

2. Le triangle rouge est un des emblèmes du mouvement antifasciste. Arboré au début du XX^e siècle par les syndicalistes révolutionnaires dans le cadre de la bataille pour la journée de 8 heures (les 3 sommets représentant les trois « 8 » – 8 heures de travail, 8 heures de repos et 8 heures de loisir...). Le triangle

rouge est aussi utilisé dans les camps de concentration nazis pour y distinguer les prisonnier-es politiques d'autres interné-es. C'est en souvenir de cet usage que les militant-es antifascistes se le sont par la suite approprié.

3. Dans le sens de combattre « à la racine » les conditions sociales qui permettent au fascisme de prospérer.

C'est quoi, pour toi, une pédagogie antifasciste ?

Le collectif Questions de classe(s) s'est engagé dans une réflexion sur la pédagogie antifasciste. Après deux premières contributions, nous avons lancé une série d'entretiens sur cette question pour donner une dimension véritablement collective à ce chantier. Parmi ces contributions, nous proposons ici celle d'Irène Pereira, d'autres sont accessibles sur notre site.

Questions de classe(s) – Que t'évoque l'idée d'éducation ou de pédagogie antifasciste ? Quelle définition pourrais-tu en donner ?

IRÈNE – L'expression « pédagogie antifasciste » renvoie a priori à l'idée de lutter contre le fascisme. L'actualité de ce terme est discutée par certains auteurs et autrices et acceptée par d'autres. Le sociologue Ugo Palheta parle de néofascisme en continuité avec les fascismes historiques.

Pour ma part, j'ai été choquée que des intellectuels et des personnalités politiques affirment que la notion d'extrême droite n'a plus de sens, que l'extrême droite renverrait à une réalité historique liée à la Seconde Guerre mondiale et qui n'a plus d'actualité si ce n'est dans des groupuscules.

Il me semble que ce qui caractérise l'extrême droite (aujourd'hui comme par le passé), c'est de porter un projet discriminatoire. Ce projet discriminatoire peut toucher les immigrés extra-européens, les Juifs, les Roms, les personnes trans, les homosexuel·les, les femmes ou d'autres groupes encore. Tout dépend du courant d'extrême droite auquel on a affaire.

De ce fait, on pourrait dire qu'une pédagogie antifasciste, c'est une pédagogie qui s'oppose à tout projet politique dont l'objectif est d'instaurer un régime politique discriminatoire à l'égard d'une ou plusieurs catégories de population.

– En quoi cette pédagogie antifasciste te semble-t-elle, ou pas, pertinente et d'actualité ?

IRÈNE – La question de la lutte contre l'extrême droite me semble extrêmement urgente et importante dans la mesure où nous voyons, en Europe et dans les Amériques, des gouvernements d'extrême droite arriver au pouvoir et des partis recueillir de plus en plus de votes. On ne compte plus les déclarations inquiétantes. On peut prendre celle par exemple de Javier Milei le 25 janvier 2025 à Davos : « Le féminisme, la diversité, l'inclusion, l'égalité, l'immigration, l'avortement, l'environnementalisme, l'idéologie du genre, entre autres, sont autant de têtes d'une même créature dont le but est de justifier l'avancée de l'État par l'appropriation et la déformation de nobles causes.¹ » Des droits ont été conquis par des luttes sociales et ont été considérés

comme des avancées sociales et humaines. Et aujourd'hui, ces leaders d'extrême droite produisent un autre narratif qui déconsidère les luttes contre les discriminations et les droits qui garantissent l'égalité de tous et toutes.

– *Penses-tu que la question de nos pratiques pédagogiques, dans ou hors de l'institution, a un rôle à jouer dans la lutte contre les extrêmes droites ? Quelles pratiques concrètes seraient par exemple à explorer ? Quelles autres seraient à rejeter ?*

IRÈNE – Il me semble que l'extrême droite développe une pédagogie publique mythifiante. Il est donc important de la remettre en question. Cette pédagogie publique mythifiante repose sur plusieurs principes. Je vais en énoncer deux :

– l'inversion des opprimé·es et de l'opresseur : on peut prendre des exemples. L'extrême droite masculiniste affirme que les hommes sont opprimés par les féministes et les femmes. L'extrême droite raciste affirme que les Européens sont colonisés par les immigrés extra-européens ;

– le recours à la pseudo-évidence : l'extrême droite prétend s'appuyer sur l'évidence. Il suffirait de regarder autour de soi, dans certains quartiers, pour constater par exemple ce mouvement de colonisation. De même, distinguer un homme d'une femme relèverait de l'évidence.

Ce qui est problématique, c'est que ces affirmations sont rendues possibles par un manque de formation aux sciences, et aux sciences sociales en particulier. Il est donc important de mettre en lumière la différence entre une affirmation qui est produite à partir d'une méthodologie scientifique et une

affirmation qui est une simple opinion. Le problème, c'est que les débats télévisés ne permettent pas d'aider les élèves, et les citoyens en général, à distinguer ces deux éléments. Les plateaux de débats télévisés mettent sur le même plan toutes les affirmations.

Or, les affirmations de la recherche scientifique en sciences sociales ne reposent pas sur des évidences apparentes, mais sur des observations rigoureuses, sur de la comptabilisation. C'est là toute la difficulté. C'est qu'il est plus facile de s'appuyer sur des pseudo-évidences pour convaincre et plus difficile d'expliquer des raisonnements et des méthodes scientifiques complexes.

Ainsi, les discours féministes s'appuient sur des statistiques qui ont été établies à partir de plusieurs études et non pas sur de simples opinions.

Il arrive également que l'extrême droite fasse des usages abusifs de statistiques qui ne correspondent pas aux normes scientifiques².

Il me semble donc qu'il est important de former les élèves à la distinction entre les sciences sociales (qui s'appuient sur des enquêtes empiriques avec des méthodes d'enquête) et de simples opinions.

Souvent les débats autour du « wokisme » font abstraction du fait que les discours dits « wokes » s'appuient sur des études scientifiques empiriques concernant les discriminations. ■

1 Le texte complet de son discours à Davos est disponible sur le site Internet *Le Grand Continent* – <https://legrandcontinent.eu/fr/2025/01/25/milei-a-davos-le-discours-integral-2/>

2 On peut penser au cas de chiffres avancés sur le coût de l'immigration : <https://factuel.afp.com/doc.afp.com.34NN2GT>

Good coop, bad coop ?

La coopérative scolaire est présente dans toutes les écoles primaires et permet aux enseignant.e.s de faire des sorties scolaires avec leurs élèves, de payer des intervenant.es pour des projets, d'acheter du matériel en lien avec un projet de classe ou un projet d'école. Toutefois, depuis leur début dans les années 1920, les coopératives scolaires, qui s'inspirent du mouvement coopératif ouvrier, ne sont pas juste des outils financiers, mais de réels projets éducatifs et de transformation de l'école, souvent très proches de l'éducation nouvelle.

MÄDLI & ARTHUR SERRET

L'OCCE et les coopératives scolaires : d'un mouvement pédagogique...

Dès ses débuts et encore aujourd'hui, les militant.es des coopératives scolaires insistent sur le fait que la coopérative ne doit pas être là pour compenser les manques de l'État ou des collectivités territoriales, mais être un outil géré par et pour les élèves elles/eux-mêmes. En 1946, Célestin Freinet alarmait déjà sur les « déviations » des coopératives scolaires : « On nomme un conseil d'élèves à qui on laisse l'illusion d'une gestion autonome et, en fin de compte, ce sont les instituteurs et le directeur qui ont trouvé une formule neuve pour faire payer les parents qui protestent puisqu'on leur a tellement affirmé que l'école est gratuite. Et ces parents ont raisons. » (C. Freinet, 1946, BENP, *La coopération à l'école moderne*, n° 22). C'est la dimension pédagogique et coopérative de la coopérative scolaire qui justifie le fait de trouver des financements, notamment via la participation « volontaire » des familles. Ainsi, l'Office central de coopération à l'école

(l'OCCE, qui existe depuis 1928) est aussi un mouvement pédagogique. Ses activités sont d'un côté l'aide à la gestion administrative et financière des coopératives scolaires et, de l'autre, la diffusion de pratiques pédagogiques coopératives dans les établissements scolaires via la formation, la production d'outils et le financement de projets pédagogiques (plus ou moins coopératifs) par des subventions.

... à un organisme de gestion financière

Cependant, aujourd'hui, l'adhésion massive à l'OCCE est avant tout liée à des questions administratives. Cette coopérative est gérée par un.e enseignant.e volontaire sur un temps bénévole puisqu'il n'est pas prévu dans les heures de réunion ou de formation. Ce travail bénévole représente d'expérience une vingtaine d'heures par an. La coopérative scolaire peut en effet se doter de deux types de structures administratives : soit une association loi 1901 classique, soit par l'adhésion à une association : le plus souvent l'OCCE, mais aussi parfois l'Union

sportive de l'enseignement du premier degré (USEP). Cette adhésion n'est pas obligatoire même si cette information est souvent méconnue du monde enseignant. Cependant, dans le cas d'une association autonome, ce sont les dirigeant·es (la/le mandataire) de la coopérative scolaire "loi 1901" qui assument l'entière responsabilité civile et/ou pénale des fautes commises dans son fonctionnement. Si l'école a adhéré à l'OCCE ou l'USEP, ce sont eux qui seront responsables en cas d'erreurs et les enseignant·es ne pourront pas être poursuivi·es (sauf en cas de faute majeure et délibérée). Ce qui explique que la plupart des coopératives d'école soit affiliées à un mouvement pédagogique (ou sportif dans le cas de l'USEP), même si elles n'en adoptent souvent pas les pratiques pédagogiques.

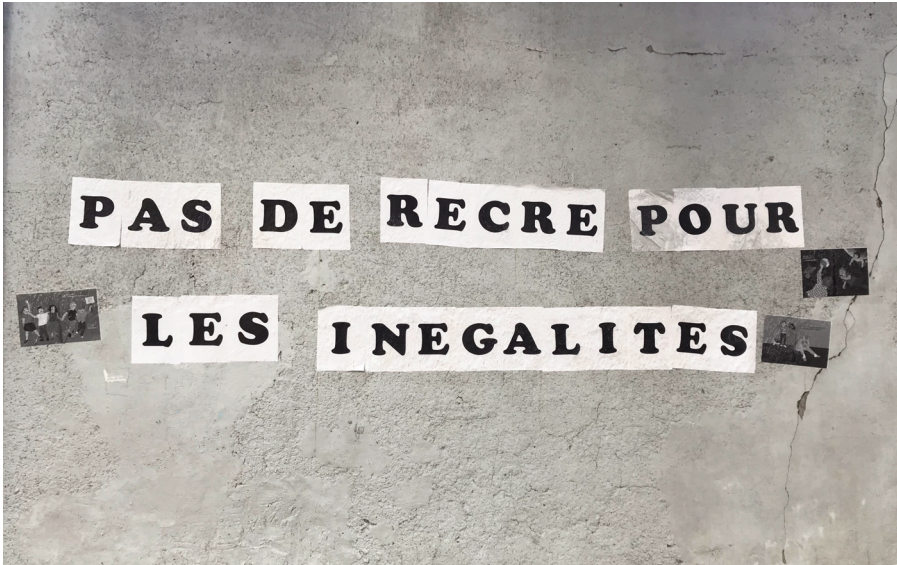
Qui creuse les inégalités socio-économiques

La part la plus substantielle du budget des coopératives (sauf exception) vient de la participation financière des parents via des dons, la participation à des événements (lotos, tombolas, ventes de gâteaux, d'objets fabriqués par les enfants, de photos de classe, etc.). Par conséquent, c'est sans surprise qu'on peut observer d'immenses disparités de budget entre les écoles des quartiers populaires et les écoles des quartiers bourgeois. Dans notre école REP du 19^e, pour l'année 2022-2023 les dons des parents s'élevaient à 3975 euros. Dans l'école, quand on enlève les frais bancaires, l'adhésion à l'OCCE et une réserve dédiée aux projets collectifs de l'école, chaque classe dispose de 250 euros pour l'année à

gérer. Ainsi, une amie enseignante dans le 16^e arrondissement de Paris dispose, elle, de 2800 euros pour sa classe pour l'année, soit plus de 10 fois le budget de nos classes. Une autre dans le 14^e de 800 euros, soit 3 fois plus que le budget de nos classes mais 3 fois moins que celles du 16^e. Nous n'avons pas trouvé d'étude approfondie sur les budgets des coopératives scolaires, mais à l'heure où le Nouveau Front Populaire parle d'instaurer une réelle « gratuité de l'école », la question des coopératives mériterait d'être explorée.

En outre, l'adhésion à l'OCCE a un coût (son prix est calculé en fonction du nombre de « coopérateurs·rices » dans l'école, c'est-à-dire le nombre d'enseignant·es et d'enfants de l'école). Dans le cas de l'OCCE, chaque OCCE départemental définit une cotisation (dont une partie reviendra à l'OCCE national), entre 1,50 et 2,50 euros par coopérateur·rices en fonction des départements. Si ce coût est le même pour toutes les écoles publiques d'un même département, son impact est ressenti de manière bien différente selon les écoles. Pour notre école, notre adhésion OCCE nous revient à 584,75 euros (adhésion et assurance scolaire) soit presque 15% des dons des parents. Il ne semble pas exister, au sein de l'OCCE (du moins pas à Paris, ni dans d'autres départements où nous avons « enquêté »), de tarification sociale de l'adhésion.

On pourrait attendre en effet de l'OCCE une prise en compte des inégalités des coopératives scolaires dans la tarification de son adhésion puisqu'elle dit avoir été créée pour répondre à « la nécessité d'enseigner, dès l'école, les principes et les vertus de



Collage cour de récré, CE2, école Colette Magny. Margaux Lecomte

la coopération que l'on retrouve dans le fonctionnement de l'économie sociale et solidaire » (site de l'OCCE). Le principal mode de solidarité et de « redistribution » s'avère être les subventions que l'OCCE reverse avec ses fonds propres mais dans une forme de sous-traitance dans la redistribution de fonds publics. Cette redistribution est de manière évidente insuffisante pour compenser les inégalités économiques des différentes coopératives, mais prend par ailleurs la forme d'un « appel à projets » dont les effets sont globalement délétères sur le métier. En effet, la nécessité de rédiger des « projets » pour obtenir des fonds prend souvent le pas sur une réelle pédagogie de projets : elle pousse les enseignant·es dans des activités bureaucratiques et chronophages et ne sont pas des réels vecteurs de pratiques pédagogiques coopératives. En effet, qui n'a jamais appliqué un vernis coopératif à son dossier de subvention OCCE pour obtenir de l'argent ? Que

les militant·es de l'OCCE le veuille ou non, le financement par « projet » est une des formes contemporaines du management néolibéral dans l'Éducation nationale.

Dans les écoles où les dons des parents sont insuffisants pour faire plusieurs sorties et mener des projets, les enseignant·es sont souvent amenés à chercher d'autres moyens de financement. Organiser des ventes de gâteaux ou des lotos par exemple ou faire des demandes de subventions en rédigeant des projets. Toutes ces alternatives sont chronophages et représentent autant de temps que les enseignant·es ne peuvent pas mettre à profit pour la préparation de leur classe. Ils traquent les sorties gratuites ou les tarifs REP appliqués dans certains lieux culturels. Les élèves des quartiers populaires ont donc moins de sorties, moins d'intervenant·es pour leur faire découvrir des pratiques et possiblement moins de matériel pour réaliser un projet en classe.

« Les coopératives scolaires et ce qu'elles induisent en termes d'inégalités semblent avoir été très peu critiquées par les militantes de l'école publique (à titre d'exemple, c'est la première fois que cela est fait dans les colonnes de *N'Autre école* nous semble-t-il). »

L'exercice d'une citoyenneté inégalitaire

Dans le *Bulletin Officiel* de 2008 du Ministère de l'Éducation nationale consacré à la coopérative scolaire, il est expliqué qu'elle est un instrument d'éducation à la citoyenneté et qu'il est souhaitable que tous les élèves de l'école ou de l'établissement soient des membres actifs de la coopérative et participent à son fonctionnement. En école élémentaire, « le suivi de l'activité de la coopérative scolaire peut s'effectuer dans le cadre d'un conseil de coopérative de classe, qui réunit régulièrement les élèves de la classe et l'enseignant·e pour la mise en œuvre des projets coopératifs. » Sur le site de l'OCCE, on peut lire que « Le conseil de coopérative est au cœur de l'organisation d'une coopérative scolaire, il vise à vivre la citoyenneté en acte ». Les élèves des quartiers populaires vont donc apprendre dès le plus jeune âge à gérer un budget serré et à faire des croix sur des sorties trop coûteuses. C'est ainsi qu'ils vivront la citoyenneté en acte. Les élèves des quartiers aisés apprendront eux-mêmes que toutes les sorties sont possibles. La citoyenneté en acte dès l'école primaire se voit donc profondément ancrée dans les inégalités de classes au sein même de l'école de la République.

Une béquille de l'État ?

Il est évident que la « déviation », dont parlait Célestin Freinet en 1946, est aujourd'hui la norme. Pendant longtemps, le militantisme pédagogique des coopératives scolaires a justifié le financement privé d'activités pédagogiques au sein de l'école publique. Les coopératives scolaires et ce qu'elles induisent en termes d'inégalités semblent avoir été très peu critiquées par les militant·es de l'école publique (à titre d'exemple, c'est la première fois que cela est fait dans les colonnes de *N'Autre école* nous semble-t-il). Ce hiatus entre l'idéal pédagogique affiché par les militant·es des coopératives scolaires doit en outre être placé dans le contexte de destruction de l'école publique aujourd'hui. Dans un contexte d'austérité budgétaire et de dégradation des conditions de travail des enseignant·es, les coopératives scolaires et l'OCCE semblent perdre de plus en plus leur rôle pédagogique pour n'être que la béquille d'une école publique qui ne pourrait pas – sans les coopératives – répondre à ses objectifs, notamment en termes de transmission culturelle (sorties au musée, spectacles, etc.). Bien des projets pédagogiques vantés par l'institution reposent en effet implicitement aujourd'hui sur du bénévolat enseignant et sur la participation d'acteurs·rices privées (les parents en premier lieu, mais aussi les subventions d'associations ou de « fondations »), alors que ces projets, répondant au programme de l'Éducation nationale, devraient être financés par l'État ou les collectivités locales. ■

La guerre d'Algérie toujours recommencée

Nedjib Sidi Moussa, docteur en sciences politiques, spécialiste de l'Algérie contemporaine, a été l'objet d'attaques massives et ignobles de l'extrême droite depuis qu'il est intervenu dans l'émission *C politique* du 24 novembre, qui avait pour thème « France-Algérie : le conflit sans fin ? ». Il est fort heureusement soutenu par les militant·es antiracistes, y compris parfois par celles et ceux qui l'ont traîné dans la boue quand il a publié *La Fabrique du musulman*, ce qui ne manque pas de piquant¹. Il est certes plus confortable de se retrouver dans son propre camp, mais enfin...

JÉRÔME DEBRUNE, COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S)

COMMENT EXPLIQUER un tel déferlement de haine sur les réseaux sociaux de la part de l'extrême droite ? C'est que sa démonstration à l'antenne tape là où ça fait mal. Si la défense de l'Algérie française était une cause perdue, cela a toutefois permis à l'extrême droite de se réarmer idéologiquement par la suite. Elle a ainsi forgé le mythe d'une immigration postcoloniale qui serait la pointe avancée de l'islamisation de la France et qui menacerait la culture européenne. Cette thèse a été depuis reprise par la Nouvelle droite dans les années 1980 pour trouver un débouché politique plus large avec la théorie du « grand remplacement ». Cela est bien connu maintenant. Dans les années 1990, l'historien Claude Liauzu animait un séminaire à l'université Paris 7-Denis Diderot intitulé racisme/antiracisme, où la question des mutations de l'extrême droite était traitée. Il s'interrogeait aussi sur la crise de l'antiracisme et sur les difficultés de la gauche pour

répondre efficacement à cette nouvelle offensive idéologique. Mais quand les attaques viennent d'un jeune chercheur issu de l'immigration postcoloniale, d'une famille de militants anticolonialistes qui plus est, il y a de quoi déclencher l'aversion des fascistes. La preuve qu'il s'agit bien d'une campagne raciste : l'historien Sébastien Ledoux, présent sur le plateau de l'émission, a défendu le même point de vue que N. Sidi Moussa sans s'attirer autant d'animosité, semble-t-il.

Il était aussi question de Boualem Sansal et de Kamel Daoud durant l'émission. Très clairement, le premier, brillant écrivain au demeurant, soutient maintenant des idées qui sont celles de l'extrême droite : son obsession d'une francophonie, voire d'une France en déclin, menacée par l'Islam en est un exemple. Cela fait par ailleurs écho à une peur des élites françaises (européennes ?) nostalgiques de la grandeur nationale perdue, du temps où la

« L'universel n'est pas déjà là, il naît dans les interstices et de la mise en relation des cultures qui, en se nourrissant les unes des autres, donnent forme à des sociétés plus solidaires et plus égalitaires. »

France était une puissance coloniale « respectée ». Paul Gilroy a raison de voir dans cette « mélancolie postcoloniale » une incapacité à rompre avec un passé qui a des répercussions sociales et politiques importantes dans la France d'aujourd'hui, les populations issues de l'immigration postcoloniale étant indéniabement plus concernées par les inégalités et les discriminations². Cela explique aussi pourquoi un certain « milieu parisien » est tout prêt à accueillir B. Sansal ou K. Daoud. Il peut en effet de cette manière rejouer la lutte de la civilisation (la France éclairée) contre la barbarie (arabo-musulmane). Il n'empêche que Daoud et Sansal sont des écrivains franco-algériens qui doivent pouvoir écrire comme ils l'entendent sur l'Algérie contemporaine³. L'idée selon laquelle Daoud ne devrait pas produire de fiction sur la « décennie noire » en Algérie, parce que cela donne du grain à moudre à l'extrême droite, ne tient pas. Car ce serait aller dans le sens des intérêts d'un État-FLN responsable dans une très large mesure de l'horrible guerre civile des années 1990. Ce n'est pas en tout cas un service à rendre aux Algérien·nes qui, au moment du *Hirak* entre 2019 et 2021, entendaient achever le mouvement de libération nationale par une révolution sociale, aux dires mêmes de Sébastien Ledoux.

Les déboires de Nedjib Sidi Moussa montrent que, derrière les enjeux

mémoriels, il y a des combats politiques. C'est pourquoi il faut nous interroger sur notre impuissance à enrayer l'hégémonie politique et culturelle de l'extrême droite. Quand les Indigènes de la République se satisfont d'avoir mis en crise la gauche radicale, ils ont bien raison tant ils ont en effet réussi au-delà de leurs espérances. Mais pour quels résultats ? Si on ne sort pas des obsessions identitaires : l'essentialisme systématique, la conversion permanente de la question sociale en guerre culturelle, un Occident perçu comme un bloc homogène et sans mélange, des cultures incommensurables..., il est sûr que nous n'échapperons pas à la catastrophe.

L'historien et théoricien politique Achille Mbembe a raison quand il considère qu'il y a un décalage en France entre le pays réel, marqué par la diversité, et des représentations collectives passéistes, une France imaginaire si on veut⁴. Cela nous empêche de penser l'articulation nécessaire entre lutte pour la reconnaissance (des minorités) et émancipation sociale. L'universel n'est pas déjà là, il naît dans les interstices et de la mise en relation des cultures qui, en se nourrissant les unes des autres, donnent forme à des sociétés plus solidaires et plus égalitaires. ■

1. Nedjib Sidi Moussa, *La Fabrique du musulman*, Libertalia, 2017.

2. Paul Gilroy, *Mélancolie postcoloniale*, éditions B42, 2020. Gilroy parle plutôt de l'Angleterre à vrai dire, mais ses analyses pourraient sans doute être appliquées à la France.

3. Boualem Sansal, arrêté à Alger le 16 novembre 2024, a finalement été condamné fin mars à cinq ans de prison pour atteinte à l'intégrité du territoire national par un tribunal correctionnel.

4. Achille Mbembe, *Sortir de la grande nuit*, La Découverte, 2020.

Pour lutter gagner



Oratori agnascor quadrupai. Fragilis rures aegre negligenter iocari oratori, ut incredibiliter gulosus umbraculi plane verecunde fermentet verecundus quadrupai. Lascivius umbraculi deciperet pessimus pretosius ossifragi. Octavius infeliciter circumgrediet agricolae, et adlaudabilis oratori fermentet pretosius zothecas. Pompeii agnascor bellus syrtes, quod saetosus cathedras divinus

ILLUSTRATIONS :

Lire, écrire... lutter !

Le slogan adopté par le collectif Questions de classe(s) au moment de son lancement – Lire, écrire, lutter ! – accorde une place centrale à l'écriture. À travers notre site, notre revue ou nos collections de livres, nous pensons en effet que la production de textes sur nos luttes est un enjeu militant. En témoigne ce numéro.

Stylo au poing, nous avons mis en pratique une nouvelle fois notre devise : écrire pour transmettre la mémoire de nos luttes passées, écrire pour penser et comprendre l'actualité de nos combats présents, écrire pour inventer de nouveaux chemins...

GRÉGORY CHAMBAT, QUESTIONS DE CLASSE(S) ET SUD ÉDUCATION 78

Écrire pour les luttes

Rédaction de tracts, listes de revendications, communiqués de presse, affiches, banderoles, chansons, guides, *posts* sur les réseaux sociaux, pétitions, etc., assurément l'écrit est au cœur de nos mobilisations. La loi acte cette primauté de l'écrit : la grève est reconnue à partir du moment où elle fait l'objet du dépôt d'un préavis (dans le public) ou de la remise à l'employeur d'une liste des revendications qui motivent la cessation du travail (dans le privé). Si les parties arrivent à se mettre d'accord, elles rédigent et signent alors un protocole de fin de grève. Entre-temps, de nombreux textes auront été rédigés, soit par les grévistes elles et eux-mêmes, soit par d'autres (journalistes, soutiens divers, huissiers, etc.).

Quant aux supports, ils sont aussi multiformes : on écrit ses luttes sur du papier, bien sûr, mais aussi sur du carton, du tissu pour les banderoles, les vêtements, à même la peau, au sol ou

aux murs et, aujourd'hui, de plus en plus pour des écrans, bien que les collages féministes aient redonné une nouvelle vigueur aux affichages dans les espaces publics.

Même à l'heure des réseaux sociaux, le tract reste le symbole de ces combats sociaux. Vindictif, humoristique, trop long et écrit trop petit ou trop succinct, mal mis en page ou au contraire particulièrement soigné... le tract a son cadre et ses règles. Il y a quelques années, à la CNT, lors d'une formation syndicale, des stagiaires avaient été invité·es à rédiger le plus improbable tract qui soit (succession de sigles obscurs, de formules toutes faites et creuses, de contradictions, etc.) afin de se confronter à ses codes. Rédiger un tract est un exercice complexe mais qui s'apprend souvent sur le tas ou, plus rarement, à l'occasion de stages syndicaux. C'est une écriture singulière qui se réalise idéalement à plusieurs mains (et qui n'utilise jamais la 1^{ère} personne

du singulier), où les relectures peuvent être nombreuses (quand il doit refléter la position de l'ensemble des personnes en lutte ou être signé par plusieurs organisations). Il peut être un objet de pouvoir – quand seulement quelques initié·es ont le monopole de sa rédaction –, une injonction descendante et bureaucratique ou, au contraire, un outil d'émancipation quand, malgré sa peur de l'écrit et du regard des autres, on se lance enfin pour rédiger et s'exprimer.

Écrire en luttes

Que ce soit dans le feu de l'action, au jour le jour de la grève ou de l'action syndicale, ou que ce soit après la bataille, la pratique du carnet est une autre dimension de l'écriture de lutte. La/le militant·e se fait alors chroniqueur·euse du mouvement, pour soi-même, pour les camarades ou pour un public plus large. Bien qu'écrit par un intellectuel, *L'Établi* de Robert Linhart reste une référence souvent citée (et même aujourd'hui adaptée au cinéma). Dans les années trente, Simone Weil, autre figure intellectuelle en rupture de ban, revient quelques mois après le récit de son expérience à l'usine, s'immerger dans les usines occupées dans la fièvre de juin 1936. On glisse alors de la chronique au témoignage, proche aussi d'une forme d'enquête journalistique, voire sociologique et même philosophique, dans le cas de Simone Weil. Se mêlent récit d'expérience intime, expérimentation de la force du collectif et volonté d'analyser les faits.

Mais la grève est aussi un déclencheur d'écriture chez des individus dont ce n'est pas le métier, et le mouvement ouvrier a produit ses propres textes sur ses luttes comme sur son quotidien. La



Janvier 2020 – Le mouvement contre la réforme des retraites à points dure. Soirée à faire des brassards « en grève » que l'on portera lorsqu'on retournera dans nos bahuts pour des AG de mobilisation. J. T.

démarche semble même constitutive de l'émergence d'une conscience de classe. Cette histoire a été explorée par Jacques Rancière dans *La Nuit des prolétaires*. Prendre conscience de soi, c'est aussi s'écrire. C'est ce à quoi vont s'atteler, dès les années 1830, des ouvriers et des ouvrières, après leur longue et épuisante journée de travail. Car se pose aussi la question du temps de l'écriture. La grève libère du temps pour la rédaction de communiqués, de tracts, etc. Mais une fois celle-ci achevée, inévitablement se pose la question : quand écrire ? Quand disposer d'un temps à soi... ?

C'était une revendication phare du mouvement communard, « Il faut, enfin, écrit Henri Bellenger, l'une des plumes de la Commune de Paris, qu'un manieur d'outil puisse écrire un livre, l'écrire avec passion, avec talent, sans pour cela se croire obligé d'abandonner l'étau ou l'établi. Il faut que l'artisan se

délasse de son travail journalier par la culture des arts, des lettres ou des sciences, sans cesser, pour cela, d'être producteur. » (Journal *Le Vengeur*, 7 mai 1871).

Militants, les témoignages de lutte entendent garder des traces, matérielles mais aussi émotionnelles de ces moments inédits. Dans une logique de transmission, mais aussi d'appel à reprendre au plus vite la lutte – ou parfois, dans une déclinaison plus pessimiste, à ne plus « s'y laisser reprendre »... – foisonne toute une production d'articles plus ou moins étoffés : de la notule au bas d'une page d'un journal, à la brochure d'une dizaine de pages, jusqu'à des ouvrages plus conséquents (mais plus rares), sans oublier tous les manuscrits, achevés ou pas, qui dorment au fond d'un tiroir ou d'un disque dur. Des récits de lutte qui parfois deviennent des textes fondateurs, comme la brochure *La Grève Renault d'avril - mai 1947* pour l'organisation Lutte ouvrière.

À cette littérature rouge fait pendant une littérature « grise » (rapports, données statistiques, etc.) qui entend documenter la question des contestations sociales, le plus souvent du point de vue du pouvoir... Entre les deux, la recherche universitaire décline (sociologiquement, historiquement, ethnographiquement, etc.) une approche à ambition « scientifique », teintée souvent d'une dimension malgré tout militante, dans un sens ou dans l'autre. À mi-chemin entre l'exercice universitaire et l'écriture engagée, chaque « grand moment de lutte » (grève ou mobilisation) donne à lire une flopée d'essais plus ou moins opportunistes. Enfin, et à plusieurs décennies d'écart parfois, le retour sur l'histoire de jalons du mou-

vement social, empêche ceux-ci de tomber dans l'oubli (par exemple sur la grève de LIP) ou permettent de les redécouvrir (*Mélancolie ouvrière* de Michelle Perrot ou encore la grève de Penn Sardin). Bien qu'ancrés dans un passé plus ou moins lointain, ces récits en disent aussi souvent long sur l'époque où ils sont rédigés et publiés.

Écrire nos luttes

Des slogans subversifs de Mai 68, immortalisés sur les affiches des étudiants des Beaux-Arts, aux chants de lutte transmis de génération en génération, l'imagination s'invite dans les cortèges, les occupations, les réunions publiques, etc. Il y a bien un art de la grève et de la lutte !

« Tant de grèves, temps de rêve » peut-on parfois lire le long des trajets des manifestations. Car ce survol des liens entre la lutte et l'écriture ne serait pas complet sans une évocation de la puissance créatrice de la grève, comme une machine à rêve... ou à cauchemar.

L'Illiade, l'un de premiers textes de notre littérature occidentale, s'ouvre sur la fameuse colère d'Achille qui se retire dans sa tente et décide de ne plus obéir à son chef. Mais l'archétype de la littérature de grève est, bien entendu, le roman *Germinal*. Au point qu'en France, rares sont celles et ceux qui ont voulu rivaliser avec sa puissance épique. Émile Pataud et Émile Pouget, deux militants syndicalistes révolutionnaires, ont contourné l'obstacle en proposant un récit d'anticipation révolutionnaire *Comment nous ferons la révolution ?* dont la préface précise que le titre est une coquille de l'éditeur et qu'en réalité le texte devait s'intituler *Comment nous avons fait la révolution*.



Peu à peu s'est construit tout un imaginaire collectif dessinant un véritable « mythe » autour de la grève générale.

Outre-Atlantique, avec *Le Talon de fer*, Jack London recourt lui aussi, comme Pataud et Pouget, à la science-fiction pour une vaste fresque romanesque post-révolution, alors que John Steinbeck nous plonge, avec son roman *En un combat douteux*, dans la réalité d'une grève d'ouvriers saisonniers. Dans la même veine, on citera *La Révolte des pendus* de B. Traven.

Le roman noir n'est pas en reste. *La Moisson rouge* de Dashiell Hammet nous fait vivre le conflit de l'autre côté des barricades, avec un détective inspiré de la fameuse agence Pinkerton des mercenaires briseurs de grève...

Impossible de prétendre ici à l'exhaustivité, mais nos lecteurs et lectrices pourront explorer leur mémoire et leur bibliothèque en quête de titres sur le sujet...

Écrire les luttes, ce projet tant politique que littéraire, tout comme la tradition qui le porte, ne s'est jamais éteint : de la littérature prolétarienne au

roman noir, de l'épopée (*Spartacus*, d'Howard Fast) à la chanson mais aussi au théâtre (d'Aristophane et sa grève des femmes... « Pour arrêter la guerre, refusez-vous à vos maris » jusqu'aux pièces jouées dans les usines occupées en 1936 ou 1968) ou à la littérature jeunesse (*La Grève des moutons*) sans oublier la BD (*Un homme est mort*).

Que seraient nos luttes sans leur(s) écriture(s) ? Des moments sans lien les uns avec les autres, des espaces isolés, des combats sans mémoire et probablement sans avenir. Écrire et s'écrire, participe tout à la fois d'une forme d'émancipation individuelle et collective. Plutôt qu'une réflexion sur la littérature engagée, nous avons voulu ici proposer une esquisse de ce qu'est un engagement dans l'écriture, sans aucune prétention exhaustive. « *Words, words, words* » : des écrits nocturnes des prolétaires du début du XIX^e siècle aux cybermilitant-es d'aujourd'hui, en passant par les colleuses féministes, une longue phrase ininterrompue se déploie, dont le point final est sans cesse repoussé et le poing sans cesse dressé. ■

Lutter ensemble

Pour de nouvelles complicités politiques,
de Juliette Rousseau. Lecture

Voici une lecture précieuse pour prendre du recul et repenser nos luttes, du point de vue de leur organisation et de la manière dont nous vivons (dans) nos collectifs militants. Un ouvrage écrit dans une optique résolument intersectionnelle, qui prête une attention intransigeante à tous les rapports de domination dans lesquels nous sommes habitué·es à évoluer, et cherche à les abolir.

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

A PARTIR DE SA PROPRE EXPÉRIENCE DE LUTTES et de nombreux témoignages concrets, Juliette Rousseau aborde des questions essentielles et esquisse, avec les personnes et les collectifs qui interviennent dans l'ouvrage, des pistes de réflexion et de pratiques, que chacun·e peut partager et explorer.

« Peut-on se rencontrer de part et d'autre d'une oppression pour s'y attaquer ensemble? Peut-on se rencontrer entre concerné·es par différentes oppressions sans entrer dans des logiques de compétition? Comment continuer de lutter ensemble lorsque l'on a nommé les dominations qui se jouent entre nous? Comment abolir l'indistinction des situations sans tomber dans un morcellement sans fin des causes? Comment se positionner les un·es par rapport aux autres, de l'alliance à la complicité, en passant par l'amitié? » (p. 29-30)

Ce livre est constitué de quatre grandes parties et s'appuie sur des

entretiens et des témoignages, livrés dans une parole directe, et abordant plusieurs domaines de luttes (antisexistes, anti-validistes, contre la déportation de réfugié·es, etc.), dans différents pays.

PARTIE 1 **Prendre acte**

À partir des luttes féministes, des soulèvements de 2005 dans les banlieues et de 2006 contre le Contrat première embauche (CPE) en France, l'autrice met en avant la nécessité de conscientiser les rapports d'oppression et de domination, de prendre en compte « l'ensemble des catégories sociales opprimées », y compris dans nos espaces militants.

Il s'agit ici de se conscientiser, c'est-à-dire de comprendre comment les conditions dans lesquelles nous sommes né·es, dans lesquelles nous avons grandi, et les privilèges dont nous jouissons, nous empêchent parfois de nous mettre à la place des opprimé·es



Décembre 2018 - Un moment fort et important. La solidarité avec les 151 lycéen·ES de Mantes-la-Jolie mis·ES à genoux par la police. Le lendemain, nous avons repris la mise à genoux des jeunes sur le lieu même où cela s'était déroulé. Un moment difficile aussi, car, dans mon établissement, 3 adultes seulement étaient révoltés par ce qu'avaient subi les jeunes. Les autres trouvaient cela « justifiable ». J. T.

et nous conditionnent à un sentiment ou une posture de supériorité qui consiste notamment à penser et à organiser les luttes à la place des premières concernées.

La réflexion à laquelle l'autrice nous pousse n'a pas pour but de nous entraîner dans un sentiment de culpabilité paralysant, qui exigerait que l'on se retire des luttes qui ne nous concernent pas. Bien au contraire, les différents témoignages cherchent à mettre en lumière les pratiques possibles pour une lutte collective inclusive et durable : prendre conscience de ses privilèges, de ses capacités, de son capital militant et culturel, pour les mettre au service des intérêts collectifs et des luttes des premières concernées.

Ce champ de réflexions constitue un angle mort de nos espaces de lutte, selon Juliette Rousseau, et cela explique en partie les tensions et les difficultés qu'il y a à lutter ensemble sur le long cours. Repenser nos cercles militants à l'aune des oppressions qui peuvent s'y

jouer vient heurter de la même manière l'injonction à être homogènes dans « la » lutte, au risque que les minorités soient une nouvelle fois exclues.

« Qu'est-ce qui nous permet de faire communément puissance ? demande Juliette Rousseau à la fin de cette partie. À partir d'où et de quoi des mondes, en tant qu'espaces communs habitables et terriblement désirables, peuvent-ils se définir ? "Nous voulons un monde où tiennent beaucoup de mondes", disent les zapatistes. Un monde de mondes comme des fragments multiples, auto-déterminés, délivrés du besoin de se conformer à la norme du plus dominant, en capacité de puiser dans leur histoire et leurs identités pour en tirer la puissance de cheminer à leur façon. »

PARTIE 2 Faire communauté

Dans cette partie, l'autrice aborde trois configurations de lutte où s'est posée la question des oppressions structurelles, et cède largement la parole à des mili-



Exposition au 104 (Paris) M. L.

tant-es qui y ont œuvré : la ZAD de Notre-Dame-Des-Landes ; les luttes anti-validistes ; les collectifs Sisters Uncut et Lallab.

Là encore, il s'agit d'interroger, de remettre en question et d'esquisser des pistes à réfléchir et à nous approprier pour changer nos propres pratiques individuelles et collectives : quels ont été les conflits, les violences, mais aussi les prises de conscience, les échanges et les débats ? Comment réagir quand une oppression se joue dans le collectif ? Quelles pratiques ont été imaginées pour prévenir ou mettre fin aux oppressions ? Quelles places possibles pour les alliées et complices des personnes directement concernées par telle(s) forme(s) d'oppression ? Comment débattre sans reproduire d'autres rapports de domination, notamment par le savoir ? Pourquoi et quand la non-

mixité ? Comment adopter un fonctionnement plus inclusif et plus collectif ?

Il n'y a pas une réponse dans ces témoignages, mais plusieurs, sous forme de récits, de retours d'expériences critiques, heureux ou malheureux, mais qui nous donnent de quoi réfléchir et repenser nos fonctionnements et nos lieux militants, en tenant compte des différences, des conflictualités nécessaires, qui n'ont pas toujours vocation à finir en rupture.

PARTIE 3 Organiser des fronts

Dans cette partie, l'autrice se penche plus particulièrement sur l'organisation de fronts communs, à partir de collectifs aux identités et aux moyens différents : « la crise climatique est une crise raciste », avec le blocage du London Airport City ; le blocage d'un avion déportant des réfugié-es à l'aéroport Standed ; les luttes sur les territoires palestiniens et israéliens, avec la question des colonialismes ; et les luttes des pays du Sud pour la justice climatique et environnementale des États-Unis.

De nouveau, plusieurs récits de lutte interviennent et abordent les questions suivantes, toujours de manière pragmatique et critique : « Comment agir sur les oppressions à l'échelle de la composition entre différentes dynamiques politiques ? Comment construire des alliances plus égalitaires, moins oppressives, et comment s'épargner les plus nocives ? » (p. 311).

J'ai en particulier retenu les « principes de Jemez pour une organisation démocratique », qui font vraiment écho à mes préoccupations et à la manière dont je cherche à vivre et évoluer dans les collectifs militants. C'est un « ensemble de principes dont les mouvements de base

pour la justice climatique et environnementale au Sud des États-Unis se servent depuis deux décennies », qui ont été écrits en décembre 1996 et que voici sommairement :

#1 Être inclusif·es.

#2 Mettre l'accent sur l'organisation par le bas.

#3 Laisser parler les gens pour elles·eux·mêmes.

#4 Travailler ensemble dans la solidarité et la réciprocité.

#5 Construire des relations justes entre nous.

#6 S'engager à changer.

PARTIE 4 **Entretiens**

La dernière partie est constituée de plusieurs entretiens.

Avec Fathi, l'échange porte sur la manière de s'organiser entre réfugié·es. Fathi revient sur la réalité et les violences subies par les réfugié·es et sur la manière dont se tissent et se défont les liens avec les associations et les partis politiques, dans la réaffirmation intransigeante de l'autonomie politique des réfugié·es.

Avec Jessy et Saïd, il est question du Front uni des immigrations et des quartiers populaires né en 2012, et de la façon dont un collectif évolue et change régulièrement de dynamique, peut s'organiser tantôt en mixité, tantôt en non-mixité, notamment pour préserver la santé mentale des premier·es concerné·es car, « des fois, explique Jessy, quand on est déjà abîmé par la vie et qu'on s'abîme encore dans des collectifs militants, on a juste envie de renoncer à nouveau » (p. 464).

« Les différents témoignages cherchent à mettre en lumière les pratiques possibles pour une lutte collective inclusive et durable : prendre conscience de ses privilèges, de ses capacités, de son capital militant et culturel, pour les mettre au service des intérêts collectifs et des luttes des premières concernées. »

Avec Morten, c'est le collectif LGSM (les Lesbien·nes et les gays soutiennent les migrant·es) qui est représenté pour évoquer en particulier la manière dont le collectif travaille à lutter contre l'instrumentalisation de la communauté LGBT par l'extrême droite et les islamophobes.

Cet ouvrage est dense, à la fois concret et théorique, rassurant et dérangeant. Il offre de nombreuses pistes à explorer, pour construire des collectifs de lutte plus égalitaires, démocratiques et émancipateurs, de ceux qui sont à même, peut-être, de durer. ■

Lutter ensemble
Pour de nouvelles
complicités
politiques,
Juliette Rousseau,
Cambourakis, 2018,
22 €.



Il était **des fois...** la grève dans l'éducation

Avec 85 % des jours de grève dans la Fonction publique d'État – chiffres de 2022 – alors qu'elles et ils ne représentent que 56 % des effectifs, les enseignant·es apparaissent souvent comme animé·es par une culture, voire même une identité gréviste que semblent confirmer les statistiques¹. Cette « culture » n'a cependant rien d'inné et le détour par l'histoire, s'il est source d'enseignements pour le présent, soulève aussi la question de la construction d'une mémoire et d'un imaginaire collectif, même inconscient ou refoulé. Lutter, c'est s'inscrire dans cette longue histoire

GRÉGORY CHAMBAT, QUESTIONS DE CLASSE(S) ET SUD ÉDUCATION 78

« **LA GRÈVE**, souligne Laurent Frajerman, est issue d'une construction graduelle par des générations militantes, malgré une forte répression (la plupart des fonctionnaires révoqués au début du XX^e siècle sont des syndicalistes enseignants).² »

Comment elles et ils ont fait la révolution...

« Les instituteurs dont les groupements participaient depuis longtemps à la vie syndicale, qui, les premiers, avaient proclamé la nécessité de libérer l'enseignement de la tutelle étatiste, de le réorganiser sur des bases corporatives, avec entière autonomie, furent parmi les plus chauds partisans de la révolution. Seulement, tout en participant individuellement et selon leur tempérament à l'insurrection, ils ne prirent pas prétexte de la grève générale pour suspendre leurs classes. Ils se dirent

que la grève des écoles générerait plus les parents que le gouvernement et ils restèrent en fonction, pensant être plus utiles à la cause du peuple en veillant sur ses enfants. Les élèves purent donc continuer à fréquenter l'école... jusqu'au moment où, gagnés par l'exemple de l'entourage, ils firent à leur tour la grève générale – l'école buissonnière.

La phase de bataille terminée, quand vint la période triomphante, la Fédération des syndicats d'instituteurs convoqua un congrès pour discuter des méthodes d'éducation et jeter les bases d'un enseignement rationnel, en concordance avec la transformation sociale accomplie. »

Ces lignes, tirées du roman d'anticipation sociale *Comment nous ferons la révolution*³, rédigé en 1909 par Émile Pouget et Émile Pataud, deux militants syndicalistes révolutionnaires de la



60 ans séparent ces deux photos (à gauche : Willy Ronis, Rose Zehner, déléguée syndicale, pendant une grève chez Citroën, Javel, Paris, 1938. À droite : déléguée syndicale, pendant une lutte contre une fermeture d'école, Saint-Quentin-en-Yvelines, 1998). G. C.

CGT, sont conformes au Manifeste syndicaliste des instituteurs et institutrices. Celui-ci, publié en 1905, proclame en effet que « les instituteurs réclament la capacité syndicale pleine et entière. Toutefois, il est profondément injuste d'affirmer que leur préoccupation soit de conquérir le droit de grève ». La cessation concertée du travail ne fait pas partie de leur répertoire d'action. Lors d'un congrès syndical, et alors que la question est une nouvelle fois abordée, une institutrice raille l'idée même de grève enseignante : « Nous cessons tout travail et nos écoles sont fermées pendant les trois mois d'été... et la société capitaliste, que je sache, ne s'arrête pas de tourner ! »

De fait, après plusieurs tentatives avortées, c'est en 1927 que, pour la première fois de leur histoire, des enseignant-es se mettent en grève. Mais c'est un mouvement qui ne concerne que le second degré. Pour protester contre une réforme de la grille salariale réduisant l'écart entre le second et le premier degré, la grève du Bac est décidée. Si elle est victorieuse, il faut en souligner le caractère profondément corporatiste et réactionnaire. Menée par ce qui deviendra une dizaine d'années plus tard le Snalc, elle est même soutenue

par la presse conservatrice qui en appelle au respect des hiérarchies professionnelles ! En 1930, la grève des surveillances d'examens ne rencontrera pas le même écho et se soldera par un échec. Ces deux initiatives contribuent cependant à l'évolution des positionnements syndicaux et, en 1933, dans le 1^{er} degré, un appel inédit est lancé pour retarder d'une demi-heure la rentrée de l'après-midi. La date de l'action est maintenue secrète jusqu'au dernier moment pour éviter les pressions...

Grève antifasciste

Il faut attendre la mobilisation antifasciste du 12 février 1934 pour que la grève dans l'éducation fasse ses premières armes. Il s'agit d'une grève massive, de 24 heures, aux revendications politiques, et qui amorce non seulement la réunification syndicale entre la CGT et la CGT-U mais prépare également le succès électoral du Front populaire, auquel le Syndicat national des instituteurs (SNI) concourra de manière importante.

Pour le corps enseignant, un tabou est brisé : lui aussi peut cesser le travail et ainsi peser sur le cour politique et social des choses. Il a fallu un événement exceptionnel – les émeutes du 6 février

« Le choix de l'autonomie syndicale (en 1947, la FEN est créée pour répondre à la scission CGT/FO) ne favorise pas une culture interprofessionnelle ni le partage d'expérience avec d'autres secteurs plus combatifs et habitués à mener des grèves dures. »

1934 – pour vaincre les réticences mais aussi la peur de la répression. D'autres mobilisations suivront, mais elles seront moins spectaculaires, comme par exemple la grève du 30 novembre 1938, après les accords de Munich et la remise en cause des 40 heures. Jusqu'à ce que le régime de Vichy supprime le droit de grève et interdise les syndicats (Loi du 16 août 1940).

Une autre Libération était possible

Au lendemain de la Libération, dans un contexte social particulièrement tendu et quasiment insurrectionnel, une grève, celle des instituteurs et institutrices de la Seine, va marquer les esprits. En 1946, le droit de grève est garanti par le Statut général de la Fonction publique. Durant 2 semaines (21 novembre - 9 décembre 1947), les instituteurs et institutrices de Paris et de la petite couronne vivent leur première expérience de grève illimitée contre le manque de logements de fonction, l'augmentation du coût de la vie et un projet de redéfinition des déroulements de carrière. Alors que le pays s'embrase et voit se multiplier des conflits sociaux particulièrement intenses, suite au départ des commu-

nistes du gouvernement, les enseignant-es entrent à leur tour dans la bataille. Le SNI lance une consultation qui sonne comme un ultimatum : « Êtes-vous partisan d'une grève totale, sans garderie ni cantine, déclenchée en accord avec le Cartel central des services publics et ayant pour but le reclassement de la fonction enseignante et la revalorisation de la fonction publique ? Cette grève devant avoir un caractère strictement corporatif, toutes précautions étant prises pour éviter qu'elle prenne le caractère d'une manœuvre politique ? » Les résultats sont sans appel : 83,6 % des 13 000 membres du personnel de la Seine s'étant exprimés, 8 392 voix pour la grève (77,3 %), 2 200 contre (20,2 %) et 276 abstentions (2,5 %).

Le jour J, le vendredi 21 novembre 1947, la grève est un succès. Selon *L'Humanité*, seuls 300 maîtres et maîtresses sur 14 000 ont travaillé, soit 98 % de grévistes. *L'Aube*, proche des gaullistes, reconnaît un taux de participation de 90 %. « Le "jeudi prolongé" de la grève des instituteurs fait la joie des écoliers et le souci des parents » rapporte *Le Parisien Libéré*.

Mais le mouvement ne parvient pas à s'étendre, la mobilisation s'effrite au fil des jours. Les grévistes n'obtiennent que de maigres compensations et la revendication de paiement des jours de grève n'aboutit pas.

Cet échec va peser lourd dans l'imaginaire professionnel et syndical. En métropole, il faudra attendre plus de 20 ans pour entendre reparler de grève reconductible, d'autant que les grèves carrées de 24 heures se ritualisent et deviennent la marque de fabrique d'un syndicalisme enseignant puissant (jusqu'à 550 000 adhérents dans les

1926.1927. Luites sociales en Pays Bigouden

Soirée Débat. Salle municipale. Pont l'Abbé. Vendredi 29 octobre 1982
Organisée par la C.G.T. pays bigouden



Affiche exposition en souvenir de la lutte des Penn sardin, Pont-l'Abbé, 1982

années soixante-dix, soit plus de 60 % de la profession), mais finalement assez peu combatif. Le choix de l'autonomie syndicale (en 1947, la FEN est créée pour répondre à la scission CGT / FO) ne favorise pas une culture interprofessionnelle ni le partage d'expérience avec d'autres secteurs plus combatifs et habitués à mener des grèves dures.

Grève anticoloniale

Mais il est pourtant une exception... Du 15 mai au 16 juillet 1953, une grève de 62 jours se déroule simultanément dans les quatre nouveaux « Départements d'Outre-mer » (DOM) français : la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane « française » et l'île de La Réunion. Les fonctionnaires sont en lutte pour l'obtention de la prime dite de vie chère, jusque-là accordée aux seuls métropolitains et donc vécue comme une discrimination de nature coloniale

et raciale. La quasi-totalité des fonctionnaires cessent le travail, mais nombre de salarié-es du privé, et notamment les travailleurs de la canne, se mettent aussi en grève par solidarité. Après des semaines de lutte, les grévistes, dont les enseignant-es, obtiennent satisfaction.

Faites tourner la grève...

Une décennie plus tard, les syndicats du second degré inaugurent le principe d'une grève académique tournante. Elle débute à Paris, le 5 novembre 1962, avec 90 % de grévistes. Au bout de 3 jours, le gouvernement recule...

Cette victoire redonne confiance et, 3 ans plus tard, un appel inédit à une grève administrative et à la rétention des notes est lancé. Il s'agit de ne pas communiquer les résultats des élèves à l'administration, de refuser de remplir les carnets scolaires et de ne pas participer

aux conseils de classe ni de fournir des sujets d'examens. Le mouvement tient un trimestre avant de s'effriter sur fond de divisions syndicales et politiques au sein de la FEN. Cet échec va peser à son tour sur l'imaginaire autour de l'arme de la grève des examens qui, même en 1968, ne sera pas utilisée.

La grève générale de 68

Le mouvement de mai-juin 1968 acte la première participation des enseignant·es à une grève générale. Si l'on a retenu de Mai 68 l'irruption de la jeunesse, en particulier étudiante et lycéenne, sur le devant de la scène, les enseignant·es ne sont pas en reste. Leurs organisations appellent à une grève qui prend une tournure inédite. En témoignent les pages que Jean Le Gall, militant Freinet, consacre au mouvement à Saint-Nazaire⁵. Instituteurs et institutrices vont à la rencontre des ouvrier·es grévistes mais mettent aussi à profit le temps de la lutte pour penser une autre école, questionner leur pédagogie et le fonctionnement vertical et autoritaire de l'institution. Pendant quelques semaines, dans les lycées et parfois les collèges, une ambiance inédite s'installe. Ni occupation, ni grève, ni réappropriation de « l'outil de production »... mais un peu tout ça en même temps ! Une sorte de mois « banalisé » consacré à refaire l'école ! Dans le sillage des événements de Mai, de nouvelles revendications émergeront, en particulier l'antihierarchie et les refus d'inspection qui seront parfois l'occasion d'arrêts de travail collectifs lorsqu'un·e inspecteur·trice se présente ou lors des conseils de disciplines contre les « refuseu·euses ».

À bas les hiérarchies !

C'est justement sur cette question de la hiérarchie que se déroule, durant l'année scolaire 86/87, une grève inédite par sa forme et sa structuration. Contre le projet de mise en place de maîtres-directeurs, les syndicats sont débordés par une base qui pousse à une grève dure et reconductible et ce alors que la FEN connaît une érosion régulière de ses effectifs : syndiquant 49,4 % de la profession en 1982, le chiffre passe à 36,4 % en 1985 (et 29 % au congrès de Clermont-Ferrand de 1991). La grève antihierarchique contre les maîtres-directeurs rompt le train-train des journées « traîne-savates », dénonçant également les hiérarchies bureaucratiques et la verticalité du fonctionnement syndical. C'est en effet une coordination de grévistes qui mène la bataille (comme dans d'autres secteurs à l'époque, dans le rail, les universités ou les hôpitaux) et invente les « cortèges d'écoles » qui finissent par prendre la tête des manifestations parisiennes, devant les syndicats. Au final, le mouvement obtiendra une victoire décalée dans le temps : la réforme, bien qu'adoptée, ne sera pas appliquée.

Tou·tes ensemble !

... mais pas en même temps

Les syndicats, en particulier la toute jeune FSU, reprennent la main en 1995. Dans le 1^{er} degré, le SNUIPP se lance dans la grève reconductible, avec un certain retard au démarrage par rapport aux cheminot·es. Dans le 2^d degré, le Snes reste plus en retrait, se contentant des journées d'action sans s'engager vraiment dans la reconduction. La victoire – relative – redonne

confiance au mouvement social. Dans le sillage de décembre 95, certaines luttes, puissantes, vont s'inscrire dans la durée : dans l'Hérault, le Gard et la Loire-Atlantique, le Mantois, mais surtout dans le 9-3, avec une grève de plus de 2 mois. Pour le ministre de l'Éducation de l'époque, Claude Allègre, « ces attitudes irresponsables nourrissent le Front national », « il est plus facile de manifester que de se retrousser les manches », assène-t-il. À ces combats départementaux, il faut ajouter la mobilisation contre la précarité. Au terme de plusieurs mois de mobilisation, et de grèves de la faim, des Maîtres-ses auxiliaires, exigeant leur titularisation sans discrimination de concours ni de nationalité, font irruption aux épreuves du concours réservé pour empêcher sa tenue.

Ce regain de combativité, avec son cortège de succès, va se heurter à l'intransigeance du gouvernement Raffarin. Contre la réforme des retraites et un projet de décentralisation, en 2003, les personnels de l'Éducation sont en pointe. Mais, malgré plusieurs semaines de grève, rien n'y fait : « ce n'est pas la rue qui gouverne » martèle le Premier ministre. Pour la première fois, l'administration applique l'arrêt Omont et prélève tous les jours de grève, en intégrant les week-ends et les mercredis. Sauf à de très rares exceptions, la menace sur la tenue des examens de juin n'est pas mise à exécution. Ce qui, dans l'esprit de beaucoup, ne devait être qu'une simple répétition de décembre 95 tourne à la revanche pour le gouvernement. Cette cuisante défaite laissera de profondes cicatrices.



La grève doit-elle prendre sa retraite ?

S'ouvrent alors deux décennies de défaites sociales sur la question des retraites. La conflictualité est encore au rendez-vous, comme en attestent les chiffres donnés en introduction, mais l'outil de la grève entre dans l'ère du soupçon. Faut-il inventer d'autres formes d'action ? La question revient sans cesse dans les discussions. Certes, l'inventivité est toujours au rendez-vous : occupations d'établissements scolaires, opérations « écoles mortes » sans élèves, grève du Bac, boycott des évaluations nationales, actes de désobéissances individuelles ou collectives, etc. Mais ces alternatives à la grève, où les moments de rencontre et de partage font parfois défaut, ne permettent pas ce qui caractérise intrinsèquement la grève. La cessation concertée et collective du travail, c'est d'abord et avant tout la libération du temps pour la lutte, mais aussi pour l'échange et la réflexion. Seule la grève crée du collectif et permet de se retrouver ensemble.

« Alors que ce survol des différents mouvements de lutte, qui ont marqué l'histoire de l'éducation s'est focalisé sur la France, n'oublions pas qu'à l'échelle internationale, notre secteur a été, ces dernières années, le théâtre de très fortes mobilisations : au Royaume-Uni, aux États-Unis, au Québec, etc. ».

Entre 2014 et 2019, une enquête sociologique (baptisée Militens⁶) a montré que « la grève a déjà été pratiquée par au moins 83 % des enseignants. L'essentiel de la conflictualité provient d'un groupe de grévistes fréquents (19 % de la profession) épaulé de temps en temps par des grévistes réguliers (17 %) et rejoint dans les grands moments par les grévistes occasionnels (26 %). En revanche, 38 % des enseignants ne participent à des mouvements qu'exceptionnellement, voire jamais ». Ces données, collectées avant le mouvement défait de 2023, témoignent d'un ancrage réel de la culture gréviste et confirment qu'elle n'a pas encore rejoint les oubliettes de l'histoire... même si, comme au début du ^{xx}e siècle, la question de sa pertinence et de son efficacité dans l'Éducation se pose toujours sur fond de résignation et de fatalisme. Gardons aussi en tête le fait, qu'avec le confinement sanitaire, nous avons aussi expérimenté de manière totalement inédite et instructive les conséquences sociales et économiques de la fermeture totale et prolongée de la majorité des établisse-

ments scolaires. L'empressement des autorités à rouvrir les écoles témoigne de leur importance dans la vie de la cité. Ce tragique précédent n'est pas sans impact sur l'imaginaire collectif.

Alors que ce survol des différents mouvements de lutte qui ont marqué l'histoire de l'éducation s'est focalisé sur la France, n'oublions pas qu'à l'échelle internationale, notre secteur a été, ces dernières années, le théâtre de très fortes mobilisations : au Royaume-Uni, aux États-Unis, au Québec, etc. Là-bas comme ici, même si la question de son efficacité est toujours posée, elle est et restera, pour reprendre les propos de Michel Deschamps « aussi ritualisée, codifiée, attendue qu'elle soit, [...] toujours une rupture. Une rupture par rapport à la continuité du geste professionnel, une rupture et un défi par rapport à la hiérarchie et à l'institution, parfois à l'opinion, et une prise de risque ». ■

1. « Grèves de fonctionnaires : les conditions du succès », Laurent Frajerman, décembre 2024, en ligne.

2. *La Grève enseignante, en quête d'efficacité*, Syllepse, 2013, p. 13.

3. Réédition Syllepse, 1995.

4. Archives du SNI conservées au Syndicat des enseignants, carton 74 (classement provisoire).

5. Jean Le Gall, *Le Maître qui aidait les enfants à grandir*, Éditions Libertaires et Éditions Pédagogie Freinet – ICEM, 2007, 322 p.

6. Cette recherche comprend un questionnaire représentatif, rempli par 3 278 enseignants du premier et du second degrés, en collaboration avec la DEPP (service statistique du ministère) et un laboratoire de sciences politiques, le CERAPS, université de Lille. Pour une synthèse des résultats, voir www.laurent-frajerma.fr/syndicalisation

RESF : 20 ans et des questions

Le Réseau Éducation sans frontières (RESF) est né à l'été 2004, quand des enseignants engagés découvrent que plusieurs de leurs élèves, au seuil de leur 18 ans, se débattent dans de grosses difficultés pour obtenir un titre de séjour. Avec d'autres enseignants et une parente d'élève de la FCPE, ils lancent le Réseau : l'idée n'est pas de créer une association de plus, mais un lien entre toutes celles et tous ceux qui, dans le milieu scolaire, essaieraient de lutter pour les droits dans ce domaine.

JEAN-PIERRE FOURNIER, RESF

TRÈSVITE, ON DÉCOUVRE que des parents d'élèves du premier degré connaissent ce même problème, et y apportent la même voie pour y faire face : la protestation collective, le faire-savoir, l'entraide. Nombreux succès à la clé au cours de péripiéties multiples qui défrayent la chronique, y compris sous Sarkozy malgré ses rodomontades. Et, depuis, une activité au jour le jour, moins visible car plus réduite et consacrée à l'accompagnement des jeunes et des familles.

D'où plusieurs questions

La première est celle, classique pour des syndicalistes mais peu traitée, des rapports entre la défense individuelle et le combat collectif. L'attachement des familles et des jeunes à *leur* dossier est entièrement légitime, tant de choses en dépendent : la sécurité (ne pas risquer un contrôle de police), le travail (pouvoir être embauché d'abord, et sans avoir recours à un nom d'emprunt, être à égalité avec les autres candidats au

poste), le logement (pouvoir faire une demande de logement social), les relations avec les autres (ne pas avoir à cacher sa situation par peur de remarques ou de regards stigmatisants), voire la relation avec soi-même (être avant tout un « sans-papier », y penser sans cesse).

Et les autres sans-papiers ? Et le fait qu'en se montrant dans la rue, tous ensemble, on sera plus forts – à condition qu'on soit très nombreux ? Pour la plupart, c'est une possibilité ignorée, involontairement la plupart du temps, volontairement si le militant bien attentionné leur signale, voire les y invite. Il est vrai que pour *un* dossier, cette participation n'est pas payante, du moins dans l'immédiat.

Pour les mouvements exceptionnels et massifs, ou particulièrement forts, c'est autre chose. La grève des travailleurs maliens de la construction du tramway parisien de 2008 à 2010, menée par la CGT, les mouvements de solidarité dans les écoles élémentaires à partir de

« Pour le moment, les cloisonnements, qui ont toujours existé, perdurent: jeunes/adultes (les MNA n'ont pas le soutien des sans-papiers adultes), Africains/migrants d'Europe de l'Est... on pourrait énumérer longuement tout ce qui fait la division de fait des sans-papiers. »

2005, qui ont débouché sur la circulaire Valls de 2012 permettant la régularisation de parents d'élèves et de salariés sous certaines conditions – et qui vient d'être supprimée. Il y a aussi les succès ponctuels mais rapides de nombreuses grèves locales menées par la CGT. Plus récemment, les MNA (Mineurs non accompagnés) parisiens, qui s'intitulent « Jeunes de Belleville », ont porté la voix assez fort pour être entendus et obtenir satisfaction sur leurs revendications premières: un hébergement (certes provisoire et fourni par une mairie bienveillante) et la possibilité de pouvoir passer les tests du Casnav¹, premier pas vers l'école qu'on leur refuse.

Mais c'est peu fréquent et ce n'est pas connu de ceux qui sont arrivés récemment, et il n'y a pas d'opinion publique des sans-papiers, de réseau d'information: quelques rumeurs, souvent fausses, au sein de telle ou telle nationalité...

Voilà pourquoi on est passé, à RESF, du combat collectif à partir de cas individuels (dans telle école) à des permanences, toujours actives, mais qui, à l'instar de celles de la Ligue des droits de l'Homme, de la Cimade, du Secours catholique, de la CGT, de SUD aident à la constitution des dossiers, accompagnent à l'occasion les demandeurs,

essaient en tout cas de leur frayer un chemin dans les taillis touffus d'une réglementation qui se complexifie et se durcit. Pour les intéressé·es, ce n'est pas rien (des milliers de régularisations), mais le caractère collectif du début (pour RESF 2004) a disparu.

D'où la question suivante: à quand un mouvement des sans-papiers eux-mêmes? À quand une affirmation sociale portée par les migrants eux-mêmes? Pour le moment, les cloisonnements, qui ont toujours existé, perdurent: jeunes/adultes (les MNA n'ont pas le soutien des sans-papiers adultes), Africains/migrants d'Europe de l'Est... on pourrait énumérer longuement tout ce qui fait la division de fait des sans-papiers.

Sans parler de cette énorme coupure avec le salariat ordinaire, y compris quand il est fortement composé d'immigrés ou de fils d'immigrés².

Et si les migrants ne sont pas isolés, et que la solidarité a vu ses formes se multiplier³ (hébergement solidaire, action scolaire et culturelle), ils restent dans le secret de leur situation, alors que leurs adversaires, qui les nomment « clandestins », ont le pouvoir et plastronnent, s'appuyant sur la puissante vague xénophobe actuelle.

Les questions qu'évoque cet article restent ouvertes: la solidarité est présente au quotidien, la lutte est un horizon à gagner, au gré des occasions. Le collectif, un rare soleil à faire éclore. ■

1. Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

2. Les seuls élèves venues me reprocher mon activité en faveur des sans-papiers étaient filles d'immigrés...

3. Ce qui fait la double surprise des jeunes qui arrivent: que ce soit si dur (dormir à la rue)/qu'il y ait tant de solidarité (qu'on leur donne une tente, des adresses où manger, se faire soigner, se vêtir, etc).

Pourquoi avons-nous du mal à généraliser les luttes ?

On l'oublie, mais les victoires locales sont encore possibles. C'est plutôt leur généralisation qui est de plus en plus difficile. C'est à ce niveau que la crise du syndicalisme se fait le plus durement ressentir. Mais comment la dépasser ?

JÉRÔME DEBRUNE, ENSEIGNANT DANS LE SECONDAIRE

Des victoires locales encore possibles

Durant mon engagement militant comme enseignant, j'ai participé au moins deux fois à des luttes locales victorieuses en Seine-Saint-Denis, à Aubervilliers et au Blanc-Mesnil. Dans les deux cas, elles concernaient des suppressions de poste.

À Aubervilliers, la cité scolaire Henri-Wallon avait une tradition de lutte forte et bien ancrée dans la vie quotidienne de l'établissement. Elle comptait alors, au début des années 2000, des enseignant-es qui se connaissaient parfois depuis l'Université et qui possédaient une même culture politique, trotskiste ou issue de la gauche socialiste essentiellement. Il y avait par ailleurs un fort taux de syndicalisation d'une manière générale. Cette culture de lutte s'inscrivait en outre dans un environnement favorable, Aubervilliers étant toujours un haut lieu du communisme municipal. Outre les heures mensuelles d'information syndicale régulièrement tenues, il y avait des assemblées générales de ville inter-degrés voire, inter-

professionnelles, lors des mouvements de grèves. Il était enfin possible de « faire ensemble » avec les parents, du fait des liens tissés de longues dates à travers un militantisme commun et d'une FCPE active et capable d'agir en concertation avec la communauté enseignante. C'est cette culture politique commune bien enracinée dans le territoire qui permettait une pratique de lutte pouvant aboutir à des victoires.

Le lycée du Blanc-Mesnil comptait un nombre moindre de militant-es politiques ou de syndicalistes bien organisés-es, mais l'équipe était soudée et pouvait, elle aussi, s'appuyer, jusqu'au milieu des années 2010, sur une culture politique locale favorable. Il existait de même des AG interprofessionnelles et il n'était pas rare de voir parents et lycéen-n-es soutenir les grèves enseignantes. On pourrait parler d'une auto-organisation alors facilitée par une remarquable stabilité du collectif dans une académie pourtant marquée par une forte mobilité des personnels. Tous ces éléments se retrouvaient, au moins en partie, dans les autres établissements scolaires du 93, de sorte qu'un mouve-

ment de mobilisation départemental a réussi à obtenir un plan d'urgence pour l'éducation en 1998¹.

Du local au global: une montée en généralités de plus en plus compliquée

On ne peut s'empêcher de sourire ou de témoigner de l'agacement quand on entend des collègues dire que ça suffit les grèves d'une journée et qu'il faudrait la grève reconductible, comme si elle allait advenir par magie ou tomber du ciel... On peut y voir de la mauvaise foi, mais c'est aussi l'expression d'un profond découragement qui n'est pas feint.

Si on critique les syndicats, on en attend aussi encore beaucoup, plus sans doute que ce qu'ils sont en mesure d'offrir tant ils ont été affaiblis par 40 ans de contre-révolution néolibérale. Car s'ils sont encore en mesure d'appuyer des luttes locales ou d'apporter des soutiens individuels, ils ont de plus en plus de mal à impulser et coordonner des mouvements de contestation à grande échelle. Or, il faut se demander pourquoi.

Quand elles existent, les Unions locales manquent de militants·es pour les faire vivre, si bien qu'elles ont du mal à jouer un rôle de transmission dans les pratiques de lutte et même à s'en faire l'écho. Les liens organiques, qui existaient encore il y a peu entre les « directions syndicales », les équipes militantes et les adhérent·es, se sont étiolés et peinent à se reproduire. Cela s'observe dans les assemblées générales syndicales qui sont souvent peu fréquentées. S'il est difficile de savoir pourquoi il en va ainsi (décalage entre les plus militant·es et la base des adhérent·es ou problème de transmission

d'une culture de lutte commune?), le fait est que cela pèse sur la possibilité de faire du syndicat un espace de lutte et de pratiques partagé.

Dans les années 1980, Félix Guattari reprochait aux forces de gauche leur incapacité à repenser la libération sociale en encourageant la créativité et l'inventivité des classes populaires, préférant s'enfermer dans un ouvriérisme conservateur ou se convertir purement et simplement à la « nouvelle religion néolibérale ». Il s'intéressait aux micro-politiques ou aux formes de résistance quotidienne indispensables selon lui à la réélaboration de « praxis sociales politiquement cohérentes² ». Il cite en exemple la classe coopérative pratiquée dans la pédagogie Freinet pour illustrer son propos. De même, c'est en étant plus attentif à ces expérimentations et en s'en nourrissant que le syndicalisme pourrait peut-être se renouveler afin d'être plus en prise avec la réalité sociale d'aujourd'hui. Il servirait ainsi d'autant mieux les luttes.

Plus récemment, Les Soulèvements de la Terre ont proposé de repenser les pratiques de lutte collective à partir de l'idée de « composition ». Ils empruntent le terme au philosophe Gilles Deleuze qui le définissait comme « cette étrange unité qui ne se dit que multiple³ ». Il s'agit pour eux de dépasser dans un premier temps à la fois les identités politiques figées et les gestes ritualisés et vains tant ils ne renvoient plus qu'à des simulacres et des simulations, une parodie qui décourage et démobilise. Ils font en outre le constat qu'il n'y a plus aujourd'hui de secteur ou de sujet qui serait à l'avant-garde de la lutte ou occuperait une position centrale et qu'il suffirait, pour cette raison, d'attendre ou de suivre. Réfléchissant à

une dialectique unité-diversité à la manière du poète Édouard Glissant, ils avancent que ce sont moins les sujets que les bonnes relations à construire qui comptent maintenant. L'imagination d'abord, guettant l'équivalence. ■

À FOND LA CAISSE !

QUAND IL S'AGIT DE FAIRE GRÈVE, certains collègues, souvent celles et ceux qui partent chaque année au ski, nous affirment que c'est difficile : « Tu comprends »... D'autres collègues, payées au Smic ou à la moitié du Smic, sont dans une telle précarité que la grève est un effort vraiment démesuré. De jeunes enseignantes célibataires dans les grandes villes notamment ou des familles monoparentales sont aussi souvent dans le rouge... Dans la boîte à outil du syndicaliste, la caisse de grève est alors une arme de gros calibre. Elle permet à des personnels hésitants ou en galère de participer sans éprouver trop violemment leur porte-monnaie.

La caisse de grève peut être locale au sein d'un établissement. Le mieux est d'avoir un compte dédié et quelques collègues qui se font le relais des besoins car la timidité (parfois une honte mal placée) empêche des collègues d'oser demander des indemnités. Au collège des Amonts, aujourd'hui collègue Aimé-Césaire, aux Ulis (Essonne), lors d'un long mouvement local de 13 jours consécutifs pour des créations de postes d'agentes, de personnels éducatifs et d'enseignantes, nous avons créé une caisse de solidarité qui avait été abondée par plusieurs sources : des collègues qui ne travaillaient pas tous les jours et ne seraient pas ponctionnés sur la fiche de paie versaient une participation de 10

1. Voir Laurence De Cock, 1998 : « La victoire du 93 », disponible en ligne sur le site du *Café pédagogique*.

2. Félix Guattari, *Les Trois Écologies*, Lignes 2023, Galilée 1989 pour la première édition.

3. Les soulèvements de la Terre, *Premières secousses*, La Fabrique, 2024, p. 256.

ou 20 euros ; des collectes étaient organisées sur le marché ce qui permettait d'informer la population ; la FCPE locale et des organisations de gauche avaient également versé des sommes importantes. Nous avons pu compenser les pertes de salaire essentiellement pour les collègues « pions » et les agentes de service. Ça avait très bien fonctionné et, cerise sur le gâteau (!), des parents d'élèves avaient également bloqué l'accès au collège, en connivence avec les grévistes, avec des cadenas nous empêchant de travailler durant une journée. Avouons que cette configuration – belle caisse de grève et action solidaire avec les parents – est probablement rarissime.

La caisse de grève peut aussi être syndicale. Au syndicat SUD Éducation 91, nous avons institué une caisse de grève et de solidarité qui peut être actionnée par les adhérentes avec des indemnités inversement proportionnelles aux salaires. Lors du mouvement des retraites et, depuis, lors de grèves ponctuelles, l'habitude est prise et des collègues n'hésitent pas à faire appel à la caisse qui peut aussi parfois être utilisée comme caisse de solidarité pour des cas exceptionnels. Le syndicat, par l'intermédiaire des militantes engagées dans une grève, peut même utiliser cette caisse pour des non-syndiquées comme cela a été mis en œuvre à plusieurs reprises pour des personnels agentes des lycées. F. S.

La marche pour l'enfance et la jeunesse

Enfants en lutte pour les droits et pour l'espace : entretien avec Augustin du Cafézoïde

Lors d'une manifestation antiraciste en avril 2024, mon regard se pose sur une très belle affiche appelant à une « Marche pour l'enfance et la jeunesse ». Elle est organisée par le Cofrad, une organisation qui regroupe plusieurs associations militant contre les violences faites dans l'enfance et/ou pour les droits

ARTHUR SERRET, COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S)

NOUS SOMMES SOUS LA PLUIE, place de la République et il y a une ambiance étonnante qui mélange la légitime rage contre les faibles moyens de lutte contre la pédocriminalité et un éloge joyeux des droits des enfants. Il y a des ballons et pancartes colorés, une fanfare, et c'est dans la joie et la combativité que le cortège s'est élancé vers la Bastille, mené par le collectif Enfantiste qui reprend toute la grammaire des mouvements sociaux, poings levés, mégaphones et slogans. Derrière, dans la foule, on croise un cortège plus étonnant : un char est poussé par des enfants. Iels portent des bandeaux en wax comme des ninjas carnavalesques, prêt·es à en découdre mais dans la bonne humeur. Il s'agit du cortège du Cafézoïde, un « café des enfants » situé dans le XIX^e arrondissement, au bord du canal de l'Ourcq. Je retrouve alors Augustin, un ancien élève qui milite dans cette association. Malice de l'histoire, j'ai déjà fait plusieurs manifs avec Augustin lorsque nous fai-

sions des cortèges d'école pendant la lutte contre la réforme des retraites en 2019-2020. Sauf que cette fois-ci, il est sans sa maman et il fait partie des associations organisatrices de la marche. Nous discutons de l'engagement du Cafézoïde dans la lutte pour les droits des enfants. Au fil de la discussion, émerge à mes yeux une stratégie marchant sur deux jambes : tout à la fois lutter politiquement sur le terrain des droits, et agir directement en construisant des structures permettant de « rendre » l'espace aux enfants.

Les droits des enfants, même et surtout le droit aux loisirs

AUGUSTIN – Je m'appelle Augustin et j'ai quinze ans. Le projet de la marche, c'est de faire qu'il y ait une meilleure reconnaissance des droits des enfants. Que cela soit les 12 droits fondamentaux comme le droit à la santé ou la protection, qui sont peu respectés en ce moment avec la guerre en Ukraine ou

à Gaza, ou même les autres droits qui arrivent plus loin dans la liste comme le droit aux loisirs qu'on représente au Cafézoiide. C'est un droit important parce que sans les loisirs, ils ne peuvent pas apprendre par eux-mêmes. Le droit à l'éducation est aussi important et il est particulièrement... brusqué par les réformes successives, comme les groupes de niveaux par exemple.

ARTHUR – Si je comprends bien tu présentes le jeu comme une manière d'apprendre de manière autonome sans adulte ?

AUGUSTIN – Oui, mais pas forcément sans adulte. Le jeu, c'est une manière d'interagir avec leur environnement, avec des jouets par exemple, mais aussi avec les autres comme dans les jeux traditionnels, chat ou la balle américaine.

ARTHUR – Tout à l'heure, avec un de tes camarades, on parlait de l'importance des lieux, là au Cafézoiide vous avez un lieu. Je trouve ça intéressant parce que ça permet une approche très matérialiste : pour que les droits soient respectés, il faut qu'il y ait du temps et des lieux, et donc de l'argent, des infrastructures...

« C'est un café des enfants, car le café appartient aux enfants. »

AUGUSTIN – Au Cafézoiide, nous avons un local avec plusieurs espaces : un bar – sans alcool évidemment parce que c'est pour les enfants – où on sert plein de trucs, des crêpes... et en haut, il y a une scène... [Notre discussion est interrompue par des cris, des *vivas* et des trompettes.] Une scène musicale où les enfants peuvent apprendre à faire différents instruments, des percussions, du xylos, des mini célestas, etc. Et nous avons un espace où il y a des

« Le Cafézoiide lutte depuis des années pour une application totale et dans le monde entier de la Convention internationale des droits des enfants [CIDE], de tous les articles sans en loucher un seul. »

tas de jeux, où ils peuvent interagir, toucher... Le toucher, c'est important : la manipulation par eux-mêmes. Et il y a évidemment des bénévoles pour surveiller que tout se passe bien.

Arthur – Des fois, le mot enfant masque des inégalités entre enfants. Est-ce qu'au Cafézoiide vous réussissez à faire un café populaire, un café pour les enfants des classes populaires ?

AUGUSTIN – On fait attention pour que les enfants soient les plus égaux entre eux. Qu'il y ait un enfant qui vienne du VII^e ou du XIX^e, on fait tout pour qu'ils ne ressentent aucune différence entre eux.

ARTHUR – Y a-t-il d'autres lieux à Paris comme ça ? Est-ce que vous êtes fédérés ou vous avez des alliés ?

AUGUSTIN – Je ne sais pas s'il y en a d'autres comme ça à Paris. Il y a d'autres branches du Cafézoiide en région parisienne ou des amis du Cafézoiide. Il y a des cafés des enfants qui ont ouvert un peu partout. Il y en a un qui a ouvert très récemment en Asie, un autre en Amérique du Sud et peut-être en Amérique du Nord. Mais au départ, c'est celui de Paris. Il y a une confédération internationale des cafés des enfants qui a été créée récemment.

ARTHUR – J'ai déjà vu des cafés pour

enfants, mais qui sont des cafés avec des services payants pour les enfants. Qu'est-ce qui vous différencie de ce genre de structure ?

AUGUSTIN – Nous, on ne propose pas uniquement à boire et à manger. On organise des événements comme l'éveil musical, le samedi à 11 heures, ou la grande rue aux enfants où on utilise toute une rue qui est uniquement réservée aux enfants pendant une journée entière. C'est ça qui nous différencie d'un café ordinaire. Vraiment, c'est un café des enfants, car la nuance c'est que le café appartient aux enfants.

« Rendre la rue aux enfants »

ARTHUR – À Bagnolet, en région parisienne, il y a un lieu qui s'appelle Vêdragon et qui réfléchit beaucoup aux questions d'écologie et d'éducation. Il réfléchit aussi aux questions de la place des enfants dans la ville et notamment dans les quartiers populaires. Cela fait penser à la rue aux enfants et comment ils peuvent se réapproprier l'espace public. Est-ce que vous avez des liens ?

AUGUSTIN – Je ne connais pas du tout et devrais peut-être me renseigner. Mais cela me fait penser aux travaux d'un chercheur anglais qui a étudié la place des enfants dans les rues. Car les enfants, pour jouer, ont besoin de place. Dans les années cinquante, les enfants avaient un terrain de plusieurs kilomètres carrés sur lequel il allait jouer autour de chez lui. Mais maintenant, depuis la sur... Comment dire?... la sur-voiturisation, c'est trop dangereux. Le terrain s'est réduit à moins de 500 mètres autour de chez eux, voire même parfois juste 100 mètres. Donc l'enjeu de la rue aux

enfants, ce n'est pas de la donner aux enfants, c'est de la rendre aux enfants.

ARTHUR – C'est une réparation historique.

AUGUSTIN – C'est ça, une réparation.

La Convention internationale des droits des enfants, outil de lutte

ARTHUR – Dans la marche, il y a un réel sujet sur les violences faites aux enfants. Est-ce que vous travaillez ces questions au CaféZoïde ?

AUGUSTIN – Le Cafézoïde lutte depuis des années pour une application totale et dans le monde entier de la Convention internationale des droits des enfants [CIDE], de tous les articles sans en loucher un seul. Même hors des questions qui sont posées dans la CIDE qui est assez complète, on essaye de réfléchir à ce qui pourrait être ajouté pour améliorer encore la vie des enfants.

ARTHUR – Ça fait plusieurs fois que tu fais référence à la CIDE. Pour toi, c'est un texte qui est vraiment un outil de lutte pour les droits ?

AUGUSTIN – Ce texte est assez complet et a bien reconstitué les problèmes, mais tous les signataires ne le respectent pas [NDLR : elle a été ratifiée par 196 États dans le monde]. Certains signataires n'assurent pas certains de ces droits.

ARTHUR – Une marche comme celle d'aujourd'hui est une manière de faire exister politiquement ces questions-là.

AUGUSTIN – On veut montrer qu'on est opposé à ces manquements. Si on ne bouge pas maintenant, ce sont des milliers d'enfants qui continueront de souffrir. ■

Plan d'urgence pour le 93

La vitalité culturelle, créative et politique du département de Seine-Saint-Denis ne peut masquer ses difficultés économiques et sociales. Comptant 1,66 million d'habitant·es, dont près de 30 % vivent sous le seuil de pauvreté au sens de l'Insee et 22 % ont moins de 14 ans, le département fait face à des enjeux scolaires colossaux pour ses 350 000 élèves.

SERVANE MARZIN, SUD ÉDUCATION 93

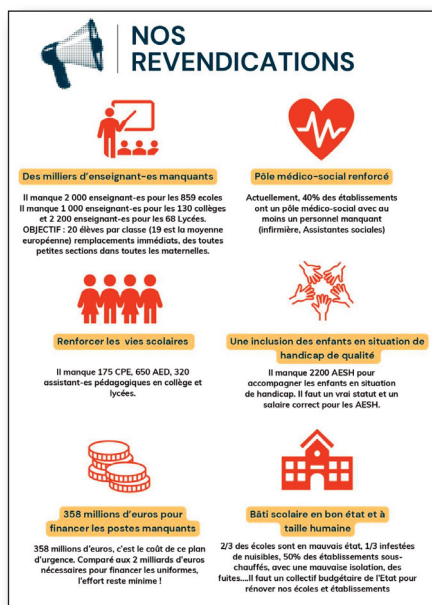
DANS CE CONTEXTE singulier, la mission de l'État, qui dote les établissements en postes, recrute et affecte les personnels et leur verse leurs salaires, est absolument centrale. Or, année après année, les usagers de l'école – élèves, familles, personnels – constatent avec amertume que cette mission n'est que très imparfaitement remplie.

Cela tient d'abord au manque de remplaçant·es lorsque des enseignant·es sont absent·es. La FCPE, principale fédération de parents d'élèves sur le département, l'a mesuré année après année : il manque en moyenne un an de scolarité à un·e enfant ayant suivi l'intégralité de sa scolarité dans l'enseignement public de Seine-Saint-Denis ! Pire, de plus en plus souvent, des enseignant·es ne sont pas nommé·es à la rentrée ; les promesses du gouvernement et du président de la République n'y changent rien.

Les syndicats mènent l'enquête

À la rentrée 2023, une remontée de terrain des différents syndicats enseignants a révélé une situation catastrophique dans le département, où 60 % des établissements – premier et second degrés – déploraient l'absence d'au moins un·e enseignant·e, bien plus que les 48 % à l'échelle nationale. Constatant l'abandon du service public d'éducation, les principaux syndicats d'enseignant·es, constitués en intersyndicale, ont alors décidé d'agir.

Pour cela, ils ont commencé par engager une vaste enquête permettant de mesurer précisément les manques dans tous les établissements scolaires. Poser un diagnostic émanant du terrain, quantifier la réalité des conditions de travail et d'enseignement a ainsi constitué la première étape du plan d'action intersyndical.



Les représentantes et représentants syndicaux ont d'abord construit le questionnaire. Elles et ils ont collectivement défini des seuils idéaux d'élèves par classe, en s'appuyant sur la situation européenne, et validé le nombre idéal de 20 élèves par classe. Ce cadrage préalable a servi de base pour construire une série de questions, permettant aux enseignant-es du département de mesurer le manque de classes et d'enseignant-es dans leurs établissements. Se sont ajoutés aux enjeux d'effectifs et de personnels – enseignants, médico-sociaux, de vie scolaire et d'accompagnement des enfants en situation de handicap – des questions liées au confort des élèves et des adultes dans les écoles, collèges et lycées du département: état du bâti, chauffage, humidité, possibilité ou non d'occulter la lumière et la chaleur du soleil, présence de nuisibles, état des sanitaires,

équipements de type tables ou chaises, etc. Tous ces éléments qui, mis bout à bout, assurent la qualité du temps d'apprentissage et de vie sociale à l'école, ont ainsi été balayés par le questionnaire.

Ce dernier a ensuite été mis en ligne, et les personnels ont été invités à le remplir, en se concertant à l'échelle des établissements, entre le 16 novembre et le 8 décembre 2023. Les renseignements nécessaires ont reposé sur la collecte d'informations, alimentant les échanges entre personnels médicaux-sociaux et enseignants. Les organisations syndicales, localement comme à l'échelle du département, ont multiplié les interventions et les outils de type QR-code pour encourager les équipes à remplir le questionnaire. Les formulations exactes, les descriptions factuelles et la mesure de l'état des bâtiments ont été discutées lors d'heures d'informations syndicales dans le premier comme dans le second degré. Le questionnaire a ainsi agi comme outil de remontée des informations comme de conscientisation des carences de l'État en matière éducative dans le département de Seine-Saint-Denis: pour que chaque collégien-ne de ce département apprenne dans les mêmes conditions que ses voisin-es européen-nes, il faudrait ouvrir 529 classes supplémentaires, ce qui équivaut à la construction de 20 collèges!

Lancer la bataille

Cette dynamique est essentielle pour comprendre le succès du questionnaire, auquel plus de 50 % des équipes des écoles, collèges et lycées de Seine-Saint-Denis ont répondu. L'intersyn-



dicale a ensuite mis en forme la restitution des résultats, en organisant une grande conférence de presse à la Bourse du travail de Bobigny, réunissant les représentant-es des syndicats de l'éducation, de la jeunesse et du travail social, la Fédération des conseils de parents d'élève (FCPE) du département, mais aussi des représentant-es syndicaux nationaux – Benoît Teste pour la FSU, Sophie Binet pour la CGT et Simon Duteil pour Solidaires. Des élu-es, et notamment Stéphane Peu, coauteur d'un rapport parlementaire sur le rôle de l'État dans le département, ont souligné, par leur présence et leur prise de parole, la dimension politique de l'éducation en Seine-Saint-Denis.

Cette soirée a d'abord permis de présenter les résultats du questionnaire et donc de quantifier toutes les carences dont souffrent les établissements du département. Il manque par exemple en Seine-Saint-Denis 1800 places d'enseignement adapté aux enfants en situation de handicap, un-e professeur-e des écoles et deux AESH par école, ou encore 896 classes de lycée. Les seuils d'inclusion sont dépassés dans 67 % des collèges, dont 40 % n'ont par ailleurs pas d'infirmier-e ou de médecin scolaire. ■

Comparaison avec Paris :
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=DEP-93+DEP-75>

C'est quoi l'plan ?

Ce texte est nourri d'observations de sept années de lutte dans le milieu enseignant parisien, notamment à SUD Éducation. À Paris, lorsqu'il y a un appel à la grève, les professeur·es des écoles se retrouvent systématiquement à 10 heures en assemblée générale à la Bourse de travail. Les discours sont toujours peu ou prou les mêmes...

ARTHUR SERRET, COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S)

« — IL Y A DES GRÉVISTES, mais on est très peu en assemblée générale.

– La grève saute-mouton, ça ne sert à rien, il faut une grève reconductible.

– Oui, mais si on n'est pas nombreux en assemblée générale, on ne peut pas voter la grève reconductible.

– Les collègues ne sont pas prêts à faire plusieurs jours de grève.

– Il n'y a pas de "bouton magique" des syndicats; la grève générale ne se décrète pas. »

Au final, il y a un consensus sur le fait que, sans grève générale, on ne fera pas plier le gouvernement mais assez peu de réflexions sur comment la faire advenir.

La faute aux organisations syndicales ?

Certain·es accusent les organisations syndicales. Trop compromises, elles ne voudraient pas voir la grève reconductible arriver. Les syndicalistes répondent souvent qu'il « n'y a pas de bouton magique » pour décréter la grève, qu'elle se construit et se décrète par la

base. Cette réponse est finalement un aveu de faiblesse. Il faut d'abord entendre que les organisations syndicales dans l'Éducation se sentent incapables de construire un mouvement de grève massif. Ainsi, l'enjeu n'est donc pas de « dépasser les centrales syndicales », comme on l'entend souvent, mais plutôt de réfléchir à comment ces syndicats pourraient réussir à mobiliser. Il faut donc s'intéresser aux routines et aux stratégies syndicales, aux pratiques et aux idées qui freinent ou au contraire permettent la construction de mobilisation. Il faut s'intéresser à comment on oriente et on organise nos forces pour atteindre nos objectifs. À ce titre, nous devons analyser le contexte pour comprendre les contraintes qui pèsent sur nous, mais refuser les analyses qui déresponsabiliseraient les syndicalistes et les organisations.

Le mythe de l'explosion sociale

L'imaginaire d'une « explosion sociale imprévisible » est fortement ancré dans la tête des syndicalistes de lutte. Cette idée a des racines historiques : bien souvent, les syndicats de travailleurs·ses

n'ont pas vu des événements révolutionnaires ou des révoltes se profiler. À ce titre, le rendez-vous manqué des syndicats avec les Gilets jaunes est un petit traumatisme. Toutefois, force est de constater que les grandes mobilisations de ces dernières années sur le terrain du travail ne sont pas des explosions spontanées mais toujours des mobilisations préparées, souvent plusieurs mois à l'avance. La mobilisation du printemps 2024, pour un plan d'urgence dans le 93, était le fruit d'un long travail préparatoire. Cet imaginaire de l'explosion sociale entraîne selon moi deux problèmes stratégiques très concrets pour les organisations syndicales. Le premier est la peur « de ne pas en être » qui pousse certaines organisations à être incapables de ne pas appeler à la grève même quand on sait pertinemment qu'elle ne sert à rien. Toutefois, appeler systématiquement à la grève nous fait courir à la fois un risque d'épuisement mais aussi et surtout un grave manque de clarté. Comment les collègues pourraient être convaincu·es de l'utilité de la grève si les syndicats les appellent à la faire même quand celle-ci ne sert à rien (ou à une portée purement symbolique)? Le second est la difficulté à anticiper les mouvements de grève. La possibilité d'une explosion sociale « à tout moment » nous enferme collectivement dans un présentisme qui nous empêche de nous considérer nous-mêmes comme acteur·rice volontaire de l'avenir.

Mobiliser les collègues

Ceci étant dit, comment mobiliser les collègues?

En assemblée générale, la plupart des discours visant à mobiliser les collègues

consistent en une litanie de plaintes contre le système et l'institution. On fait collectivement la liste de toutes les bonnes raisons d'être en colère comme si l'enjeu était de convaincre les collègues de la dégradation du monde. Il me semble qu'il y a là une erreur d'appréciation des obstacles à la mobilisation. Si les travailleurs·ses de l'Éducation ne se mettent pas en grève, ce n'est pas parce qu'ils manquent d'une analyse du désastre en cours mais parce qu'ils ne croient pas dans la capacité de la mobilisation à bouleverser l'ordre du monde. Si elles ne se mettent pas en grève, ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas d'accord avec nos constats, nos analyses et nos revendications, mais parce qu'ils ne sont pas convaincu·es par nos capacités à gagner. Ils ne veulent pas « faire grève » pour rien et ils attendent d'être convaincu·es par la stratégie proposée.

Et, bien souvent, de stratégie nous n'en avons guère.

Avoir un plan

Nous devrions pouvoir entrer en salle des personnels en disant: « Vous inquiétez pas, on a un plan » (et même plusieurs plans A, B, C...)! Toutefois,



« Comment les collègues pourraient être convaincues de l'utilité de la grève si les syndicats les appellent à la faire même quand celle-ci ne sert à rien (ou à une portée purement symbolique)? »

cela implique d'en avoir effectivement un et pour cela de réapprendre à planifier.

Précisons ici qu'avoir un plan n'implique pas obligatoirement de ne pas être attentif à l'imprévu qui arrive dans toute mobilisation sociale de grande ampleur. On pourrait même dire qu'idéalement cette attention à l'imprévu fait partie du plan. Avoir un plan ne signifie pas forcément agir comme des bureaucrates staliniens insensibles au mouvement social, mais au contraire, s'organiser pour rendre nos organisations perméables et sensibles à l'imprévu (bien souvent aux actions bizarres et désordonnées des fractions plus agitées du mouvement social). D'ailleurs, certaines émanations « spontanées » du mouvement ne sont en réalité pas si spontanées et sont justes le résultat de la stratégie d'autres acteurs·rices du mouvement social (je pense par exemple à un mémorable et soi-disant spontané « apéro chez Valls »).

Anticiper

Le capitalisme n'est pas un monstre très surprenant et ses agents n'avancent pas toujours masqués. Les hommes et les femmes politiques ont un programme et les nouvelles lois s'inscrivent dans un calendrier. Si nos ennemis ont un calendrier, nous devons aussi en avoir un.

Tout d'abord, anticiper cela nous permet de nous donner le temps des préparatifs et, avant toute chose, le temps de l'analyse. La mobilisation pour un plan d'urgence dans le 93 s'est construite à partir d'un grand travail d'enquête syndical auprès des travailleurs·ses. Cet exemple pourrait nous servir de méthode pour la construction de mouvement offensif. Préparer longtemps à l'avance une grève nous permettrait d'analyser quelle revendication commune serait à même d'être portée le plus collectivement possible en relation avec la situation politique et sociale du pays. Il importe en effet de travailler avec plus de précision nos revendications. Si on peut estimer qu'il importe à un moment d'élargir les revendications, force est de constater qu'on ne mobilise pas les gens sur une hypothétique révolution mais sur la possibilité de gagner quelque chose. Ce quelque chose, il importe de le définir précisément.

Anticiper, c'est préparer un calendrier de mobilisation. Pour pouvoir exposer aux collègues notre plan d'attaque, il faut pouvoir déjà leur faire sentir qu'on sait où on va. Dans l'Éducation nationale, par exemple, les vacances sont des enjeux importants et doivent être prises en compte. Trop souvent, des calendriers de mobilisation mal agencés servent de (bons) prétextes à ne pas se mettre en grève.

Anticiper permet aussi de se préparer matériellement à une grève longue. Entraîner des collègues dans une grève reconductible sans une caisse de grève déjà prête est irresponsable. Ne pas avoir déjà des contacts avec d'autres secteurs, des canaux de communication prêts, etc. pourrait s'apparenter à de l'amateurisme. À Paris, nous avons des outils de

communication locaux pour organiser la grève des professeurs des écoles dans quatre arrondissements sur vingt. Une des tâches essentielles d'une préparation d'une grève massive et longue pourrait être de s'atteler à « ces trous dans la raquette ».

Anticiper peut permettre aussi de prendre en charge des dimensions des mobilisations qui sont souvent trop peu prises en compte dans nos milieux. On peut penser par exemple à la garde des enfants qui est souvent soit négligée, soit improvisée au fur et à mesure d'un mouvement et toujours laissée à la charge des parents et en particulier des mères. On peut aussi penser à la question des médias où les mobilisations enseignantes sont souvent assez passives sur le sujet. En 2018, les grévistes contre les lois Blanquer à Paris s'étaient saisis de cette question de la communication se dotant d'un site Internet, d'une charte graphique, de comptes sur les réseaux sociaux et d'actions médiatiques. Cela s'était improvisé au fur et à mesure des AG et le temps que les outils soient opérationnels, nous étions déjà sur la fin du mouvement. Idéalement, nous devrions être en capacité de raconter nos grèves avant de les commencer.

Enfin, anticiper cela permet de prendre le temps de convaincre, de faire exister la mobilisation et de la rendre incontournable, de rallier des grévistes et des soutiens. Pour cela, les organisations syndicales ont beaucoup d'outils à leur disposition : journaux, tracts, mails, tournées d'école... S'il n'existe pas de « boutons magiques », les organisations syndicales ont cependant toute une logistique matérielle qu'elles peuvent mettre à profit pour construire



Mars 2023 – Notre voiture de manif, pleine de matos ! J. T.

la grève. Se donner du temps pour construire la grève, c'est aussi se donner du temps pour mettre à profit cette logistique.

Il y a dans le métier d'enseignant·e un obstacle fondamental à la grève : le fait d'abandonner ses élèves. Nous donnons du sens à notre métier, nous pensons que l'école est essentielle pour certain·es de nos élèves. Ce n'est pas facile de lâcher sa classe pendant plusieurs jours, voire des semaines. Se faire à cette idée, cela demande qu'elle infuse en nous, mais aussi qu'on organise notre travail en fonction. Je suis certain qu'il y aurait plus de grévistes dans les écoles, si les collègues prenaient l'habitude d'anticiper les mouvements de grève dans leur programmation annuelle.

Prioriser

Comme on peut le voir, faire la liste des tâches à accomplir avant de se lancer

« Concevoir un plan puis “faire campagne” ne peut que se faire à l’échelle d’un collectif large : un syndicat, une intersyndicale, une assemblée générale forte et nombreuse... Comme on l’a vu, l’absence de bouton magique ne signifie pas que les syndicats n’ont pas de moyens de préparer. Préparer, c’est s’obliger à battre en brèche l’idée – quasi mystique – d’un destin politique et social imprévisible et se redonner collectivement du pouvoir et de l’espoir dans un changement possible. »

dans la lutte est énorme. Peut-être que nous devons admettre que tout ne peut pas être prêt en amont d’un mouvement social. Pour autant, prendre conscience de l’intérêt d’anticiper pour élaborer une stratégie pourrait aussi permettre d’organiser le travail militant afin de se donner toutes les chances de voir advenir ce que nous appelons. Appeler à la grève sans une préparation sérieuse relève de l’incantation.

Toutefois, organiser le travail demande aussi de faire des choix et de se poser honnêtement la question : sommes-nous en capacité de mener tous les combats que nous voulons mener ? Sommes-nous assez fort-es pour obtenir des victoires dans tous les combats que nous engageons ? Il me semble que prendre en compte sincèrement nos forces militantes doit nous obliger à admettre que nous ne pouvons pas mener tous les combats et à faire des choix. Cela implique donc de prioriser certaines problématiques au détriment d’autres enjeux. C’est d’ailleurs ce qui arrive déjà, mais bien souvent sans que cela soit décidé collectivement.

Cette question de la priorisation ren-contre deux difficultés majeures qu’il

faut savoir prendre en compte et discuter. Tout d’abord, une difficulté politique : trop longtemps, la gauche a dévalorisé les luttes antiracistes et féministes en prétextant qu’elles n’étaient pas prioritaires par rapport à la lutte des classes. Selon moi, admettre qu’il faut prioriser certaines luttes n’impliquent pas que certaines luttes soient moins importantes que d’autres, mais d’accepter le fait qu’on ne peut pas tout faire en même temps. On pourrait tout à fait imaginer qu’un calendrier de mobilisation intègre des mobilisations antiracistes ou féministes et même que des organisations syndicales décident justement d’y mettre tous leurs moyens pour les faire avancer.

L’autre obstacle à la priorisation est un obstacle moral. Il est moralement difficile de dire à des collègues qu’on ne se mobilisera pas sur un sujet qui les touche directement. Il est compliqué pour un syndicat de dire à une école, victime d’une fermeture de classe, que le syndicat ne mettra pas de moyen pour les soutenir car il prépare activement une mobilisation sur un autre sujet. Pourtant, il semblerait important pour tout le monde d’être capable de faire ces choix. Cela permettrait aux



Février 2020, Limay - Troisième fête des solidarités pour soutenir les grévistes contre la réforme des retraites à points. J. T.

militant·es d'éviter l'épuisement et la dispersion. Cela permettrait aussi à tous et toutes de ne pas se bercer d'illusion et d'admettre nos limites. Enfin, cela induirait aussi une repolitisation de nos milieux professionnels et militants. À coup sûr, il y aurait des débats houleux en AG et en intersyndicale : à nous d'apprendre à composer ensemble et à rendre ces conflits bénéfiques.

Faire campagne

Dans le langage courant, ce travail de préparation s'appelle « faire campagne ». Issu du vocabulaire militaire, l'expression est aujourd'hui utilisée dans les syndicats uniquement pour parler des élections professionnelles. Ils savent alors faire de ce sujet une priorité, préparer une communication cohérente et intensive, organiser

savamment des tournées... Il s'agirait donc de mettre tout ce savoir-faire au profit des luttes. Concevoir un plan puis « faire campagne » ne peut que se faire à l'échelle d'un collectif large : un syndicat, une intersyndicale, une assemblée générale forte et nombreuse... Comme on l'a vu, l'absence de bouton magique ne signifie pas que les syndicats n'ont pas de moyens de préparer. Préparer, c'est s'obliger à battre en brèche l'idée, quasi mystique, d'un destin politique et social imprévisible et se redonner collectivement du pouvoir et de l'espoir dans un changement possible. ■

La Gaité Lyrique occupée

par le collectif des Mineur-es de Belleville

À l'heure où seront lues ces lignes il existe un lieu qui n'existera sans doute plus. Un lieu de lutte, de partage, de solidarité et d'auto-organisation. Mais aussi un lieu de joies, de peines, d'espoir, d'échanges où on apprend les un-es des autres. Ce lieu c'est la Gaité Lyrique occupée par le collectif des Mineur-es de Belleville depuis le mardi 10 décembre 2024.

FREDÉRIQUE AIDDI, SUD ÉDUCATION PARIS

C E JOUR-LÀ, ENVIRON 250 JEUNES et quelques familles avec enfants se sont invitées à un débat organisé dans ce lieu culturel appartenant à la mairie de Paris, à l'occasion d'une soirée spéciale organisée par la Croix Rouge. « Réinventer l'accueil des réfugiés en France : gouvernance, santé et logement, quelles leçons tirer des exilés de l'Ukraine. »

Se saisir de ce débat pour commencer l'occupation revendicative de la Gaité lyrique s'inscrit dans la lutte antiraciste menée par le collectif dans un pays qui l'est structurellement et reste embourbé dans le colonialisme.

Car oui, pour les Ukrainiens et Ukrainiennes arrivés en France à partir de l'hiver 2022, des conditions d'accueil dignes de ce nom ont été mises en place : structures d'hébergements réservés, incitation et aides financières pour les familles souhaitant accueillir des réfugiés, droit à la cantine gratuite sans conditions de ressources pour les enfants scolarisés, droit aux transports gratuits, ouvertures spécifiques de sessions de tests Casnav pour orienter au mieux et au plus vite dans les classes...

Le problème est que ces mesures ont été mises en place et réservées aux seul-es Ukrainien·nes. Quelles leçons en tirer ?

Le fait que ce qui devrait être la règle pour tou·tes ait été une exception est un exemple supplémentaire de racisme institutionnel. En effet, derrière les notions de solidarité au nom de l'appartenance européenne, construction idéologique identitaire à combattre, il faut surtout voir exclusion et discrimination de celles et ceux qui subissent depuis des siècles le colonialisme de l'Europe. Et c'est aussi cela que les Jeunes du Collectif de Belleville dénoncent en même temps qu'elles et ils réclament l'égalité des droits pour toutes et tous.

Ce collectif, alliance entre une majorité de premier·ières concerné·es et de soutiens, que nous préférons dans ce texte appeler allié·es, a émergé à l'été 2023, alors que des centaines de jeunes qui dormaient dans le parc de Belleville étaient quotidiennement persécutés par la police. Il a été formellement constitué en octobre 2023 et, depuis manifestations, rassemblements, assem-



Dessin de Cheikh

blées, occupations s'enchaînent et signifient à l'État et à ses différentes milices nationales et municipales que la chasse aux mineur·es étranger·ères en toute impunité est finie. Toutes ces actions ont permis de sortir de l'invisibilisation et d'opposer une défense collective aux répressions quotidiennes. Elles ont aussi arraché des centaines de places d'hébergements (environ 800) et de scolarisation (au moins 200 pour le moment).

Ainsi, la lutte menée par les mineur·es isolé·es réuni·es dans le collectif s'inscrit dans ce que Michel Foucault rappelle dans son texte « Se défendre » :

« Ce n'est pas parce qu'il y a des lois, ce n'est pas parce que j'ai des droits que je suis habilité à me défendre; c'est dans la mesure où je me défends que mes droits existent et que la loi me respecte. »

C'est dans cette perspective que s'inscrivent l'occupation de la Gaité Lyrique et la lutte du Collectif : imposer des droits que l'on est sensé·e avoir mais dont est exclu·e dans la réalité, et conquérir de nouveaux droits pour

toutes et tous. En effet, même si toute personne pauvre le sait et est souvent confrontée à l'injustice, quand on vit légalement en France, difficile d'imaginer à quel point l'effectivité des droits est variable selon le statut des individu·es et que parfois être un·e enfant ne protège de rien. Pourtant, pour des jeunes catégorisé·es mineur·es isolé·es, la moindre chose est une bataille.

Le droit à être reconnu en tant qu'enfant

Depuis la circulaire Taubira du 31 mai 2013, les jeunes isolé·es étranger·ères sont soumis à un entretien d'évaluation de leur minorité et de leur isolement avant d'obtenir le statut de mineur non accompagné (MNA) qui conditionne leur protection par l'Aide sociale à l'enfance (ASE). Dans la réalité, ces entretiens, réalisés par les services du département ou une association habilitée par le président du Conseil départemental, ressemblent davantage à des interrogatoires menés à charge pour remettre en cause la minorité des

jeunes qui les subissent. Dans une grande majorité des cas, la minorité est contestée à leur issue et d'après une récente enquête de l'Association des départements de France, en 2023, seulement 23 % de jeunes ont été reconnus mineur·es après la première évaluation.

Lorsqu'un·e jeune n'est pas reconnu comme mineur·e à l'issue de l'évaluation, elle ou il peut introduire un recours contre cette décision en saisissant un juge des enfants (article 375 du Code civil). La proportion des jeunes obtenant la reconnaissance de minorité suite à ce recours, est estimée, selon une enquête menée en 2022 par la Coordination nationale jeunes exilé·es en danger, à environ 60 %. Le collectif des mineur·es isolé·es de Belleville se bat pour que le droit à la présomption de minorité, énoncé par plusieurs organismes nationaux et internationaux, même s'il ne fait l'objet d'aucun texte constitutionnel, soit respecté. Concrètement, il permet aussi une aide et entraide juridique pour aider les jeunes à constituer leur dossier, les accompagner à leur audience et les soutenir psychologiquement dans cette épreuve.

Droit à un hébergement

Ce droit est quasi systématiquement bafoué même quand il est inscrit dans la loi. Ainsi un·e jeune qui se présente comme mineur·e isolé·e doit bénéficier, en attendant le résultat de son évaluation, d'un accueil et d'un hébergement (article L221-2-4 du *Code de l'action sociale et des familles*). Pourtant, cette mise à l'abri n'est absolument pas respectée dans plusieurs départements (12 ne la respectent pas et 10 partiellement selon une enquête effectuée en 2024 par la Coordination nationale jeunes exilé·es en danger).

Concernant les jeunes en recours contre leur refus de minorité, le délai d'attente pour une audience de recours varie selon les départements, allant de quelques semaines à plusieurs mois. Pendant ce temps d'attente, ces jeunes se retrouvent sans protection officielle et doivent souvent se débrouiller seul·es et notamment vivre dans la rue. En janvier 2023, le Comité des droits de l'enfant de l'ONU a sanctionné la France sur son manquement à assurer la protection des mineur·es isolé·es durant cette période. Ce même comité a souligné la nécessité de traiter ces jeunes avant tout comme des enfants et d'assurer leur protection de manière adéquate. Malgré cela, sur tout le territoire français, la majorité des jeunes en recours dorment dehors. Les différentes occupations (la Maison de l'air dans le parc de Belleville, l'Académie du climat, le 104, les Métallos, etc.) et actions du collectif (perturbation de plusieurs grands événements organisés par la mairie de Paris) ont débloqué des centaines de places d'hébergement.

Droit à l'éducation

La France est signataire de la Convention internationale des droits de l'enfant qui stipule le droit d'aller à l'école. Par ailleurs, la scolarisation des mineurs de moins de 16 ans est obligatoire et les mineurs de plus de 16 ans bénéficient du droit à la scolarisation (L11-1 du *Code de l'éducation*). Pourtant, en septembre 2023, un rapport de l'Unicef France a révélé qu'en raison de nombreux obstacles administratifs, juridiques et budgétaires, le droit à la scolarisation des mineur·es non-accompagné·es est gravement entravé et qu'elles et ils peuvent perdre jusqu'à trois ans de scolarité, soit l'équivalent de 3 000 heures de cours.

À Paris, nombre de MNA ne sont pas scolarisé·es car elles et ils doivent passer par une procédure d'inscription complexe entièrement dématérialisée. De plus, des conditions du type certificat d'hébergement et preuve d'habitation à Paris étaient demandées à ces jeunes qui vivent le plus souvent à la rue. Une lutte entamée en avril 2024 par le collectif, avec le soutien actif de syndicats de l'Éducation a toutefois permis en l'espace de 6 mois de scolariser environ 200 jeunes et d'obtenir des assouplissements des conditions ubuesques imposées... Des cours ouverts à tous les jeunes ont aussi été assurés tout l'été dans les locaux de SUD Éducation Paris et continuent d'y être assurés régulièrement. Par ailleurs, quand on arrive à la Gaité Lyrique, on est surpris·es au premier abord par la multitude de groupes de travail, d'aide aux devoirs, de cours d'alphabétisation ou autre mis en place et auxquels participent assidûment les jeunes. Tout cela dans la plus parfaite auto-organisation et en essayant de s'adapter aux besoins des un·es et des autres.

Droit à la santé

Bien que l'article 26 de la Convention internationale des droits de l'enfant reconnaisse le droit à la santé pour tout enfant, l'accès aux soins des MNA en France est difficile. Le problème de l'autorisation parentale est souvent dépassé par l'accompagnement d'un·e adulte dans les services de soin, mais reste compliqué à organiser. Une partie de l'activité des allié·es des mineur·es isolé·es dans le collectif est d'ailleurs d'assurer ces accompagnements. Cette question est cruciale et un jeune du collectif qui s'est présenté seul aux urgences d'un hôpital parisien a été refoulé plusieurs fois cet automne. Sa



maladie s'est ainsi aggravée et il a passé plusieurs semaines dans le coma et gardera sans doute des séquelles à vie pour les retards de soin qu'il a subis.

Outre l'état particulièrement délabré du système public de santé en France, l'accès aux soins des MNA est conditionné à l'affiliation à une protection maladie longue, et compliquée à obtenir sans aide, notamment pour les jeunes non reconnu·es qui relèvent de l'AME.

Pour chacun de ces droits bafoués, le collectif des Jeunes de Belleville se bat dans une perspective résolument anti-raciste puisqu'il s'agit d'obtenir une égalité des droits et de lutter contre toute forme de discrimination. Le fait que ce combat se mène dans un contexte où le racisme est l'élément qui détermine la majorité des positionnements et décisions politiques de celles et ceux qui gouvernent ou aspirent à gouverner ajoute une dimension politique supplémentaire à cette lutte et devrait inciter chaque personne pour qui l'antifascisme a un sens à y participer d'une manière ou d'une autre. Il ne s'agit pas

là d'une prescription moralisante. En effet, le fait que des jeunes parviennent, dans une situation de précarité et de dénuement extrêmes, à obtenir des victoires et à exister politiquement et socialement, alors que l'État cherche à les invisibiliser totalement pour mieux les éliminer, devrait nous faire réfléchir à tous les reculs sociaux que nous subissons depuis des années. Cela montre que les victoires en termes de luttes sociales dépendent beaucoup de notre capacité à nous organiser collectivement et solidairement entre premiers et premières concerné·es et allié·es.

POUBELLE ET TABLEAU

POUR VIVRE ET TRAVAILLER ENSEMBLE, il faut se parler, s'apprécier, au minimum échanger. Pour lutter ensemble, il faut se connaître et s'entraider. Au quotidien, c'est faire communauté avec celles et ceux qui ne sont pas toujours vu·es comme des collègues stricto sensu : les non enseignants : agents de service, administratifs, de santé, AESH (accompagnant·es des élèves en situation de handicap), AED (Assistant d'éducation), ATSEM (agent·e territorial·e spécialisé·e des écoles maternelles), personnels du privé (cantine, nettoyage), etc.

J'ai ainsi entendu une collègue enseignante se plaindre que sa salle de classe n'était pas propre. Elle n'avait jamais parlé avec l'agente qui faisait sa classe et la croisait sans la voir... Celle-ci ne faisait, en cas d'absence importante dans l'équipe d'entretien, que le service minimum « poubelle et tableau ». Comprendre : la salle n'est pas faite et l'agente se

La Gaité Lyrique occupée ne doit pas rester une hétérotopie !

Dans ce lieu, malgré une accumulation de situations dramatiques et de vécus traumatisants, l'espoir d'une vie meilleure irradie d'énergie et de joie. Cette joie malgré tout, mais aussi la solidarité et la dynamique d'autodéfense face aux processus de domination sont autant de perspectives de luttes pour chacun·es d'entre nous... ne passons pas à côté ! ■

contente du ramassage de la poubelle et du nettoyage du tableau.

La collègue enseignante n'était pas collègue de la collègue agente ! Au-delà de l'anecdote, il y a nécessité à se parler, à expliquer aux agentes de la cantine que l'on peut les aider à rédiger une alerte sur le cahier RSST (Registre de santé et de sécurité au travail) ou le registre des dangers graves et imminents. Ces outils syndicaux permettent d'agir concrètement et d'acter un risque matériel et environnemental (il n'y a plus d'eau chaude pour la vaisselle et une laveuse est en panne), de contrer des pressions et des violences au travail (harcèlement) ou des risques liés à l'organisation du travail (charge de travail supplémentaire ou non remplacement des personnels). Le cahier RSST doit en effet être visé par le chef de service et des réponses doivent être apportées par la hiérarchie aux signalements qui y sont faits. Pour résumer, il s'agit de mettre en place des réflexes basiques de solidarité interprofessionnelle. ■ F. S.

Comment **animer** une AG ?

Les syndicalistes de lutte le répètent à qui veut bien l'entendre : les assemblées générales sont essentielles pour animer une grève. Pour que la grève appartienne aux grévistes, il importe que les fameuses AG permettent à la fois l'expression de toutes et la prise de décisions pour la suite du mouvement.

ARTHUR SERRET, QUESTIONS DE CLASSE(S)

Une AG, ça s'organise

Discuter et décider à plusieurs centaines de personnes, ça s'organise.

Pour cela, on peut mettre en place plusieurs « institutions » que nous présenterons par la suite. Si certaines critiqueront un certain formalisme, ces dernières ont été pensées au fil des luttes pour à la fois combattre les prises de pouvoir, la monopolisation de la parole, mais aussi permettre de prendre des décisions. Nous considérons en effet l'AG, non comme uniquement un lieu d'expression et d'information, mais aussi un lieu d'organisation.

La tribune

Le terme tribune fait un peu peur, pour autant, nous ne la pensons pas comme un lieu de pouvoir, mais comme un lieu de facilitation des débats. Chaque rôle peut être tenu à deux : cela permet des transmissions de savoir-faire entre une personne expérimentée et une personne novice sur le sujet.

– Un·e responsable de l'ordre du jour : iel est chargée de faire avancer l'ordre

du jour, de lancer des votes si nécessaire et de faire le bilan des débats.

- Un·e responsable de la prise de notes qui consigne les débats et les décisions.
- Un·e responsable du tour de parole qui s'occupe de gérer le tour de parole.
- Un·e responsable de la gestion du temps, qui minute le temps de parole des participant·es.

Le tour de parole

Un tour de parole permet d'éviter de se couper la parole lors d'une AG. Quand une personne veut la parole, iel lève la main. Le/la responsable le note dans le « tour de parole », puis appelle le/la participant·e. Souvent, le temps de parole des participant·es est limité à 3 ou 5 minutes ; cela permet d'éviter les prises de parole trop longues, d'obliger à la synthèse et surtout de faire tourner la parole. Souvent, on reproche au tour de parole de limiter la « spontanéité » des échanges et de ne pas permettre de se répondre et de réellement discuter d'une idée. Concernant la « spontanéité », nous avons envie de répondre qu'en effet, il nous semble qu'une discussion à

**« Pire que l'embrouille ?
L'ennui. Les désaccords
et les débats sont aussi
de bons stimulants et ce sont
eux qui permettent d'éveiller
les participantes aux enjeux
politiques des questions
abordées. »**

plusieurs dizaines, voire centaines, ne peut être spontanée. En AG, on ne peut discuter comme dans un repas entre ami-es. Parfois, le tour de parole peut rendre plus difficile la discussion, car il devient difficile de répondre à une prise de parole. C'est pour cela que l'outil corollaire du tour de parole nous semble être l'ordre du jour. En effet, pour pouvoir se répondre les uns les autres avec un tour de parole, il est nécessaire que tous et toutes parlent de la même chose.

L'ordre du jour

Une assemblée générale ne peut se passer d'un ordre du jour précis. Ce dernier permet d'organiser les débats en évitant que la discussion ne se disperse trop. On peut concevoir l'ordre du jour soit à l'avance, soit au début de l'AG en posant la question « de quoi voulez-vous parler aujourd'hui? ». Les différents points sont notés sans être débattus sur le moment. Cela permet de s'assurer que chaque point sera traité (un temps est défini pour chaque point). Un ordre du jour décidé collectivement en début d'AG légitime aussi la tribune pour recadrer les débats en cas de hors sujet. « Cher

camarade, on parlera des fermetures de classe dans le point 3 de l'ordre du jour. Là, on discute de la grève du 8 novembre. » Souvent, les AG se déroulent avec des ordres du jour paresseux « bilan / perspectives ». Cet ordre du jour n'en est pas réellement un, car il ne permet pas assez de cadrer la discussion pour que le débat puisse avoir lieu.

Animer

Une assemblée générale peut avoir plusieurs finalités : informer, débattre, prendre des décisions collectives, etc. En fonction de ces enjeux, l'animation de l'assemblée générale par la tribune se fera probablement différemment. L'animation est une tâche collective : elle doit être conscientisée et assumée. Il faut savoir parfois fermer un tour de parole pour permettre à l'ordre du jour d'avancer. Souvent, il est bon de synthétiser les propositions ou de rappeler une idée pour lui permettre d'être débattue. Il est possible d'ouvrir des tours de parole sur une question spécifique pour favoriser les débats ou d'autoriser une réponse directe pour soulever des incompréhensions. Enfin, l'animation a aussi la responsabilité d'organiser les prises de décision.

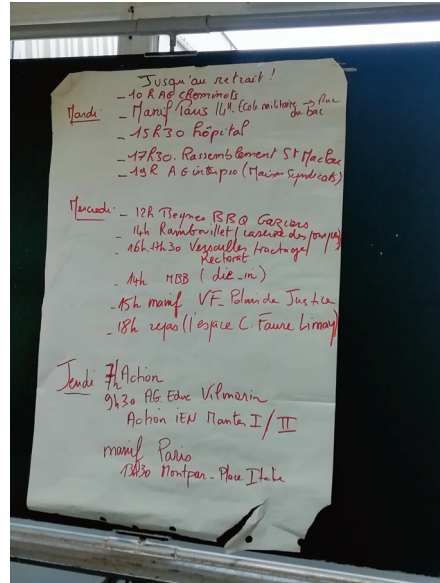
Décider

Souvent, les échanges sont très cordiaux jusqu'au moment de décider quelque chose. C'est souvent à ce moment-là que les désaccords font surface et la fin d'AG devient alors beaucoup plus houleuse. Il pourrait être dans la tâche de l'animation de faire émerger les points de désaccords

en amont de la prise de décision afin de permettre de débattre sereinement des litiges. Décider en assemblée générale peut se faire de différentes manières : à l'unanimité, au consensus, au consentement (« personne ne s'oppose vraiment ? »), au vote majoritaire, etc. Dans tous les cas, il importe que les enjeux des décisions soient clairs et que leur application soit réfléchie avant le vote. Trop souvent, les assemblées générales de lutte votent des idées qui ne sont finalement jamais mises en œuvre parce que personne n'a assumé la responsabilité de le faire par la suite. Pour que nos AG ne se transforment pas en mascarade d'assemblée, il importe de ne pas les faire tourner à vide et de leur donner les moyens de leur décision. La prise de notes est un outil important pour le suivi de l'application des décisions et l'information des camarades qui ne pouvaient être présentes.

S'embrouiller et s'enjailer

Chaque assemblée générale a sa culture. Les techniques que nous vous avons présentées ici pourraient facilement être accusées de formalisme et, appliquées par des professeurs des écoles (je parle en connaissance), les assemblées générales peuvent vite devenir très sages, voire scolaires. De manière générale, personne n'aime voir de vieux militants régler leurs comptes en AG. Les embrouilles, les cris et les invectives font surtout fuir les lieux militants. Toutefois, il faut aussi veiller à ce que la volonté de débats apaisés et de décisions au consensus n'endorme pas une AG. Pire que l'em-



Janvier 2020 – Mouvement contre la réforme des retraites à points. Dans nos AG de lutte, syndicalistes ou non, Gilets jaunes ou non, on s'organise à la base, on échange, on débat, on propose et on vote. J. T.

brouille? L'ennui. Les désaccords et les débats sont aussi de bons stimulants et ce sont eux qui permettent d'éveiller les participant·es aux enjeux politiques des questions abordées. De même, si certaines assemblées générales désapprouvent les « effets de salle » (applaudissements, hourras, sif-flets, etc.), qui ont tendance à favoriser les bon-nes orateur·rices et à prendre du temps, il ne faut pas négliger l'importance des affects dans la lutte. ■

Une manif pour la journée internationale des droits de l'enfant

Cette année pour travailler autour de la Convention internationale des droits de l'enfant et la Journée internationale des droits de l'enfant, j'ai amené la question lors du conseil de la semaine précédente.

Parmi les propositions des élèves, une a suscité l'enthousiasme : une manifestation dans le quartier avec des pancartes.

NICOLAS BERNARD

LES ÉLÈVES SE SONT DONC ATT-
LÉS à leur création avec entrain en utilisant l'affiche de l'Icem qui regroupe les articles de la convention en 9 grands principes. Le tracé du parcours de la manifestation, dans le quartier de l'école, a été l'occasion pour chacun·e de repérer sa maison afin de dire si nous passions devant ou d'expliquer par où passer pour arriver devant chez eux. Pour compléter le projet « manif » des élèves, je leur ai proposé de faire un tract, ce qu'ils ont refusé, préférant créer un journal de dessins illustrant les droits de l'enfant. La réalisation du journal a été extrêmement rapide, celui-ci étant bouclé en une heure selon les principes du « fanzine », en un jet continu.

Le 20 novembre tombant cette année un mercredi, la manifestation a été décalée au lendemain, le 21, jour de neige comme nous n'en avons pas vu

depuis longtemps chez nous. Heureusement, les chutes avaient cessé pour 14 heures mais le temps était au froid, humide et les trottoirs sur lesquels nous marchions étaient gorgés d'eau. Comme baptême en manifestation, il était difficile de faire pire temps. N'importe, le slogan « les enfants ont des droits » alternait avec la *Croisade des enfants* d'Higelin que les élèves avaient appris plus tôt dans l'année pour les commémorations du 11 novembre ! Si leurs retours ont mis en avant ces conditions difficiles, ils ont aussi dit qu'ils étaient fiers d'eux et d'être passés devant chez eux. La fierté de la défense de ses droits permet de surpasser les vicissitudes climatiques, entre autres... Le lendemain, un journaliste est venu dans l'école pour interviewer l'élève qui était à l'origine du projet, Owen, en vue d'écrire un article dans la *Nouvelle République*, le journal local (cf. page 83) : cerise sur le gâteau !



Ayant participé, le 20, à un rassemblement à l'initiative du Collectif37 Notre Santé en Danger, à Tours, avec notamment, Le Collectif pas d'Enfant à la Rue, RESF 37, Utopia 56, SUD Santé sociaux, la CGT éduc'action 37 et donc l'ICEM 37..., j'y ai exposé les pancartes des élèves et vendu le journal.

Cet événement fut, par ailleurs, pour nous, l'occasion de nouer des liens avec les associations, syndicats, collectifs de défense des enfants. Un moment important pour que nous puissions faire entendre nos voix, toutes différentes, mais faisant le même constat d'une situation dégradée dans le respect de la Convention internationale des droits de l'enfant.

Le battement d'ailes du papillon...

Tout ceci pourrait s'arrêter là mais, afin de démontrer la pertinence et l'importance de cet événement, il manquait « un coup de main » de la municipalité. Celui-ci fut massif...

Lorsque j'avais appelé la gendarmerie pour préparer la manifestation, on m'avait bien précisé de mettre la municipalité en copie du message donnant toutes les informations nécessaires sur le trajet, les participants et les horaires de la manifestation. Ce qui fut fait.

Mais si la classe n'a pas eu de retour de la municipalité, j'en ai eu un personnellement (c'est-à-dire sur ma messagerie professionnelle) de la circonscription, dans lequel l'inspectrice m'interdisait de faire cette manifestation. J'avais l'accord de la directrice de l'école et même celui de la gendarmerie : cette interdiction n'avait pas lieu d'être ! J'ai alerté mon syndicat qui a réglé le problème et aplani le malentendu avec la hiérarchie.

Par ailleurs, le fait était curieux car je n'avais pas informé mon IEN de cette sortie qui n'était, en fin de compte, qu'une sortie de proximité sur temps scolaire dans le cadre des apprentissages. Comment l'inspectrice avait-elle alors été mise au courant ? Les gendarmes ne pouvaient pas être soupçon-

« Pour l'an prochain, c'est décidé, j'essaye de motiver les collègues pour que l'école entière participe à cette journée. Pourquoi pas sous forme de carnaval, mais dans la rue, pour porter les droits des enfants partout où ils ne sont toujours pas reconnus. »

nés de l'avoir prévenue, ni ma directrice. Ainsi il ne pouvait s'agir que d'une basse manœuvre de la mairie bien décidée à ce que cette sortie n'ait bien lieu. Manœuvre vaine finalement.

La suite allait être encore plus savoureuse car n'étant pas censé être au courant des manigances municipales, je n'avais bien entendu pas prévenu Madame la mairesse que la manifestation aurait finalement bien lieu et qu'un article sur le sujet paraîtrait dans la presse locale quelques jours après. À sa sortie, l'article en question a déclenché un sacré séisme local, le journaliste ayant droit à un coup de téléphone incendiaire et mensonger de l'édile affirmant, scandalisée, que la manifestation avait été interdite par l'académie, qu'elle avait en sa possession un mail du Dasen qui le prouvait et que je n'étais qu'un menteur qui l'avait trompée sur mes intentions. Ma directrice, elle, a subi les foudres de l'élue aux affaires scolaires, révoltée et lui disant que je n'avais pas les autorisations nécessaires pour cette sortie.

Tout cela laisse songeur et je pose la question: cet événement, la Journée internationale des droits de l'enfant, est-il pertinent de s'en saisir? Est-il d'actualité? Voire d'avant-garde?

Pour l'an prochain, c'est décidé, j'essaye de motiver les collègues pour que l'école entière participe à cette journée. Pourquoi pas sous forme de carnaval, mais dans la rue, pour porter les droits des enfants partout où ils ne sont toujours pas reconnus. « L'émancipation de la classe ouvrière doit être l'œuvre des travailleurs eux-mêmes »? Alors ce seront les enfants eux-mêmes qui porteront leurs revendications!

En bonus: quand il n'y en a plus, il y en a encore...

Quelques jours plus tard nous lisons l'article de la *Nouvelle République* en classe:

– « Ils sont en classe de CM1/CM2 » (ce qui est écrit sur l'article papier) mais non, on est en CE1/CE2!

– « la Convention internationale des droits de l'enfance »? mais c'est pas ça ce sont les droits de l'enfant pas de l'enfance!

– On a pas prévenu la police municipale, c'est la gendarmerie qu'on a prévenue c'est pas pareil!

Finalement les ratés du journaliste ont du bon car il n'est jamais trop tôt pour apprendre que ce qu'on lit dans un journal n'est pas une vérité absolue mais peut contenir des erreurs, voire, dans certains cas, des mensonges.

J'avais râlé en découvrant seul l'article, mais je me rends compte, après coup, que ces erreurs rendent service aux enfants, ce qui, dans ce cadre, est juste parfait... ■

Château-Renault : des élèves défilent pour les droits de l'enfance



ÉDUCATION - CHÂTEAU-RENAULT



Les élèves ont défilé pour les droits de l'enfance.
© (Photo NR)

Par RÉDACTION

Ils sont en classe de CE2, à l'école Nelson-Mandela, et leur enseignant, Nicolas Bernard, leur a parlé de la « Convention internationale des droits de l'enfance ». À la demande d'Owen, l'ensemble de la classe a décidé d'organiser un événement à l'occasion de la Journée internationale des droits de l'enfance, mercredi 20 novembre 2024.

Ils ont fabriqué des pancartes avec l'envie de faire une petite ma-

nifestation dans la ville en les exhibant. Chacune portait l'inscription d'un des dix droits des enfants. Police municipale, municipalité, académie ... Avec toutes les autorisations en poche, et accompagnés de parents, les élèves ont défilé jeudi 21 novembre dans les rues adjacentes à l'école et dans le quartier, malgré le froid et avec fierté. □

Publié le 25/11/2024 à 16:35
mis à jour le 27/11/2024 à 10:47

« Quelques jours plus tard nous lisons l'article de la *Nouvelle République* en classe :

- « Ils sont en classe de CM1/CM2 » (ce qui est écrit sur l'article papier) mais non, on est en CE1/CE2!
- « la Convention internationale des droits de l'enfance » ? mais c'est pas ça, ce sont les droits de l'enfant pas de l'enfance!
- On a pas prévenu la police municipale, c'est la gendarmerie qu'on a prévenue c'est pas pareil! »

Du discrédit à la **criminalisation** Quand **lutter** devient honteux

ÉCHOS D'ÉTABLISSEMENTS

« – Tu sais, les idées d'extrême droite ont bien infusé les médias, il y a pas mal de recherches dessus.

– Oui mais, est-ce qu'elles ne sont pas un peu orientées, ces recherches? »

« – Monsieur le principal, nous ne pouvons pas mettre les heures d'informations syndicales à 16 heures, cela empêcherait des personnels, notamment des femmes, de participer. Vous savez bien que ce sont les femmes qui s'occupent le plus des enfants et vont les chercher à l'école.

– Ça, Madame, c'est votre opinion. »

JACQUELINE TRIGUEL, COLLECTIF Q2C, SUD ÉDUCATION 78

« – **SI JE FAIS UN PROJET** contre le racisme, comment je pourrais le présenter pour que ça ne fasse pas "trop"? Je ne voudrais pas qu'on me le reproche... »

« – Non mais tu sais, moi je dis aux élèves que tu vas trop loin dans tes cours quand tu abordes la reproduction et la sexualité. Moi je suis parent et pour moi, c'est pas à l'école d'aborder ces sujets. C'est à la maison, c'est dans la famille qu'on en parle! »

Comment en est-on arrivé là? À un point où, dans les établissements scolaires, les personnels peuvent être timorés à défendre les missions égalitaires du service public d'éducation par peur d'être perçus comme trop militants ou trop engagés, un point où prévenir les violences racistes, sexistes et sexuelles ou les maladies sexuellement transmissibles n'aurait pas sa place à l'école.

Lorsque j'ai commencé à enseigner, au début des années 2000, les projets d'établissement et les projets culturels visant à lutter contre les discriminations, notamment le racisme ou la pauvreté, étaient assez fréquents. On ne se posait pas de questions sur la manière dont ils seraient reçus, et rares étaient les voix à s'y opposer: les missions du service public d'éducation étaient alors évidentes pour toutes. Les familles et leurs fédérations elles-mêmes portaient ce type de projets dans les établissements, avant d'être à leur tour victimes des mêmes accusations de militantisme.

La valse des accusations outrancières

De fait, en quelques années, les discours soupçonneux et accusateurs, concernant la lutte contre toutes les formes de discrimination, ont bien infusé dans les esprits, notamment à travers des termes

aussi flous et à charge, que le « wokisme », le « gauchisme/l'islamo-gauchisme », « l'égalitarisme », et même le « droits-de-l'hommeisme », repris par nombre de personnalités médiatiques et politiques, avec une intensification particulière sous les gouvernements Macron.

Ainsi, en 2020, après l'assassinat de Samuel Paty, le ministre de l'Éducation Blanquer faisait sur *Europe 1* une sinistre association entre les valeurs de gauche et les attaques : « Je pense aux complicités intellectuelles du terrorisme [...] Notre société a été beaucoup trop perméable à des courants de pensée [...] Ce qu'on appelle communément l'islamo-gauchisme fait des ravages. Il fait des ravages à l'Université, il fait des ravages quand une organisation comme l'Unef cède à ce type de choses [qui] favorisent une idéologie qui, de loin en loin, mène au pire. »

En 2020 toujours, un ancien inspecteur général de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Obin, écrit au sujet entre autres de la FCPE qu'elle serait « entré[e] dans l'orbite islamo-gauchiste à la faveur de la prise de pouvoir de militants d'extrême gauche épaulés par "l'entrisme" d'activistes proches des Frères musulmans¹ ».

En 2021, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Frédérique Vidal, annonce sur la droite chaîne *Cnews* demander « une enquête au CNRS » sur « l'islamogauchisme » qui « gangrène » l'Université.

Même les auteur·ices du *Petit Robert* ont été attaqués après l'entrée du pronom « iel » dans le dictionnaire : François Jolivet, député de la République en marche, déclare alors que « ses auteurs sont donc des militants d'une cause qui n'a rien de français : le wokisme ».



Manifestation Education Nationale, « Stanilas c'est dégueulasse, l'école publique c'est trop la classe ! » M. L.

La même année, la députée Les Républicains, Valérie Boyer, évoque un « totalitarisme woke », tandis que la députée du même groupe Brigitte Kuster dépose une question au ministre de l'Éducation nationale, sur « la propagation des thèses "woke" au ministère de l'Éducation nationale », via le centre de ressources Canopé, « qui invite à repérer les "stéréotypes" dans une image, à savoir entre autres "les couples hétérosexuels, la mariée en blanc, la mère qui pleure" » ou via l'Inspe de Créteil qui « inculque, selon Brigitte Kuster toujours, que "le système scolaire reproduit une différenciation entre les sexes, sources d'inégalités scolaires, sociales, économiques et politiques" ».

« De fait, en quelques années, les discours soupçonneux et accusateurs concernant la lutte contre toutes les formes de discrimination ont bien infusé dans les esprits, notamment à travers des termes aussi flous et à charge, que le “wokisme”, le “gauchisme/ l’islamo-gauchisme”, “l’égalitarisme”, et même le “droits-de-l’homme” . »

On pourrait penser que ces accusations absurdes et outrancières, non étayées par des faits concrets, sont anecdotiques et ne portent pas dans les établissements, mais quand elles sont reprises par les représentant-es du ministère, par le ministre lui-même, et qu’elles s’affichent dans les médias, elles ont des effets indéniables sur les personnels comme sur les familles : rires nerveux, moqueries, agacements, certes, mais surtout crainte de la répression pour les un-es, ou satisfaction pour les autres, celles et ceux qui sont séduit-es par les politiques réactionnaires et contribuent à faire perdurer un système éducatif inégalitaire et élitiste.

Les attaques dans l’école, par les familles et par les réseaux d’extrême droite

En cela, la question déposée par Brigitte Kuster explicite très clairement certains enjeux de cette panique *woke*² : il s’agit de dénoncer comme néfaste

toute critique des inégalités, qu’elles passent par les stéréotypes de genres, l’hétéronormativité, ou encore les stigmatisations liées à l’origine ou à la religion supposée, par exemple.

La Manif pour tous avait déjà illustré de telles charges contre l’école, avec l’organisation de journées de retrait de l’école en 2014, contre ce qu’elle appelait « la théorie du genre » et les ABCD de l’égalité visant à lutter contre les stéréotypes. Devenue « Syndicat de la famille » en 2023, elle porte toujours le projet de dénoncer « cette idéologie qui confond l’homme et la femme, le père et la mère, la différence et l’inégalité, la maternité et le *business*, le droit à l’enfant et le droit de l’enfant, la réalité et l’illusion, l’amour et l’égoïsme », « l’idéologie woke, individualiste et anti-famille [qui] tombera elle aussi. »

Aujourd’hui, ce sont les Parents vigilants, association créée par Éric Zemmour contre « le grand endoctrinement » des enfants à l’école, qui s’en prennent aux personnels. « Les professeurs imposent des choses à nos enfants que nous ne voulons pas leur voir imposer. C’est à ça que nous répondons [...] c’est le lobby islamiste, le lobby LGBT ou le lobby immigrationniste », déclare à *France Info* Agnès Marion, porte-parole de l’association et cadre de Reconquête.

Ainsi, en décembre 2022 à Valenciennes, Sophie Djigo, enseignante, a été mise sous protection policière avec sa famille durant six semaines, après avoir reçu des menaces de viol et de mort, pour avoir organisé une sortie scolaire avec ses élèves d’hypokhâgne dans un camp de migrants, sortie qui devra être annulée. À Lyon et Bordeaux, des infirmières ont été intimidées et menacées de plainte par des



familles dénonçant l'éducation à la vie affective et sexuelle.

Un courrier intersyndical adressé au ministre Attal en novembre 2023 faisait un état des lieux alarmant : « Les collègues et communautés éducatives visées sont plongées dans des situations intenable où la peur devient quotidienne, dans leur vie professionnelle comme dans leur vie privée. Les pratiques de Parents Vigilants (raids numériques, identités et coordonnées rendues publiques) ne sont pas nouvelles et nous savons qu'elles peuvent avoir une issue dramatique. »

Réprimer et criminaliser les militant·es

Ces pratiques de dénonciation des actions de justice sociale et climatique trouvent un écho inquiétant en dehors de l'Éducation nationale.

En 2022, après une campagne de sensibilisation montrant un homme enceint, le Planning familial a été une nouvelle fois victime d'attaques et de menaces sur ses subventions, notamment de la part du député RN du Gard, Nicolas Meizonnet qui déclarait : « L'argent public ne peut plus servir à promouvoir ces dérives *woke* ». En 2024, après l'inscription de l'IVG dans la Constitution, le local du Planning familial de Strasbourg était de nouveau visé

par des tags comme « Planning assassin ».

De même, la Ligue des droits de l'Homme (LDH) a été la cible de membres du gouvernement Macron en 2023, suite à ses témoignages sur les violences policières à Sainte-Soline : « La Ligue des droits de l'Homme est financée sur fonds publics. Il faut cesser de financer des associations qui mettent en cause gravement l'État » déclarait le ministre de l'intérieur Darmanin, repris par la Première ministre Borne qui disait ne plus comprendre « certaines positions » de l'association, « incompréhension [qui] s'est fait jour dans ses ambiguïtés face à l'islamisme radical. Et [qui] s'est confortée depuis quelques mois ». La Défenseure des droits s'est rapidement saisie de ce dossier, voyant dans ces déclarations une « stigmatisation inquiétante » de la LDH et constatant de manière plus générale « à travers les réclamations qu'[elle] reçoit, une intensification des risques d'atteintes à la liberté d'association ».

Nous en avons une parfaite illustration avec la dissolution des Soulèvements de la terre, décidée à grand bruit en Conseil des ministres le 21 juin 2023, mais suspendue par le Conseil d'État le 9 novembre de la même année.

Ce sont tous ces faits qui ont conduit l'ONU à qualifier, en 2024, la répression des militant·es écologistes de « menace majeure pour la démocratie », trouvant inquiétant qu'il soit devenu « acceptable de comparer les manifestations perturbatrices, telles que les blocages routiers ou l'occupation d'un site de construction, au crime organisé, au terrorisme, à la violence et au meurtre de civils. En effet, de nombreuses personnalités politiques, notamment des membres du gouvernement, font déli-

bérement l'amalgame entre "perturbation" et "violence", justifiant ainsi l'usage excessif de la force par les forces de l'ordre à l'encontre des manifestants. »

Car c'est bien de cela qu'il s'agit aussi : réprimer les militant·es et les présenter, par la judiciarisation de leurs luttes, comme des criminel·les infréquentables et répréhensibles, comme les neuf militant·es écologistes de Sainte-Soline condamnés en janvier 2024, pour refus de se soumettre à des prélèvements biologiques, vol d'une pelle à grains ou encore organisation de manifestations interdites. Le monde syndical connaît lui aussi une augmentation des procédures disciplinaires, en interne et en justice : « On a vu se multiplier les convocations de militant·es, et une vague de criminalisation de l'action syndicale, plus particulièrement autour du soutien à la Palestine : convocations par la police de militant·es de Solidaires étudiant·es ensuite poursuivies pour apologie du terrorisme, convocation d'un militant de SUD Rail, et déjà il y a quelques mois pressions sur le représentant de SUD Aérien », dénonçait l'Union syndicale Solidaires en avril 2024.

Quel impact dans les établissements scolaires ?

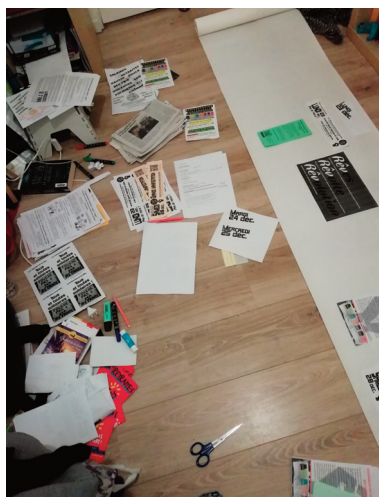
Ces faits, médiatisés, dénoncés par les différentes associations et organisations syndicales ou politiques, laissent des traces dans les esprits. Ils légitiment de nouvelles offensives, y compris à l'intérieur des établissements scolaires, par des « parents vigilants », par des collègues proches de la droite et de l'extrême droite ou encore des directions trop heureuses d'avoir un prétexte

pour réprimer les plus récalcitrant·es, notamment les syndicalistes.

De fait, une des premières conséquences est la propagation d'un anti-syndicalisme prégnant : les syndicalistes sont présenté·es comme des individus qui manipulent, mentent, déforment la réalité et instrumentalisent leurs collègues pour leurs propres intérêts. Elles et ils n'auraient que la contestation et la critique à la bouche, sans jamais porter de projets constructifs pour l'établissement, sans même se préoccuper des élèves, va-t-on jusqu'à dire. Les Perdir n'hésitent plus à signaler les syndicalistes à leur hiérarchie et à user de toutes les formes de la répression : convocations, accusations publiques, délégation d'inspecteur·rices, ostracisation au sein de l'équipe, sanctions, etc. Jusqu'à ces déplacements « dans l'intérêt du service » – c'est-à-dire « dans l'intérêt des chef·fes » – que nous avons vu se multiplier depuis l'ère Blanquer.

Ces pratiques créent un climat de peur mais aussi de défiance : les personnels hésitent aujourd'hui à faire confiance aux syndicalistes et plus encore à se syndiquer. Ils peuvent aller jusqu'à considérer comme illégitimes les revendications portées par les syndicalistes de lutte, convaincu·es que la politique n'a rien à faire dans le syndicalisme, conforté·es dans cette idée par certaines organisations syndicales qui jouent sur leur « apolitisme ». Ainsi, pour ces personnels et ces organisations, un syndicat ne devrait pas mener d'actions antifascistes, ne devrait pas se mêler d'écologie et d'antisexisme.

Face à ces cas de répression et au discrédit lancé par les médias et par les politiques, on assiste également, dans



Février 2020 - Mémoire des luttes : alors que le mouvement contre la réforme des retraites à points se poursuit, on organise une 3^e fête des solidarités et à cette occasion, on imagine une exposition pour mettre en valeur tout ce qu'on a accompli jusqu'à présent. Articles de presse, photos de banderoles, calendrier des actions passées. C'est réjouissant ! J. T.

les établissements, à une forme d'auto-censure, avec l'évitement des sujets connus pour être sensibles et attiser les reproches des familles ou des médias : racisme, droits des LGBTQIA+, par exemple. S'en tenir aux programmes et aux manuels, ne plus organiser de débats destinés à former l'esprit critique des élèves, ne plus solliciter d'intervenantes du Planning familial, de la Ligue des droits de l'Homme, ou des associations comme SOS Homophobies, pourtant habituées à intervenir en milieu scolaire. C'est ainsi que l'on assiste à un *statu quo* insupportable (car il se fait toujours au détriment des plus fragilisées), voire à un recul de la prise en compte des inégalités dans les établissements scolaires, à de la suspicion autour des projets visant plus de justice sociale ou prévenant les violences sexistes et sexuelles et, au final, à un recul des luttes pour l'égalité dans les établissements scolaires, parmi des personnels qui s'inquiètent de ce que l'on pourrait penser de leur travail, alors

même qu'elles et ils respectent les missions du service public d'éducation.

Comment continuer à agir pour l'égalité ?

Dans ce contexte, rappeler la réalité des inégalités et la nécessité, pour l'école, d'œuvrer à leur réduction paraît essentiel. Cela peut passer par des questionnements et des échanges, individuels et collectifs : quels sont les besoins des jeunes ? Quelles sont les missions de l'école ? Comment travaillons-nous, en équipe, à la réussite de toutes les élèves ? Quelle est la réalité des inégalités et pourquoi œuvrer pour l'égalité à l'école ? Pourquoi est-il important d'informer et d'agir sur toutes les formes de discrimination ? Quel est leur impact dans les familles, dans les écoles ? Dans nos écoles, dans nos quartiers, quels sont les chiffres connus des discriminations, de la pauvreté, des violences sexistes et sexuelles, des violences racistes ? Pourquoi certaines familles résistent-elles ? Que disent leurs

craintes, leurs violences? Comment leur apporter des réponses collectives et constructives?

Des enquêtes existent, menées par l'institution elle-même: la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) produit de nombreuses notes d'information sur les inégalités sociales, liées au genre ou encore au handicap; des rapports comme celui de Jean-Paul Delahaye concernant la grande pauvreté et la réussite scolaire sont régulièrement transmis à l'institution; des textes internationaux rappellent les droits fondamentaux des enfants. Les organisations pédagogiques et/ou syndicales informent également sur les empêchements que constituent les inégalités et les discriminations dans le parcours scolaire des jeunes comme sur les peurs provoquées par les attaques d'extrême droite contre toute forme d'éducation émancipatrice.

Échanger, débattre et diffuser ces informations peut contribuer à rappeler le rôle que nous, personnels de l'éducation, avons à jouer auprès des familles et des jeunes. Il est possible de remettre du débat politique et social dans les salles des personnels, en organisant des heures d'informations syndicales sur ces sujets, en les abordant également en conseil d'administration, de maîtres·ses, de classe ou en conseil pédagogique. Nous pouvons aussi, en tant que syndicalistes, les diffuser dans nos productions locales (journaux, tracts, panneaux d'affichage).

On oublie trop souvent que travailler dans un établissement scolaire, c'est faire partie des services publics dont les principes fondateurs, depuis les lois Rolland de 1928, sont l'égalité, la conti-

nuité et l'adaptabilité, les deux premiers ayant une valeur constitutionnelle.

La continuité est « la nécessité de répondre aux besoins d'intérêt général sans interruption ». L'égalité garantit que « toute personne a un droit égal à l'accès au service, participe de manière égale aux charges financières résultant du service (égalité tarifaire sauf pour les services facultatifs) et doit être traitée de la même façon que tout autre usager, sans discrimination ni avantage particulier. L'adaptabilité ou mutabilité suppose que le service public s'adapte aux évolutions de la société. Il doit suivre les besoins des usagers (souplesse d'organisation des services, notamment) et les évolutions techniques (passage du gaz à l'électricité au début du XX^e siècle, par exemple)³ ».

Ce sont ces principes éthiques là qui devraient nous guider au quotidien: la scolarisation de tou·tes les jeunes dans le service public d'éducation, l'égalité de traitement, quels que soient le niveau supposé, l'origine culturelle ou sociale et l'adaptabilité aux besoins des jeunes.

Et dans ces conditions, œuvrer pour l'égalité et l'accompagnement digne des jeunes, militer dans l'éducation, notamment auprès des plus opprimé·es et des plus exclu·es, n'a rien de honteux ni de criminel, bien au contraire. ■

1. *Le Point*, « le président de la FCPE ne veut pas être qualifié d'islamo-gauchiste », 11 décembre 2020.

2. *La Panique woke. Anatomie d'une offensive réactionnaire*, Alex Mahoudeau, Textuel, 2022.

Posons les choses

... c'est dans un lycée, l'équipe de lettres est libérée de cours pour une réunion avec une inspectrice. Une proviseure, l'inspectrice en question et neuf professeur·es sont dans la salle. Pendant les vingt premières minutes, l'inspectrice parle. Les enseignant·es sont immobiles, silencieu·ses. Au bout de 20 minutes, il arrive parfois que trois d'entre eux prennent la parole, essentiellement pour dire poliment pourquoi pas à la proposition qui est faite mais si..., mais si... etc., forme de refus poli. La réunion se termine, sans conclusion véritable, on ne recevra pas de compte rendu, de relevé de décisions, et elle n'aura pas de suite.

MATHIEU BILLIÈRE, COLLECTIF QUESTIONS DE CLASSE(S)

LES ENSEIGNANT·ES ÉTAIENT LÀ, mais rien ne s'est passé, pas d'engagement, l'inertie était totale. Cette pratique, paraît-il, se développe de plus en plus, elle a fini par porter un nom : le *quiet quitting*, ou démission silencieuse. On en trouve une définition assez simple sur un site intitulé « Culture RH¹ », il s'agit de faire le strict minimum au travail. La pratique est présentée comme le signe d'une perte de sens du travail et un rééquilibrage entre vie professionnelle et vie personnelle. Une petite note contestataire, même sur ce site patronal, est tout de même évoquée : « Cette pratique [...] est devenue un véritable signe de ralliement pour ceux qui cherchent à ralentir la cadence effrénée du monde professionnel moderne. » Elle est aussi présentée comme une solution à « une perte de sens de travail ».

Que dire, avec mon regard de syndicaliste et de militant pédagogique ? À première vue, cette démarche a ma sympathie, mais je ne peux m'empê-

cher d'avoir un regard un peu condescendant, c'est sympathique, ça ne mange pas de pain. Pourtant, à la réflexion, on peut y voir une forme minimale de résistance. Refuser de faire le travail selon les normes dictées de l'extérieur quand celles-ci n'ont pas de sens, ça peut aussi être le début de quelque chose. On ne peut s'empêcher de penser aux témoignages de Primo Levi et Robert Antelme sur le travail dans les camps, la lenteur et l'absence d'implication des prisonniers étaient le seul moyen à leur disposition s'ils voulaient préserver leur vie. Mais ce moyen était pratiqué abondamment.

Évidemment, on dira que ça n'a rien à voir, et il est bien certain qu'*a priori* aucun patron ou chef de service ne viendra vous exécuter sans jugement parce que vous n'avez pas fait de zèle, que vous êtes au travail parce que vous avez signé un contrat, que vous êtes libre de partir. Pourtant, j'ose ce rapprochement parce qu'il a fait l'objet d'un travail historique sérieux². En tout



cas, il apparaît que la démarche de la démission silencieuse est la dernière arme du travailleur quand il n'a plus rien, que ce plus rien soit objectivable (dans les camps par exemple) ou relève d'une conviction personnelle.

C'est sans doute le caractère personnel qui inquiète le plus le militant : le *quiet quitting* n'est pas organisé, pas collectif, il ne porte aucune revendication claire, il ne peut pas remporter de victoire, il ne peut rien obtenir. Le geste ressemble davantage à un renoncement qu'à une lutte. Pourtant, à la réflexion, il fait sens. D'abord le côté individuel n'est pas si évident : s'il apparaît sur des sites de management, c'est qu'il inquiète l'encadrement par son aspect massif. On trouve même des hashtags #quietquitting, notamment sur *Tik Tok*. En Chine, le phénomène est apparu sous un nom chinois qui signifiait littéralement « rester couché ». Le phénomène a fait l'objet d'une enquête universitaire parue dans *The Conversation*³. Il s'agit donc bien d'un geste collectif de résistance, simplement, il n'est ni structuré ni organisé.

Voire, si l'ensemble des références que je trouve vient du monde du management ou de la presse patronale, c'est parce que ce monde-là, quant à lui, a bien identifié la chose et sa dimension massive. L'enjeu, quel que soit l'article, est de repérer le phénomène pour l'endiguer, en passant par une identification claire des signes. Après tout, pourquoi ne pas se saisir de ces fameux signes à notre tour ? Un travail syndical intéressant, dans nos établissements, dans nos écoles, dans les institutions éducatives, serait de repérer ces mêmes signes et de s'en servir pour identifier les motifs de colère sourde des travailleur·ses. Ce serait un point de départ pour fédérer ces colères et jeter l'ébauche d'un mouvement coordonné. En y réfléchissant, le *quiet quitting* n'est pas éloigné des démarches de sabotage⁴, il contient implicitement tout ce que contient cette forme de lutte : l'exposition d'une haute conscience de ce qu'est le métier qu'on exerce (et donc de ce qu'il ne doit pas être) et le rappel d'une réalité simple : c'est celui qui travaille qui produit, façon de remettre la Bourse du travail au centre du village.

Une proposition d'action syndicale pourrait donc être la suivante : repérer partout ces pratiques de *quiet quitting*, les recenser, essayer d'en connaître les raisons, et produire de la connaissance, des petits mémoires qui permettraient de structurer les demandes des travailleur·euses de l'Éducation et de définir de façon claire et précise comment ces travailleur·euses voient leur métier aujourd'hui. Nous disposerions alors d'un outil solide pour contrer le grand récit du pouvoir sur l'école, aujourd'hui surpuissant, et d'un levier d'action possible. ■

Comment les luttes se vivent dans les collectifs ?

La lutte, elle se vit et s'organise collectivement, avec les personnes mobilisées, en grève, et déterminées à s'opposer aux mesures délétères de l'institution et à remporter des victoires. Mais ces travailleur·euses évoluent dans un collectif plus large (celui de l'établissement, celui du syndicat) qui ne connaît pas forcément la même dynamique.

Comment ces différentes sphères coexistent-elles ? Qu'est-ce que la lutte fait à nos collectifs de travail ? Quelles conséquences immédiates ou quelles suites sur le long terme ?

Paradoxe de la lutte : rassembler et diviser

En décembre 2019, nous sommes « déters » dans l'école pour la grève reconductible. Nous sommes un collectif fort et les trois quarts des enseignant·es s'y engagent fortement. La grève et la politique participent à souder le groupe ; et on s'enorgueillit de notre engagement collectif dans le mouvement social. Nous avons une magnifique banderole d'école pour les manifs (une grande bâche avec des lettres rigolotes qui tiennent des parapluies et du matériel de plongée) et on a même un surnom. L'ambiance est au beau fixe.

Pour autant, à notre retour au travail, la grève a creusé des clivages entre grévistes et non-grévistes. Certaines enseignantes trouvent « qu'on parle trop politique dans la salle des maîtres » et ont un sentiment douloureux d'être minoritaires, voire minorisées. Ces col-

lègues ne sont pas traîtres et soutenaient globalement la revendication de retrait de la réforme des retraites.

Si le clivage peut être analysé comme un clivage politique, il se redoublait d'un clivage en termes d'origine sociale et de rapport de classe, de genre et de race au sein même du corps enseignant, les grévistes étant souvent d'origine plus favorisée, ayant pas ou moins d'enfants à charge...

A., prof des écoles

2019 a constitué un moment fort pour le collectif syndical SUD Solidaires du Mantois (78). Plusieurs personnes se sont rencontrées à ce moment-là et ont contribué à une dynamique de lutte impressionnante sur le bassin : AG éduc et AG interpro régulières, rdv pour ateliers banderoles et affiches, repas partagés, organisation de soirées de solidarité jusqu'à 300 personnes, avec un débat faisant intervenir

l'historienne engagée Mathilde Larrère, rassemblements, manif et départ en manif sauvage. Avec cette impression galvanisante de passer notre vie ensemble au service d'une lutte collective, et la satisfaction de pouvoir mettre en place nos outils syndicaux : AG qui débordent les chef-fes syndicalistes, tours de parole, répartition des tâches, votes. Certain-es ont même rejoint SUD Éducation par la suite, sans que nous n'en ayons parlé !

Cette lutte a soudé notre collectif dans la joie de lutter et a fait naître une véritable solidarité entre nous, qui a joué son rôle lorsque certain-es ont été placé-es en garde à vue ou ont subi la terrible violence policière à Sainte-Soline quelques années plus tard.

Cependant, comme dans l'école évoquée plus haut, cela a créé une distance dans notre syndicat départemental, que plusieurs camarades hors Mantois ont soulignée, parfois avec irritation : il y avait le noyau mantais qui racontait avec enthousiasme les nombreuses actions du bassin, et qui, il faut bien le dire, ne se souciait pas vraiment de l'ensemble du syndicat ; et il y avait les militant-es d'autres endroits du département qui étaient confronté-es à l'inertie des collègues mais agissaient, malgré tout, même si c'était de manière moins visible/visibilisée. Cela a créé une rupture dans le syndicat, qui a mis du temps à s'atténuer. Aujourd'hui encore, nous travaillons à combler cette distance à la fois militante et géographique.

Par ailleurs, ce groupe militant mantais, qui s'était trouvé et construit dans la lutte, n'a pas réussi à conserver la même dynamique et la même cohésion

sur le long terme : des désaccords politiques et syndicaux forts ont fini par (ré)émerger et mettre à mal la possibilité de lutter ensemble en confiance. De plus, lors du mouvement de 2022, il n'a pas su échapper à la tentation de vouloir reproduire à l'identique la dynamique (comme des « recettes » ?) de 2019, ce qui n'a pas fonctionné.

Se posent donc les questions suivantes, complexes :

- lorsque les actions de lutte emportent et galvanisent, comment ne pas laisser la distance s'installer avec celles et ceux qui ne vivent pas les mêmes choses ? Comment communiquer, rester ensemble, rester présent-es, soutenir, créer de l'émulation ?

- si l'immédiateté, voire l'urgence de la lutte, souvent, rassemble. Que mettre en place, que penser pour que le collectif de lutte dure sur le long terme ? Comment permettre à la nécessaire conflictualité de se vivre sans qu'elle ne devienne un frein aux luttes ?

J., prof en collège

Luttes locales et collectifs de travail

Suite à un incident de violences graves entre élèves dans un lycée situé en région toulousaine dans les années 2020, les enseignants choqués font une heure d'info syndicale le lendemain. Pour une fois, l'ensemble des enseignant-es de ce lycée professionnel se réunit, alors qu'ils sont le plus souvent divisé-es entre enseignant-es pros et généraux. Lors de cette heure d'info syndicale, il est décidé de se mettre en grève la semaine suivante pour protester contre le manque cuisant de

moyens au sein de l'établissement. Les assistant·es d'éducation (surveillant·es) sont aussi présent·es et décident de prendre part au mouvement. Le lundi suivant, tou·tes les AED et professeur·es sont en grève. Face à cette grève inédite, le Dasen (directeur académique des services de l'Éducation nationale) se sent obligé de venir se présenter au lycée. Une audience est organisée et nous exigeons de le rencontrer avec l'ensemble des personnels (AED et professeur·es). L'échange dure environ 2 heures et il n'en ressort aucune avancée. Nous avons noté auparavant sur un tableau dans la salle la situation dans laquelle se trouvait le lycée, et les demandes que nous formulions au rectorat : une CPE en plus, une DHG (Dotation horaire globale) plus élevée, des AED supplémentaires en journée. Toutes ces demandes ont été refusées. Le Dasen nous a indiqué qu'il ne pouvait pas nous donner plus de moyens en justifiant qu'il manquait des moyens partout. Il a pris l'exemple de l'ouverture de deux collèges prévue l'année suivante sans dotation horaire AED. À la suite de cet échange, nous avons discuté entre personnels en grève. Nous avons choisi de poursuivre la grève un jour de plus.

Ce qui a été important à ce moment, c'est que cette situation a permis à l'ensemble des personnels de se réunir pour échanger sur les conditions de travail, sur les envies pédagogiques des uns et des autres, sur les axes de travail qui pourraient être mis en œuvre dans ce lycée. Cette réflexion était inédite dans l'année d'AED que je vivais et, en discutant avec d'autres enseignants présents depuis plusieurs années dans cet

établissement, cela l'était aussi pour elles et eux. Nous sommes presque toujours éloignés et vivons les moments de tensions sans communication entre nous.

La grève s'est arrêtée deux jours plus tard. Les échanges et l'émulation de ces deux jours se sont aussitôt interrompus entre les personnels. La vie de l'établissement a repris son cours sans aucun moyen obtenu, si ce n'est un poste stagiaire CPE une fois par semaine (information donnée quelques semaines plus tard).

A., Assistante d'éducation

Dans le collège où je travaillais, une violente bagarre choque profondément les professeur·es et les amène à se mettre en droit de retrait pour montrer la difficulté dans laquelle ils exercent leur métier. À la suite de cela, une heure d'info syndicale est prévue à laquelle les AED sont invité·es de façon non officielle. Certain·es AED sont au courant et d'autres non. Certain·es plus présent·es que d'autres se rendent au RDV. La majorité des enseignant·es est présente. Le constat est sans appel, le manque de moyens humains amène les situations de violences. Les professeur·es appellent à faire la grève reconductible mais certain·es sont contre pour raison financière. Une AED présente, qui n'a pas consulté les autres AED, propose que la vie scolaire (dont les CPE) fasse grève et que les jours de grève soient payés par une caisse de grève alimentée par les enseignants. Une des CPE, choquée par cette décision, ne prend pas part à la grève et sa collègue la suit dans son choix. Les AED se mettent en grève la semaine suivante et sont

donc payés par les profs. Les AED ont donc fait grève sans même l'avoir votée. Cette grève a permis d'obtenir deux postes d'AED, dont un pérenne. En revanche cette grève n'a permis aucun échange entre la vie scolaire et les professeur·es. La vie scolaire n'a pas fait une seule réunion ou AG pour décider et organiser le mouvement. Cette grève a donné des résultats en termes de moyens, mais aucune réflexion ni émulation collective.

A., Assistante d'éducation

2020, la Direction académique nous annonce la suppression d'un des trois postes de secrétaires du collège : celui d'une collègue présente depuis dix ans dans l'établissement, appréciée de tous les personnels.

Après plusieurs années de diminution de moyens qui ont fini par entamer la résistance des collègues, cette annonce déclenche une grande colère et une combativité rare en salle des personnels : des AG spontanées ont lieu pendant la récréation et sur le temps du midi, on s'organise, on rédige des courriers, on fait des pancartes et des banderoles et on les accroche aux grilles du collège, contre l'avis du principal qui, devant l'ampleur du mouvement, rapidement, n'intervient plus ; on décide d'une journée de grève, où on est quasiment 100 % (du jamais vu !) et, lorsque le rectorat nous accorde une audience, c'est tout un collectif qui se déplace, et fait du bruit dans la rue, rendant visibles la colère et la détermination.

Finalement, nous gagnons : le rectorat recule, le poste est maintenu.

Mais étrangement, la mobilisation s'arrête comme elle a commencé : spontanément, brutalement, sans concertation. Tout le monde se félicite avec le sourire, puis nous retournons vite à nos occupations, sans faire de retours collectifs sur cette lutte pourtant victorieuse, qui aurait dû nous galvaniser.

J., prof en collège

Ces trois derniers mouvements portent un constat commun : il faut lutter pour son propre établissement. Dans ces situations, il y a eu des victoires en termes de moyens, mais en ayant conscience d'une réalité, que l'institution nous répète sournoisement, et qu'une collègue a bien résumé : « Maintenant on se bat pour avoir plus, en sachant que d'autres établissements auront moins. » Le manque de moyen global que connaît l'Éducation nationale amène les personnels des établissements à se battre les uns contre les autres pour avoir des miettes, ce qui est donné à l'un est retiré à l'autre.

Ces récits posent aussi une question : luttes locales *vs* luttes globales (Parcoursup, évaluations nationales, ou réforme du bac) ? Toutes ces luttes globales ont connu des échecs à la différence de luttes locales qui peuvent « gagner ».

On peut voir que les personnels sont encore prêts à se mettre en lutte lorsqu'ils sont choqués par une situation qu'ils viennent de vivre dans leur établissement, à la différence des luttes globales qui ne les touchent pas directement, croient-ils. L'émotion est moins forte dans ces luttes globales et



Manifestation contre la réforme des retraites. M. L.

il y a de la déception individuelle. Le plus souvent, la lutte pour une situation concrète, « personnelle » et locale génère émotions partagées et colère constructive. Mais ces luttes, malgré leur puissance, n'arrivent pas à dépasser l'ancrage local pour devenir un mouvement global qui permettrait à l'ensemble des établissements d'obtenir des moyens.

Au final, une lutte locale ne laisse jamais personne indifférent·e. C'est un moment exceptionnel dans notre quotidien, qui modifie forcément l'ambiance et les rapports entre les collègues, mais qui laisse aussi des traces du côté de notre hiérarchie.

En effet, ces luttes illustrent et nourrissent un rapport de force et, pour qu'elles ne soient pas justes une paren-

thèse qui s'ouvre et se ferme dans la vie d'un établissement, il semble important de prendre l'habitude de revenir dessus, de questionner leurs échecs ou leurs réussites, leur dynamique et les savoir-faire militants qui ont été nécessaires, afin que se construise et se transmette une véritable culture de la lutte locale. ■

Affirmer une capacité d'agir ensemble

DANS *PREMIÈRES SECOURSSES*, Les Soulèvements de la terre adoptent un point de vue stratégique. Il faut le souligner parce que c'est une démarche pas si courante dans nos milieux alors même que c'est bien de là qu'il faudrait repartir: une critique écologique du capitalisme depuis des luttes sociales partagées. D'où le choix de chapitres qui alternent récits de mobilisation et d'action, et passages plus réflexifs.

Les Soulèvements de la terre n'entendent pas faire de l'écologie la contradiction principale à privilégier. Si c'est le terrain sur lequel elles et ils se sont engagées, cela ne les empêche nullement de s'associer à d'autres combats, contre le racisme ou les politiques sécuritaires notamment. Pourtant, il est clair que les enjeux écologiques pèsent lourd, l'effondrement de la vie sur Terre faisant figure de catastrophe globale.

Les Soulèvement de la terre reconnaissent que leurs actions ont souvent une dimension symbolique et qu'elles ne remettent pas pour l'instant dans les faits et de manière significative la bétonisation du monde; elles ne menacent pas non plus directement le complexe agro-industriel. Mais leur objectif est ailleurs puisqu'il concerne davantage l'expérimentation sociale et politique: la recomposition d'une *praxis* au sens marxiste du terme, autrement dit un ensemble de pratiques collectives capables de transformer un rapport de force et de fonder un nouveau rapport au monde et aux autres. C'est la raison pour laquelle elles et ils favorisent l'association et la coopération avec des groupes engagés dans des luttes locales, contre les mégabassines ou l'A 69 par exemple.

Le collectif ne cache pas les difficultés rencontrées dans l'élaboration pas à pas d'un « faire ensemble » quand des cultures politiques différentes se confrontent, comme en témoignent les débats au sujet de l'utilisation de la violence. Il n'esquive pas davantage les erreurs stratégiques, en particulier la deuxième action contre la mégabassine de Sainte-Soline qui s'est terminée dans la confusion et une effroyable répression.

La deuxième partie de l'ouvrage, consacrée à la construction d'une organisation à partir de luttes locales pour s'étendre à la suite de ralliements massifs, est particulièrement intéressante. Le choix est celui de l'auto-organisation par hybridation. Aussi, ce n'est pas l'efficacité organi-

Les Soulèvements de la terre

Premières secousses

La fabrique
éditions

sationnelle qui est primordiale mais une « éthique de la décision ». Méditant sur l'autonomie italienne des années 1960 et 1970, le néozapattisme ou l'expérience communaliste kurde du Rojava, les Soulèvements de la terre tentent de créer des espaces politiques oppositionnels tournés vers la pratique, tout en ayant conscience que la question de l'enracinement dans l'espace et le temps d'un contre-pouvoir anticapitaliste relève encore de l'horizon des possibles. ■

JÉRÔME DEBRUNE

Les Soulèvements de la terre, *Premières secousses*, La Fabrique,, 2024,, 289 p., 15 €.

Le syndicalisme est politique

CET OUVRAGE COLLECTIF prend pour point de départ le mouvement contre la réforme des retraites de 2023 qui, selon les auteures, a marqué une remise en avant du mouvement syndical, des réalités du travail, de la grève, etc.

À partir de là, les articles abordent différents sujets, visant à questionner et à esquisser des pistes pour repenser nos stratégies syndicales: remettre du politique dans le syndicalisme, analyser l'impact de la lutte des Gilets jaunes sur les organisations syndicales et sur les individus qui



les composent, remettre en question la distance entre syndicats et partis politiques, souligner la centralité des questions féministe et écologique et les différentes réactions qu'elles suscitent.

Tels sont les points abordés, et dont je retiendrai essentiellement des questions :

- comment agir intentionnellement, délibérément, pour faire advenir une transformation sociale ?
- de quelle transformation s'agit-il, quel projet politique portons-nous ?
- face au néolibéralisme vorace, être « uniquement » dans la réaction peut être décourageant et annihilant : comment construire et proposer, comment se libérer du calendrier qui nous est imposé ?
- quelles stratégies construire face aux nouvelles formes du travail ?
- comment élargir et consolider la base syndicale, accueillir, accompagner, former et laisser de la place aux personnes qui adhèrent nouvellement ?
- comment prendre conscience et travailler sur l'écart entre les syndicalistes et les salariées non syndiquées ?
- quel rôle joue le territoire dans nos luttes ?
- comment ne pas mettre sous le tapis les formes de domination à l'œuvre dans nos organisations et qui détruisent les liens entre les individus ?

Des questions stimulantes, que nos mouvements syndicaux se posent déjà à différentes échelles et qui nous permettraient de nous renouveler et de nous réajuster pour mieux gagner! ■

JACQUELINE TRIGUEL

Karel Yon, (dir.), *Le Syndicalisme est politique. Questions stratégiques pour un renouveau syndical*, La Dispute, 2023, 204 p., 16 €.

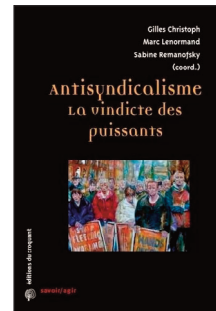
(Ré)apprendre à faire grève

DEUX OUVRAGES COMME DEUX FACETTES d'un même renouvellement de la lutte des classes.. À partir d'une enquête menée auprès de l'Union syndicale commerce de la CGT parisienne, *Réapprendre à faire grève*, analyse le travail « d'organisation et d'apprentissage de la grève » avec toutes les difficultés que l'on imagine. Il met en effet en lumière « les contradictions politiques du syndicalisme "contestataire" dans sa capacité à organiser la résistance des salariés les plus dominés. » Formations syndicales, action quotidienne sur le terrain mais aussi conflits plus ou moins longs, plus ou moins « durs »... les différents outils de la lutte syndicale sont ainsi passés en revue et explorés de l'intérieur.

Antisindicalisme, la vindicte des puissants, nous plonge, au contraire, dans les coulisses du camp d'en face. Le livre explore trois moments de l'histoire du syndicalisme (la naissance du mouvement ouvrier, l'institutionnalisation des relations professionnelles et, enfin, la période néolibérale) dans trois pays différents (les États-Unis, le Royaume-Uni et la France). Glissant mais instructif pour comprendre les stratégies patronales de lutte contre l'émancipation des travailleuses. ■ GRÉGOIRE CHAMBAT



Baptiste Giraud, *Réapprendre à faire grève*, PUF, 2024, 368 p., 20 €.



Gilles Christoph, Marc Le normand, Sabine Remanofsky, *Antisindicalisme, la vindicte des puissants*, Éditions du Croquant, 2019, 202 p., 19 €.

De l'éducation en temps de révolution

- Que lisez-vous en premier chez Lénine ?
- Sa femme...

« Le système d'éducation doit devenir un instrument aux mains des masses, un outil de transformation sociale, politique et économique. Il n'est ni le réceptacle de savoirs venus d'en haut ni le petit laboratoire d'expériences d'une utopie communautaire. » Nadejda Kroupskaïa

Seuls quelques textes de Nadejda Kroupskaïa étaient arrivés en France, traduits et parus dans les années 1930, puis 1950 (dans *L'Éducateur prolétarien*, notamment). Ainsi, une figure majeure de la révolution russe, une grande pédagogue avait été invisibilisée. Le livre bénéficie d'une large préface de Laurence de Cock, historienne, qui permet de contextualiser les écrits, et de percevoir l'ampleur des enjeux de ce projet éducatif révolutionnaire, à l'échelle d'un État. Ce recueil de textes, parus aux éditions Agone, entend dresser un portrait riche de cette femme, qui fut longtemps présentée seulement comme l'épouse de Lénine. En effet, Nadejda Kroupskaïa n'a cessé d'écrire. Quelques scènes permettent de situer son enfance, puis la naissance d'une conscience révolutionnaire, et enfin l'enfance de Lénine. À travers la figure marquante de Timofeïka, son institutrice, Kroupskaïa donne à voir son goût pour la connaissance, ainsi que l'intérêt grandissant qu'elle aura pour les questions éducatives.



« La guerre et la révolution ont excité dans les masses une soif passionnée de savoir. »

Dans le contexte révolutionnaire, c'est tout le pays qui s'est mis au service du projet éducatif élaboré par Nadejda Kroupskaïa. Ses premiers objectifs sont la politisation et l'alphabétisation des masses, mais également la mise en place d'un enseignement polytechnique, la nécessité d'une organisation périscolaire pour améliorer les conditions de misère sociale des paysannes et ouvrières.

Rapidement, les sélections à l'entrée et à la sortie sont supprimées, les directeurs remplacés par des soviets, l'enseignement religieux est interdit, et les écoles confessionnelles sont nationalisées, l'« école unique du travail » lancée dès 1918 est gratuite et obligatoire de 6 à 17 ans. De nombreux textes de réflexion, articles, discours nous permettent d'aborder les thématiques qui nourrissent sa réflexion. Ainsi, Kroupskaïa détaille les sources où elle puise sa réflexion, le rôle de la jeunesse dans la révolution, comment l'école agit sur la

démocratie ouvrière, comment favoriser le développement harmonieux des enfants,

Le travail « joyeux, créatif, et libre »

Les méthodes pédagogiques mises en place sont directement inspirées de l'éducation nouvelle. Les instituteurices doivent s'appuyer sur les intérêts des élèves, c'est-à-dire tout ce qui est susceptible de développer leur curiosité et leur sens de l'expérimentation.

Un autre aspect de la réflexion sera celui du travail productif, de son intérêt social, et des limites quant à l'utilisation de ce travail des enfants. Elle oppose un enseignement polytechnique à l'enseignement professionnel. Notons « qu'il suffit d'une invention pour rendre inutile l'habileté acquise au prix de grands efforts », maîtriser la technique du métier à tisser rend le travailleur dépendant. Ainsi, il est préférable qu'il sache « le rôle de l'industrie textile dans l'économie mondiale, et soviétique. Il apprendra où sont situés ses centres, quelles sont les matières premières utilisées, les perspectives immédiates, les méthodes perfectionnées de leur préparation, de leur conservation ». La formation d'un élève-ouvrier-citoyen ayant la capacité et les compétences de reprendre l'appareil productif est vue comme moteur de l'émancipation.

« Le rêve est devenu possible, il est tout prêt. [...] L'agonie du capitalisme a déjà commencé. »

Bien que nécessairement situés, dans un contexte historique et social particulier, les textes de Nadejda Kroupskaïa permettent de nourrir une pensée pédagogique et révo-

lutionnaire, loin des clichés portés sur la période soviétique. Ils sont encore l'occasion de nous poser la question « Que serait une école d'État du peuple, par le peuple et pour le peuple ? » ■

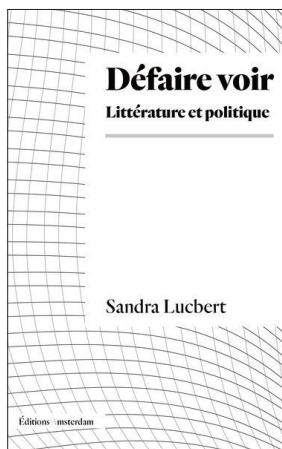
STEVEN MASSON

Littérature et politique

SANDRA LUCBERT PROPOSE UN opus en trois mouvements : une préface qui dit le lien entre les trois mouvements, un texte qu'on dira littéraire et qui mêle forme fictionnelle et non fictionnelle, et un court essai revendicatif.

Ces trois formes tournent autour de la notion de figure, dont elle donne une définition en fin d'ouvrage : « Travail de mise en rapport à l'échelle de la phrase (rapport des mots entre eux) et du texte entier (sa construction). Réagencement déployé sur trois échelles : celle de la forme littéraire, celle du corps-esprit individuel, celle du corps-esprit collectif. Façon donc, de contribution politique¹. »

En suivant la suggestion de l'autrice, force est de faire résonner ces trois parties l'une avec l'autre. Ce qui s'y articule est en effet du même ordre, assez simple somme toute (et c'est bien l'enjeu) : l'idée d'hégémonie, l'idée de figuré prise dans sa forme négative double : le « malfiguré » et « l'infiguré ». Dans la continuité de son travail sur le procès France Télécom / Orange², elle travaille ces idées autour de la violence, ou plutôt de la limitation de sa perception : n'est violente, dans la représentation hégémonique, que l'atteinte aux corps. Encore faut-il que le corps en question soit en quelque sorte légitime à recevoir ladite violence : sont



éloignées de la violence la frappe sur le migrant, les matraquages – voire les tirs à balles, a-t-on envie d'ajouter – dans les quartiers populaires, et ailleurs et en d'autres temps les violences coloniales – là encore l'envie d'ajouter et esclavagistes. Or ce que l'autrice identifie ici, c'est ce qu'elle nomme une « méta violence » : celle précisément qui réside dans l'interdit de nommer violence ce qui est en dehors d'un cercle très restreint.

Impossible d'en parler sans passer par la notion de violence symbolique construite par Pierre Bourdieu : c'est là qu'arrive l'idée de figuration. Le symbolique se construit en nommant, et le travail littéraire est de nommer, au plus juste, de donner figure à ce qui est. Sandra Lucbert passe par le travailleur, celui de Rimbaud dans la *Lettre du voyant* : il s'agit de travailler l'hégémonie, de la fouailler par le verbe et sa reconfiguration, moyen non suffisant mais bien essentiel pour entendre ce qui se passe. Un exemple saute aux yeux : « Rappel : "création de valeur", dans la Langue du capitalisme néolibéral (LCN), est un bloc-sens qui inclut :

"pour l'actionnaire". Le groupe nominal complet, c'est : "création de valeur pour l'actionnaire"³. »

C'est donc par la langue, par la décomposition du discours hégémonique puis sa recomposition augmentée de ce qu'il ne disait pas, en établissant des liens qu'il voulait taire, que la littérature peut, non comme un colibri mais comme point nodal, faire sa part. En cela, elle a fonction politique. On a d'ailleurs envie de lire le titre comme cela : comme un récit, on défait puis on voit. On sait que Genette décrivait le verbe comme la forme minimale du récit, celui-ci serait alors en deux parties. Sauf qu'ici le jeu de mot, qui semble passer par l'allusion à d'autres titres, comme *Donner à voir*, d'Éluard, laisse aussi entendre ce qu'est l'enjeu du travail littéraire : faire voir. Nous retombons sur les trois mouvements.

Le texte qu'on dira « littéraire » pratique un système de montage qui met en œuvre l'ambition de l'essai final. D'un côté, le motif ancien du repas bourgeois (on pense à *La Noce chez les petits bourgeois* de Brecht, pour le côté intrus « qui n'a pas les codes », on pense aussi à *La Grande Bouffe* de Ferreri, pour l'absurde d'un univers qui meurt d'être lui-même. Second fil : des langages contemporains, managériaux, néo-libéraux, déployés à l'occasion de deux scandales (au sens biblique du terme) dans des chaînes d'Ephad : Korian puis Orpea. À tout cela se mêle, peu à peu, un troisième fil : celui qui parle de ces scandales de l'intérieur, depuis la position intime. C'est sans doute dans l'apparition de ce troisième fil que réside, non pas la dimension politique du texte (tout texte,

de fait, est politique, même s'il n'est pas que cela) mais, sa prise de position.

Quand on entend figure, en littérature, il y a deux auteurs auxquels on ne peut que songer : Gérard Genette et Éric Auerbach. La figuration, les figures, sont une pratique, une sorte de savoir-faire qui permet de mettre au jour les obscurités du présent. Le travail que propose Sandra Lucbert pour la littérature, c'est de les transformer en armes (me pardonnera-t-elle cette métaphore?) pour contrer l'oppressive hégémonie, dit autrement, et pour rendre hommage à Bourdieu, pour vendre la mèche. Une de ses armes – ou un de ses outils, si l'on préfère – longuement développé chez les deux auteurs cités, c'est le point de vue. On pourrait en quelque sorte ranger les œuvres de littérature selon qu'elles adoptent un point de vue unique, que celui-ci soit surplombant, expression du pouvoir, ou strictement intime, expression de l'individu moins le social, ou bien selon qu'elles confrontent ces deux points de vue : l'expérience intime, ce qui est vécu, figure concrètement, ce que veut dire l'action du pouvoir. ■

Mathieu Billière

Sandra Lucbert, *Défaire voir. Littérature et politique*, Amsterdam, 2024, 112 p., 10 €.

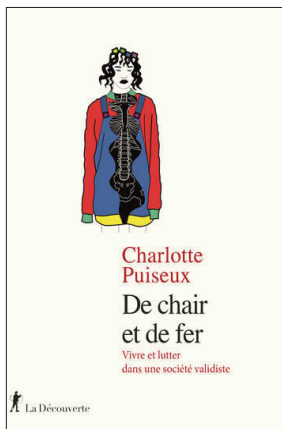
1. p. 104.

2. Sandra Lucbert, *Personne ne sort les fusils*, Seuil, Fiction & Compagnie, 2020.

3. p. 52.

De chair et de fer

Charlotte Puiseux raconte son parcours de la petite fille qui fait l'affiche du Téléthon à la femme militante en se décentrant pour permettre une cri-



tique complète de notre société validiste. Elle détaille tout d'abord comment l'objectif premier face au handicap est de recoller à la norme coûte que coûte, sans questionner le bien-fondé et la nécessité de cet objectif. Il faut malmenier, rééduquer dans la douleur pour gommer les corps hors-norme.

« Me rendre plus droite, toujours plus droite, dans la lignée des corps parfaits, des corps valides. »

Elle parle également de son inclusion (vers la fin des années 1990, qui fait tristement écho aux débats actuels sur l'école inclusive. Plus de trente années après, on note finalement si peu de chemin parcouru. Trop d'enseignantes considèrent encore qu'inclure est une option pour elleux, voient ça comme une BA et s'autorisent à souligner que non, l'année prochaine iels passent leur tour car iels ont déjà eu une inclusion cette année. Alors que l'inclusion n'est pas un choix pédagogique, c'est une obligation. Elle se souvient encore des paroles de son enseignant de CM2 et de la culpabilité que l'école lui renvoyait :

« Il y a aussi eu les paroles de mon maître de CM2 qui considérait que je lui avais donné trop de travail et qu'il ne le referait pas, soulignant que sa bonne volonté initiale avait été mise à trop rude épreuve. »

Charlotte Puiseux raconte ensuite son parcours militant qui va lui permettre enfin d'oser s'autoriser une critique de la société validiste bien qu'il sera, lui aussi, semé de déceptions, le monde militant n'étant pas exempt de diktats validistes.

Charlotte Puiseux, à travers son parcours, de son enfance à son engagement militant, livre un récit sensible et plein de justesse. Un récit qui questionne le rapport entre la société française et les personnes handicapées. Plusieurs notions sont explicitées par l'autrice, du validisme à l'intersectionnalité. Elle déconstruit avec beaucoup de clarté toutes ces violences non visibles du quotidien. Le validisme en tête. Des violences qui parfois peuvent revêtir l'apparence d'une fausse bienveillance, à l'école, au travail, à la maternité, etc. Elle revendique une vision du handicap comme « force destructrice » et pourquoi pas régénératrice. Faire tomber le monde des valides, ne plus se cacher, ne plus redresser les corps à tout prix. Exister. Exiger d'exister. Occuper l'espace public.

« Il me semblait urgent de ne plus attendre patiemment l'intégration du handicap dans la société, sa validation par une communauté attentive et compréhensive, et de défendre une conception du handicap comme force destructrice »

Avertissement: Âmes sensibles s'abstenir, « cet ouvrage utilise le féminin universel, dans un souci de ne pas reproduire le binarisme et le sexisme intrinsèques à la langue française »! ■

Mädlî & Sébastien

Charlotte Puiseux, *De chair et de fer: Vivre et lutter dans une société validiste*, La Découverte, 2022, 168 p., 17 €.

Pubère la vie, du Dr Kpote

UNE BELLE DÉCOUVERTE grâce à Sébastien, un camarade de Questions de classe(s)! Et en plein milieu d'une énième et désolante polémique autour de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle.

L'auteur, le Dr Kpote (Didier Valentin), intervient depuis vingt ans auprès des jeunes, dans les établissements scolaires, pour parler IST (Infections sexuellement transmissibles), prévention, sexualités, genres et stéréotypes, sans détour ni fausse pudeur, en laissant les questionnements et les doutes s'exprimer, afin d'être au plus près des préoccupations des jeunes.

Ainsi, il explique d'entrée que si, au début, ses interventions étaient surtout centrées sur les risques et la prévention, le métier a beaucoup évolué et les questions de genres, d'identités, de pratiques sexuelles se sont invitées et prennent une place importante dans son travail.

Cet ouvrage est très riche et il sera difficile d'en rendre compte. Il constitue de plus une mine de ressources sur différentes thématiques (les règles, la contraception, la culture du viol, etc.) que nous pouvons réutiliser en classe

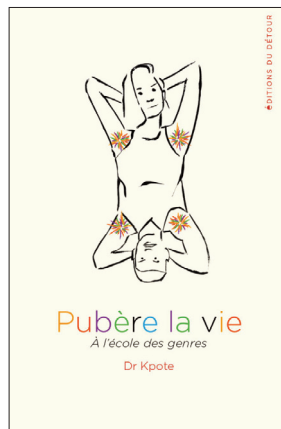
pour informer et lancer les échanges avec les élèves: bande dessinée, planches anatomiques, podcasts, vidéos, etc.

Au détour d'un chapitre, des pratiques pédagogiques intéressantes sont également présentées.

Le travail autour des inégalités de genres est constant, ou bien de manière directe, avec des pratiques pédagogiques préparées en amont, ou bien dans le questionnement et la reprise des interventions des jeunes, parfois déjà pétriEs des préjugés véhiculés par les médias, la culture ou l'éducation familiale.

Il aborde par exemple la question du sport et de la performance, notamment à l'école, où les garçons sont plus valorisés et plus sollicités que les filles, alors que des recherches expliquent que le facteur d'entraînement joue un rôle important et permet de dépasser les déterminants biologiques.

Il peut également être question de la masculinité toxique: « Le problème n'est pas, rappelle le Dr Kpote, la masculinité, mais bien la façon dont elle s'exprime et à qui elle s'adresse. Les injonctions à une virilité démonstrative et toujours en quête de domination sont légion et commentent très jeune. » (p. 253) « Laisser la cour aux petits garçons [pour qu'ils se défoulent, disait une directrice d'école], c'est leur certifier que l'espace leur appartient, qu'ils en sont les détenteurs et qu'ils choisissent avec qui le partager ou pas. » (p. 254) « 96,4 % des détenus sont des hommes, dont 1/4 de mineurs! Ce chiffre en général leur parle, surtout dans les établissements où certains ont des potes incarcérés. Serait-ce notre



pénis qui nous conduirait à enfreindre les lois? Ou cette fameuse construction sociale déterminante dans les stéréotypes de genre? » (p. 255)

Le Dr Kpote apporte aussi des ressources concrètes, comme des planches anatomiques, car « travailler sur l'égalité, c'est aussi démontrer qu'anatomiquement, nous partageons les mêmes organes. Pour ce faire, la planche "peu de différences" dans les brochures gratuites Sexesss, éditée par le Bioscope de l'université de Genève, est particulièrement efficace, tout en étant hyper-inclusive puisqu'elle n'oublie pas les personnes intersexes. On y voit clairement que le pénis et le clitoris ont une origine embryonnaire commune. Il y est fait état des lieux de leurs points communs (gland, corps, pilier, bulbes) avec des zones de couleurs identiques ». (p. 87)

Autre sujet abordé dans le livre: la charge contraceptive et les contraceptions masculines, provisoire (les slips remonte-testicules) ou définitive (la vasectomie).

Zoom sur une pratique pédagogique: « Depuis quelque

temps, explique l'auteur, dès le début de la séance, pour que les esprits ne soient pas pollués par nos premiers échanges, je distribue des *Post-it* au groupe et leur demande de noter, au choix, ce qu'ils trouvent de positif ou négatif à être une fille, un garçon ou une personne non binaire ou fluide. Ils viennent ensuite les coller au tableau dans la bonne case et on débrieife ensuite. Malheureusement le constat est sans surprises, un maximum de *Post-it* sont placés sous le négatif féminin alors que chez les garçons, le positif est plutôt à l'honneur. On peut aisément en déduire qui possède la meilleure estime de soi des deux genres. Pour les non-binaires, c'est plus équilibré, car ce sont souvent la liberté de choix mais aussi les discriminations que leur *coming out* provoque, qui sont pointées. »

J'ai également apprécié le travail fait autour des mots :
– faire prendre conscience de la violence lexicale lorsqu'il est question de relations sexuelles (« tu troues ta meuf ; tu lui fais un massacre »). Pour cela, le Dr Kpote note les expressions au tableau au fur et à mesure, pour une observation distanciée avec une relecture en fin de séance, qui gêne toujours les locuteurs qui demandent alors à ce qu'on efface ;
– questionner la banalisation des mots comme « forceur » quand on dépasse à la queue de la cantine, ou « violer » quand ils jouent au foot et se charrient. Sans tomber dans la moralisation, il s'agit de reprendre systématiquement leur utilisation afin de ne pas banaliser la violence et leur redonner leur sens réel dans le domaine des agressions sexuelles ;

– le Dr Kpote fait parfois allusion à l'évolution de la définition de « hymen », pour mettre en lumière le rôle des mots et de la culture qu'ils véhiculent, notamment dans l'oppression des femmes.

En 2019, le *Larousse* le définissait comme une « membrane qui sépare le vagin de la vulve et qui se rompt lors des 1^{er} rapports sexuels ».

En 2021, *Le Robert* le définit ainsi, avec une citation de Martin Winckler : « L'hymen n'a pas de fonction biologique connue », tout en signalant qu'il est le symbole culturel et religieux de la virginité.

La révolution numérique et ses conséquences sont également largement abordées.

La question des réseaux sociaux, à la fois source d'*empowerment* pour les jeunes et d'exposition à de multiples risques (être filmés et diffusés sans consentement, être exposés à des images pornographiques contre son gré, par exemple).

Sans doute un peu trop éloignée des réalités des jeunes malgré mon travail en collège, j'ai découvert dans cet ouvrage l'existence des *sugar daddy* et de cette forme de prostitution des jeunes, promue notamment par des histoires romancées publiées sur *Wattpad*, que les élèves fréquentent effectivement pour lire des récits sur leur téléphone ou leur tablette.

Plus globalement, je voulais enfin souligner le ton de l'ouvrage du Dr Kpote : non professoral, non moralisateur, sans détour ni pudeur, et extrêmement ouvert et respectueux sur les questions d'identité. Cette phrase, écrite au sujet de Tal Madesta et des personnes trans, est valable pour toutes les minorités me semble-t-il : « Tout ce beau monde

[qui remet en question les identités] oublie qu'on évoque des destins, de vraies personnes avec une santé mentale mise à rude épreuve par la violence qui accompagne chacune de leurs décisions et prises de position. » (p. 183)

Pour finir, une belle pratique qui ouvre les perspectives d'imagination politique pour l'*empowerment* des jeunes :

« J'ai eu envie, écrit le Dr Kpote, d'initier les jeunes à un test grandeur nature de démocratie populaire. Ils devaient intégrer un utopique "ministère de l'Amour et du Sexe" et imaginer, à défaut de programme, les décisions qu'ils prendraient une fois aux affaires. Pour plus de véracité, j'avais même créé un logo officiel pour ce nouveau corps d'État régalien, qui allait, je l'espérais, nous régaler. [...] Pour le volet "Prévention", ils ont proposé que, dès le CM1, des cours sur le consentement, les identités de genre et la sexualité soient organisés. » (p. 145)

Et si on s'y mettait aussi dans nos établissements scolaires ? ■

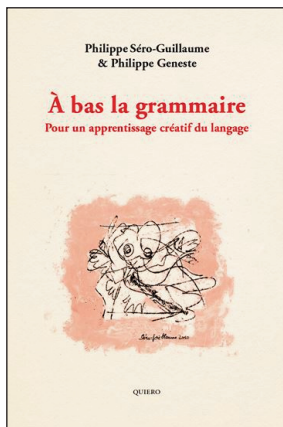
JACQUELINE TRIGUEL

Dr Kpote, *Pubère la vie : À l'école des genres*, éd. du détour, 2023, 320 p., 20,90 €.

Les 24 premières pages sont accessibles sur le site de l'éditeur.

Contre le BLED

La thèse des auteurs est à la fois simple et stimulante. La conscience linguistique des enfants – donc des élèves – se construit progressivement par l'expérience. Dès lors, il paraît évident que le meilleur moyen de proposer un enseignement qui la nourrisse est la démarche constructiviste. Sauf que la tradition gramma-



ticale scolaire va très exactement dans l'autre sens : l'éti-quetage a priori transforme l'enseignement de la grammaire en pure répétition du même et dessine finalement une langue fictive, en ceci qu'elle est étrangère à l'expérience qu'en ont les enfants et les adolescents en dehors du cadre scolaire. Quelques exemples proposés dans le livre sont saisissants. L'idée par exemple qu'on identifie un nom parce qu'il est précédé d'un déterminant engendre des erreurs manifestes, liées à des confusions nées d'homophonies entre des déterminants, des prépositions, des pronoms, comme par exemple dans l'énoncé « Je viens le voir » où un enfant peut sans ciller identifier *voir* comme un nom puisqu'il est précédé de *le*. D'autre part, la démarche répandue qui consiste à aller « du simple au compliqué » fait largement question. Pour donner un exemple, le linguiste Alain Bentolilla a proposé d'entamer l'enseignement du verbe par les verbes d'actions, plus simples à définir, pour ensuite parler des verbes d'état. Cette proposition fait bondir nos auteurs, qui mettent en évidence qu'elle

revient à enseigner le fonctionnement du système verbal en laissant de côté le mot le plus employé de la langue française, en l'occurrence le verbe être. Les auteurs développent donc des propositions didactiques, au sens fort du terme : en distinguant bien ce qui doit être connu de l'enseignant et ce qui est proposé aux élèves. Ces pratiques montrent le souci d'enseigner la grammaire, non comme un catéchisme, mais comme une prise de conscience linguistique par l'élève locuteur à partir de ses propres énoncés. Plutôt que de s'illusionner sur une hypothétique échelle de complexité, elles permettent une montée en théorie qui reste solidement implantée dans la conscience des élèves. Mais voilà, la tradition grammaticale relève trop souvent d'une folie terminologique, au sens le plus fort du terme, comme par exemple lorsqu'on désigne sous le nom de passé composé une construction qui relève en fait du présent. Les auteurs proposent donc, par ailleurs, d'élaborer cette conscience linguistique en travaillant la matière même des textes. L'exercice du caviardage, longuement décrit, consiste à réduire un texte sans en changer un mot, juste en raturant. On voit se dessiner l'expérimentation des mécanismes de regroupement et d'articulation qui font la phrase puis le texte, à l'inverse des préconisations les plus récentes en la matière, l'enjeu pour les élèves n'est pas d'acquérir des connaissances mais de savoir nommer ce qu'on sait déjà faire. ■

MATHIEU BILLIÈRE

Philippe Séro-Guillaume, Philippe Geneste, *À bas la grammaire*, Quiero, 2024, 152 p., 22 €.

Droit de vote dès la naissance ? ¹

Il y a encore quelques années, la question de la domination des adultes sur les enfants restait cantonnée à certains cercles anarchistes et dans une moindre mesure à certaines pédagogues.

Dans le sillage du féminisme, la pensée contemporaine s'est toutefois enrichie d'une réflexion renouvelée sur la question. Parmi les exemples qui sont souvent utilisés pour parler des enfants comme groupe social dominé est souvent évoquée leur privation du droit de vote.

En 2022, rebondissant sur une question d'élève, j'explorais avec mes élèves cette question du droit de vote des enfants. « Et si on faisait l'inverse et que les adultes ne pouvaient pas voter, vous diriez quoi ? » avait lancé le petit Mamadou à l'époque.

C'est le sujet qu'a choisi d'aborder l'autrice et chercheuse Clémentine Beauvais dans un tract Gallimard paru en septembre 2024. La brochure *Pour le droit de vote dès la naissance*, vu l'ampleur de la diffusion de la collection, fait ainsi entrer dans le débat public cette question jusqu'ici relativement confidentielle [...]. ■

ARTHUR SERRET

Clémentine Beauvais, *Pour le droit de vote dès la naissance*, Tracts Gallimard, n° 59, septembre 2024, 44 pages, 3,90 €.

1. La recension intégrale de cet ouvrage est accessible en ligne sur le site du collectif Questions de classe(s).



Des critiques de l'école

Le sociologue Ghislain Leroy a écrit une contribution à la revue *La Pensée d'ailleurs* où il rappelle les « convergences et divergences entre deux courants critiques de

l'école: la sociologie de l'éducation d'inspiration bourdieusienne et les "pédagogies critiques" ».

Le sociologue montre d'abord que la sociologie de l'éducation s'est notamment concentrée à enquêter sur la production ou la reproduction des inégalités sociales par l'école, et sur l'hypothèse formulée par Bourdieu de la possibilité d'une « pédagogie rationnelle » permettant d'enrayer les inégalités sociales. Ghislain Leroy note qu'à l'intérieur de ce champ peut se saisir une tension entre ceux qui croiraient qu'une telle pédagogie est possible dans l'école d'aujourd'hui et ceux pour qui l'école resterait une « *illusio* » sans transformation radicale de la société.

Il montre ensuite comment les pédagogies critiques ont abordé la domination de manière plus diverse, notamment en travaillant la question du genre et de la race. Il rappelle, comme dans le sillage de Paulo Freire, les pédagogues critiques qui insistent moins sur l'enrayement des inégalités face à la culture « légitime » que sur la conscientisation des rapports sociaux.

L'article de Ghislain Leroy est une bonne introduction à ces débats.

Il est lisible gratuitement: <https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=988> ■

ARTHUR SERRET



Un horizon trans-féministe en EPS?

Inclus dans *Nouvelles Questions féministes* n° 43, « Féminisme aux risques du sport », cet article de Bastien Pouy Bidard¹ pose la question des expériences des femmes trans avec le sport, et plus particulièrement à l'école, dans une discipline où, constate l'auteur, les normes sexuées sont toujours très présentes, que ce soit dans la présentation des activités sportives, dans les attentes des enseignantEs et dans leur manière de motiver les élèves.

Quelles activités choisir? Quelles sont les normes en vigueur? Faut-il s'y soumettre pour être acceptée

en tant que femme? Comment en sortir? Et les vestiaires, où aller, que demander aux enseignantEs?

Un article qui creuse ces questions, sans trancher, avec la lucidité que dans leur parcours de transition, les jeunes peuvent être entravés par un milieu scolaire encore trop imprégné de stéréotypes de genres.

Introduction

« À l'aube des Jeux olympiques et paralympiques de Paris 2024 demeure en suspens l'un des nouveaux "défis de l'Olympisme" (Augustin et Gillon, 2021, p. 173): celui de trancher sur les modalités de participation des femmes trans aux différentes épreuves de cette manifestation sportive. Largement "accusées de former une concurrence déloyale" (Habib, 2021, p. 13), l'intégration des sportives trans au sein des catégories féminines divise. Des sportives cis n'hésitent pas à prendre la parole, à l'instar de Martina Navratilova qui, dans le quotidien *The Times* en 2019, dénonce "les règles concernant les athlètes trans" qui, selon elle, "récompensent les tricheurs et punissent les innocentes". Des sportives trans contre-argumentent: en 2023, la jeune sprinteuse et femme trans, Halba Diouf, déclare sur son compte Instagram qu'"exclure les femmes trans nuit à TOUTES les femmes".

La transidentité semble être "à l'origine d'un clivage important [dans] les mobilisations féministes" (Beaubatie, 2020, p. 141). Certaines positions, héritières de la pensée de Janice Raymond et inspirées par son ouvrage *The transsexual empire: the making of the She-Male* (1979), tendent à considérer que les femmes trans ne sont pas des femmes. En réponse à cette exclusion se développe, dès la fin des années 1990, un mouvement transféministe. Son aspiration initiale est de construire un féminisme "par et pour les femmes transgenres" (Koyama, 2003, p. 245) néanmoins "inclusif et intersectionnel" (Alessandrin, 2018, p. 122). Les transféministes "considèrent que leur libération est intrinsèquement liée à la libération de toutes les femmes" (Koyama, 2003, p. 245). Il s'agit de combattre en bloc *L'ennemi principal* (Delphy, 1997, 2001), ce dernier "étant non pas les hommes en tant qu'individus [...], mais le patriarcat en tant que système structurel" (Beaubatie, 2020, p. 143). Pour les transféministes, "le sujet n'est pas tant les trajectoires trans [...], mais l'environnement qui les isole" (Thomas, 2015, p. 56). À l'instar de certaines féministes, elles et ils tendent également à déconstruire le "système

de croyances, dont le principe d'une détermination biologique est le pivot" (Hurtig, Kail et Rouch, [1991] 2002, p. 13). En somme, cette finalité transféministe conduit la chercheuse Maude-Yeuse Thomas (2015) à théoriser l'émergence d'un "postféminisme" (p. 55) reconnaissant des identités intersectionnelles (Crenshaw, 2005).

En 2023, force est de constater une véritable évolution des transféminismes, portée par une jeunesse particulièrement active (Pullen Sansfaçon et al., 2020). Dans les établissements scolaires surgit une "révolution transféministe" (Pouy-Bidard, 2023, p. 131) de surcroît particulièrement dynamique dans le contexte des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) pratiquées en éducation physique et sportive (EPS). Communément reconnue comme une discipline annonciatrice dans le champ des études de genre en éducation, l'EPS semble-rait être un fer de lance pour

penser l'inclusion scolaire des jeunes trans. Contrainte dès 1981 à rompre avec la tradition sportive, la discipline renonce à des finalités, supports d'enseignement et contenus différenciés entre les sexes (Carpentier, 2009): elle s'adapte. Par homomorphisme scolaire (Arnaud, 1989), l'EPS se transforme: elle ne se confond plus avec le sport et s'éloigne du "champ culturel masculin [en l'occurrence, sportif et compétitif]" (Vigneron, 2006, p. 114). La promotion d'"une "sportivité" féminine [et] masculine" (Davis et Louveau, 1998, p. 57) s'affaiblit. Quarante ans plus tard, l'EPS demeure néanmoins une actrice à part entière dans "l'apprentissage du genre" (Ottogalli-Mazzacavallo et Liotard, 2012, p. 93). Dans cette discipline, l'intériorisation en actes des normes de genre persiste. Pour autant, 2021 semble ouvrir le chapitre d'une nouvelle EPS, dans laquelle la linéarité sexe-genre est bousculée. La circulaire "pour une meilleure

prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire" (ministère de l'Éducation nationale, 2021 : 10) contraint de manière inédite à (re)penser la discipline. Les élèves trans semblent en outre en être les protagonistes: elles et ils contestent explicitement le système de genre bicatégoriel qui essentialise les identités "femme" et "homme". Louise, une jeune fille trans rencontrée dans le cadre de l'enquête sur laquelle s'appuie cet article, semble témoigner de cette résistance dans les APSA: s'agit-il pour autant d'une contestation transféministe? Je propose d'investiguer cette question de recherche en posant une hypothèse en ce sens: présupposer l'existence d'une subversion des normes de genre dans la discipline, mettant en exergue la convergence des postulats féministes et transféministes ». ■ J. T.

« Féminisme aux risques du sport », *Nouvelles Questions féministes*, n° 43.

Démocratisation des études: la lutte contre les inégalités, un mythe ?

Une découverte intéressante que cet article de Geneviève Mottet, « Démocratisation des études et empowerment » (Cairn.info publié dans la revue en ligne *Spirale* n° 66, « Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s) », 2020.

Pour sa recherche, l'autrice a questionné plusieurs dizaines d'enseignantEs suisses du premier degré à partir des interrogations suivantes: que pensez-vous de la démocratisation des études? Est-elle un acquis? Est-ce une politique du département aujourd'hui? Dans quelle proportion, pensez-vous que vos élèves poursuivront de longues études? Pourquoi? Pensez-vous que toutEs devraient poursuivre de longues études? Pourriez-vous me parler

d'unE élève en situation complexe?

L'article résonne avec les pratiques françaises (orientation, propos sur les élèves et les familles, difficultés à tenir compte du caractère politique de nos actions pédagogiques et éducatives, sentiment d'être démunis et désemparés devant le manque de moyens pour accompagner toutes les élèves, etc.), notamment au collège.

L'analyse des réponses met en effet en lumière la manière dont, pour justifier le parcours scolaire de certainEs élèves, nous pouvons évacuer les facteurs sociaux pour mettre en avant les responsabilités individuelles des élèves et les responsabilités familiales, un piège dans lequel nous pouvons aussi tomber aussi parce que ces explications rassurent et permettent sans doute d'"adoucir les désillusions résultant des constats sociologiques montrant la persistance des inégalités sociales", écrit Geneviève Mottet, d'adoucir



le sentiment de ne pas pouvoir faire plus pour les élèves. Parfois même, nous en venons à naturaliser la difficulté/capacité intellectuelle et scolaire. Comme une question de « dons » que les élèves auraient ou n'auraient pas, dons qu'il s'agirait de développer en orientant rapidement les élèves, au lieu de chercher prioritairement

à construire de nouvelles compétences. De fait, cette tendance peut nous conduire à remettre en question la poursuite d'études pour toutes et tous, voire l'école pour toutes et pour tous, et à soulever des étapes d'orientation placées plus tôt dans la scolarité, avec le développement de l'apprentissage en entreprise, même à un âge précoce.

La difficulté scolaire peut ainsi être totalement dépolitisée et réduite à une question de volonté – avec toute la charge culpabilisante qui l'accompagne – ou au mythe de l'inégalité des intelligences, avec tout l'imaginaire nauséabond qui l'a toujours accompagné pour justifier les inégalités/hierarchies ethno-raciales, validistes, ou encore sexistes.

« Dans ces deux premiers registres, note Geneviève Mottet, celui des capacités, comme celui de la volonté, on observe comme Beckers (1994) que les enseignants attribuent en grande partie les difficultés à des causes externes à l'école; soit à l'enfant et à la famille, et que ni le système scolaire et encore moins les pratiques des enseignants ne sont

considérés par ces derniers comme pouvant être en lien avec les difficultés des élèves.[...] Nous pouvons dire que pour les enseignants "les individus sont bien sûr égaux, mais ils sont en quelque sorte différents avant d'être égaux", ce qui les amène à légitimer la diversité des orientations et des carrières scolaires et à "déléguer" le pouvoir aux élèves, relativement à leur propre carrière et à leurs besoins perçus en termes de bien-être et d'épanouissement. L'orientation est pensée comme résultant d'une initiative personnelle, des envies ou des capacités (dons), alors même que les enquêtes montrent les effets des agents scolaires sur l'aspiration éducative des jeunes ainsi que leurs trajectoires de formation, que ce soit au niveau des interactions quotidiennes ou des décisions d'orientation (Cayouette-Rembrière, 2014; Delay, 2018; Gomensoro & Bolzman, 2016). L'usage des notions de bien-être et d'épanouissement personnel participe sans doute à ce processus de responsabilisation vis-à-vis des publics à risque de désaffiliation scolaire et sociale, tout en mettant à distance les inégalités majeures

qui impactent les trajectoires. L'*empowerment* semble ainsi être un mandat que les enseignants et l'institution attribuent aux élèves en tant qu'action individuelle, et n'est pas une stratégie collective de lutte contre les inégalités. »

En conclusion, face à ces constats peu engageants, mais qui ne disent qu'une partie de la réalité des pratiques dans les établissements, l'auteur esquisse des pistes pour la formation des personnels de l'éducation afin que soient mieux pris en compte les facteurs sociaux et politiques des inégalités scolaires et afin de développer un pouvoir d'agir sur le monde, un pouvoir de transformation sociale qui n'entérine pas les inégalités mais cherche à les réduire. Des idées qui peuvent nous inspirer au quotidien, dans notre travail et nos réflexions d'équipe!

L'article intégral est à lire ici: « Démocratisation des études et empowerment – Les carrières scolaires des élèves "à risque" au prisme de trois registres », par Geneviève Mottet. ■ J. T.



Casse-rôles

De l'Argentine à la Palestine, en passant par l'Arabie saoudite, mais aussi, au cœur de ce dos-

sier « Femmes de toutes les couleurs », de l'Afrique à l'Europe, de l'Asie à l'Amérique, *Casse-rôles* est non seulement une revue féministe, libertaire mais aussi de plus internationaliste.

« Toutes les couleurs », ce sont d'abord celles de la lutte – « sur tous les fronts – nous précisons l'édito – le social, les luttes contre le racisme, les discriminations, les droits toujours remis en question par tous les pouvoirs, en France, mais aussi partout dans le monde... »

Individuelles et collectives, d'hier et d'aujourd'hui, ces résistances ce sont celles des féministes arabes, africaines, Gilets jaunes, écologistes et suédoises, états-uniennes et poètes, et, forcément, palestiniennes, celles de

nos sœurs issues des quartiers et en première ligne face aux violences policières, aux injustices juridiques, celles qui partout à travers le monde sont marginalisées, invisibilisées, violentées, violées, emprisonnées, mises à mort...

Une nouvelle livraison qui nous rappelle que les luttes peuvent aussi être joyeuses et victorieuses et qui est aussi dans la lignée de notre dossier de *N'Autre école*. Un numéro à se procurer d'urgence. ■

GRÉGORY CHAMBAT

« Femmes de toutes les couleurs », *Casse-Rôles*, n° 32, mai-juillet 2025, 68 p., prix libre.

Contact casse-roles23@proton.me
casse-roles.revulublog.com



Où sont les personnages d'enfants non-blancs ?

Alors que je suis sensible à ces questions depuis plusieurs années, j'étais passé à côté des éditions *On ne compte pas pour du beurre* dont l'objectif explicite est d'éditer une littérature jeunesse inclusive « soucieuse de produire de nouvelles représentations sociales banalisées dans les livres jeunesse, plus diverses et évitant les stéréotypes » parce que « rendre visible, c'est faire exister ». La maison d'édition adopte par ailleurs une politique matérialiste sur la question en favorisant les auteures concernées par leur sujet et faisant appel à des « lecteurs-sensibles ». Après une quinzaine d'albums pour enfants, les éditions initient une nouvelle collection d'essais sur la littérature jeunesse intitulée « j'aimerais t'y voir ». Il s'agit, selon Elsa Kadouche, l'éditrice, de « mettre à disposition des outils pour penser cette littérature autrement, enfin ».

Ainsi, sont sortis en février 2024, trois petits livres :

– *Où sont les albums jeunesse antisexistes ?* de Priscille Croce

– *Où sont les personnages LGBTQI+ en littérature jeunesse ?* de Sarah Ghelam et Spencer Robinson

– *Où sont les personnages d'enfants non-blancs en littérature jeunesse ?* de Sarah Ghelam

C'est par ce dernier que j'ai commencé.

Où sont les enfants non-blancs ?

L'ouvrage est d'abord une bibliographie commentée : ayant analysé, pour son mémoire, un immense corpus d'albums pour enfants, Sarah Ghelam nous fait naviguer dans le champ de cette littérature à l'aune de cette question : où sont les enfants non-blancs ?

L'autrice passe au peigne fin les albums et les représentations qu'ils véhiculent. Le constat est celui d'une absence relative : les enfants non-blancs sont présents soit dans un ailleurs géographique lointain, altérisés voire complètement stéréotypés. Soit, lorsqu'ils existent dans un univers occidental, c'est comme des prétextes à l'éducation à la tolérance des enfants blancs. « L'un dans l'autre, nous n'avons toujours pas d'albums avec un personnage d'enfant non blanc qui serait le protagoniste de sa propre histoire et où le contexte serait proche de celui d'un enfant lecteurice résident en France hexagonale » constate Sarah Ghelam.

«L'un dans l'autre, nous n'avons toujours pas d'albums avec un personnage d'enfant non blanc qui serait le protagoniste de sa propre histoire et où le contexte serait proche de celui d'un-e enfant lecteurice résident en France hexagonale.»

Mais, il existe de plus en plus de représentations qui dérogent à ce constat. Certains rares albums montrent des enfants non-blancs dans des situations quotidiennes, cependant, note la chercheuse, il s'agit « de personnages non culturellement marqués, c'est-à-dire qu'on pourrait les remplacer par un personnage d'enfant blanc sans que cela n'impacte le récit [...] on a simplement colorisé les personnages, sans que cette colorisation n'impacte la construction du personnage ou du récit ».

Mais alors pourquoi lire un essai critique sur la littérature jeunesse ?

Tout d'abord, parce qu'on découvre beaucoup de livres. En experte de ce champ de la littérature, Sarah Ghelam se montre aussi une grande érudite et amatrice. On y découvre des titres et on relit avec elle ce que l'on connaissait déjà. Par exemple, j'ai découvert avec une grande joie le récent *Le lendemain* de Tom Vaillant ou les albums d'Atinuke.

Ensuite, parce que pour paraphraser l'autrice et chercheuse sur la littérature jeunesse Clémentine Beauvais, il faut apprendre à la lire. Ainsi, l'essai nous donne des outils pour affiner nos lectures et mieux comprendre les représentations véhiculées dans les albums que nous lisons. « Si l'enseignante n'est pas formée sur les questions de race, comment pourrait-elle s'en saisir ? » nous demandait ainsi une des autrices de *Entrer en pédagogie antiraciste* lors d'un entretien pour la revue *N'Autre école*. Il faut donc ré-apprendre à lire, à poser de nouvelles questions aux textes et à produire de nouvelles lectures critiques de ces derniers.

À la fin de son introduction, l'éditrice Elsa Kadouche rajoute un *post-scriptum* : « aucun livre ne sera brûlé ». Il est ironique, mais lourd de sens. En effet, c'est parce que nous lecteurs-sensibles serons capables de lire de manière critique les textes qu'ils n'auront pas besoin d'être brûlés ou « *cancelled* ». C'est parce que nous apprendrons à les lire à nouveaux frais, parce que nous trouverons un plaisir neuf dans la lecture critique qu'il n'y aura pas besoin de brûler les livres. « Certaines enfants ne sont pas considérées par le secteur éditorial jeunesse français. On estime que leurs mondes, leurs réalités, leurs vécus, seraient communautaristes, incompréhensibles par les enfants lecteurices, celles que l'on considère comme tel-les du moins ». Si la plupart des albums n'intègrent pas les enfants non-blancs dans leur lectorat implicite, à nous (et les enseignantes en tant que prescripteurs-sensibles de lecture exigeante) ont une grande

responsabilité) de forcer la porte et de réussir à construire des lectures critiques déniaient aux représentations blanches le monopole de l'universel.

« Certain-es enfants ne sont pas considérés par le secteur éditorial jeunesse français. On estime que que leurs mondes, leurs réalités, leurs vécus, seraient communautaristes, incompréhensibles par les enfants lectrices, ceux que l'on considère comme tel-les du moins »

Une des autres forces de cet essai est de tracer les pistes d'une analyse matérialiste de la littérature jeunesse. Du point de vue de la production, elle émet l'hypothèse que la composition sociale du champ éditorial reste le principal obstacle à la diversification des

représentations des personnages non-blancs. « Il ne s'agit pas d'interdire à qui que ce soit d'écrire sur quoi que ce soit, mais de relever les différences quand un sujet est traité par quelqu'une ayant été dans cette position, quelqu'une de concernée, et quelqu'une ne l'étant pas ».

Du point de vue de la réception, nos lectures sont aussi façonnées à nos conditions sociales. L'autrice raconte comment un homme « chauve » était incapable lors d'une présentation de saisir « l'expérience bien spécifique » du tressage pour les petites filles noires. Elle montre aussi comment nos horizons d'attente et nos désirs de lecture sont le fruit d'expériences socialement situées. « J'ai attendu cet album toute ma jeune carrière » écrit-elle en parlant d'*Un million de papillons noirs*. [...] Nous avons besoin d'un album sur une petite fille noire qui apprend à aimer ses cheveux, à s'aimer ». Pour l'enseignante qui

travaille en littérature avec ses élèves, cette réflexion sur la littérature autant que sur la lecture doit nous amener à conscientiser en quoi nos expériences situées et celles de nos élèves – en particulier celle de la race, du vécu diasporique ou des corps non-blancs – façonnent nos lectures. Pour l'enseignante blanches, il s'agirait de savoir pressentir ses biais et d'autoriser / légitimer la multiplicité des ressentis et lectures face à un même texte pour en déployer toutes les significations, de défaire la blanchité des lectures scolaires pour ouvrir les textes à l'interprétation. « Chaque enfant est un monde. Chaque enfant perdue ou oubliée est un monde perdu » conclut la chercheuse. ■

ARTHUR SERRET

Sarah Ghelam, *Où sont les personnages d'enfants non-blancs en littérature jeunesse ?*. On ne compte pas pour du beurre, 2024, 119 p., 10 €.



Seul le sol

Ce livre comme un éloge au sol, un retour aux sources. Le sol comme un tout, comme une clé, comme une mémoire. Le texte de cet album avec sa structure répétitive nous plonge dans un long poème, une ode à la puissance de celui qui nous porte du début à la fin de notre courte vie. Au fil du livre le sol

est tantôt soutien, support, secret, soldat, semis. Il est un tout aux versants multiples et oubliés, piétinés.

L'album nous invite à ralentir pour (re)prendre le temps de se pencher sur la richesse qui existe sous nos pieds et qui est parfaitement illustrée par Maya Mihindou dont les dessins regorgent de couches et de sous-couches, de strates variées. Le personnage que l'on suit tout au long des illustrations mérite qu'on s'y arrête: iel ne s'attache à aucune norme, parfois pieds nus, parfois torse nu sans que ce ne soit jamais souligné. Iel est simplement présente, ancrée, observant le pouvoir de celui qui nous porte.

Il est pourtant saturé le sol, bouillonné le sol. On lui a pris ses droits au sol. À coups de bétonisation. On l'a desséché, inondé le sol. On lui a posé des frontières comme des murs infranchissables. On l'a morcelé, le sol. Alors que comme le rappelle si joliment et si poétique-

ment Lou Sarabadzic il a quelque chose de magique le sol. Et malgré tout, contrairement à l'homme, il est « humble », le sol, « invisible ».

L'album nous ouvre le sol en tranches et nous montre tout « le travail colossal » et toutes « les batailles qu'on ne soupçonne même pas » sans ton moralisateur ni discours d'urgence climatique. Il nous rappelle simplement et doucement comme il nous est indispensable le sol. Sans aucune figures mystiques ni pouvoir prophétique. Le sol n'est pas appelé la terre, non, il est simplement le sol. Ni plus, ni moins. Mais tellement tout, le sol.

Un véritable coup de cœur tant pour l'écriture simple mais très poétique que pour les illustrations riches et déconstruites des normes sans lourdeur ni explicitation. À partir de 3 ans. ■ MÂDU

**Lou Sarabadzic (texte) et Maya Mihindou (ill.), *Seul le sol*, éd. Cam-
bourakis, 2024, 48 p., 15 €.**



Tino, un merle au jardin

Nicolas Jolivet nous avait déjà éblouis avec son précédent livre: *Voyages dans mon jardin*. Il illustre avec précision, commentait avec humour et apportait des informations sérieuses sur la

faune et la flore de son jardin au fil de l'année.

Nous y avions fait connaissance avec Tino le merle. Trois après, l'auteur-illustrateur nous livre: « Maintenant, j'en suis sûr, Tino discute avec moi. J'ose à peine raconter cette histoire. On va croire que le jardin me rend gentiment béat. » Il a osé! Heureusement!

L'album est le fruit d'une longue et agréable observation, de contemplations, de déductions et de recherches, le rendu est captivant! Car l'histoire de la vie d'un merle est pleine de suspense et de rebondissements, ses activités sont multiples et pas forcément répétitives, en tout cas, rien de monotone. L'auteur ne cherche pas à nier les difficultés que l'animal doit dépasser sans toujours les vaincre...

Le récit est émouvant, plein d'humour, Nicolas Jolivet fait preuve d'autodérision et d'humilité

face à la nature. Ses illustrations réalistes et rigoureuses en font un livre remarquable, nous sommes dans le jardin avec Tino et bien sûr Tinette! Tino est au cœur de l'album mais le jardin aussi et toujours qui évolue d'un solstice à l'autre et qui permet à l'oiseau d'y évoluer et de s'adapter à ce que la nature peut lui apporter.

Inévitablement, on regardera plus attentivement les oiseaux de nos jardins et de nos parcs après cette lecture!

Tout public à partir de 10 ans et en lecture accompagnée pour les plus petits car il n'est jamais trop tôt pour apprendre à découvrir la richesse de la nature. ■

SYLVIE NICOLLI

Nicolas Jolivet, *Tino un merle au jardin*, HongFei, 2024, 120 p., 33 €.

Autant de familles que d'étoiles...

Dans cet album jeunesse Émilie Chazerand (Texte) et Clémence Sauvage (Illustrations) ouvrent le champ des possibles de la sphère familiale. Elles montrent à travers une multitude d'exemples comment « faire famille » pour sortir du carcan « un papa, une maman » avec des affirmations encore peu présentes dans la littérature jeunesse:

« Une famille, ça peut commencer avec deux personnes. Et ça peut rester deux personnes. »

Le couple sans enfant étant généralement considéré comme incomplet pour prétendre au statut familial. La force de cet album réside dans son désir de ne pas se cantonner seulement à l'ouverture vers les familles monoparentales ou homoparentales pour aborder également la notion de famille choisie ou de famille d'accueil.

« Une famille, c'est comme une maison: quand on s'y sent mal, on a le droit de la quitter. »

Bien que la lecture puisse donner le sentiment d'une liste un peu exhaustive où le souci de n'exclure personne donne un côté catalogue que l'on regrette, cet album bouscule le concept de famille et questionnera, on l'espère, ce concept dès le plus jeune âge. ■

SYLVIE NICOLLI

Émilie Chazerand (Texte) et Clémence Sauvage (Ill.), *Autant de familles que d'étoiles dans le ciel*, La ville brûle, 2024, 56 p., 15 €.

Peur à peur

L'autrice Chiara Mezzalama est psychotérapeute. Elle aborde ici la phobie de manière très subtile, elle révèle la nature injustifiée de cette angoisse et ses conséquences avec un message positif, la phobie peut s'atténuer et même se vaincre.

Une fillette a la chance de vivre à Venise et raconte son bonheur d'y déambuler mais elle souffre de la phobie des pigeons. Le pigeon recon-

naît aussi qu'il a beaucoup de chance de vivre à Venise avec tous les avantages que cela comporte pour un pigeon mais il souffre de la phobie des enfants. Chiara Mezzalama nous plonge alternativement dans la tête de l'enfant et du pigeon, une idée forte pour comprendre les sentiments par lesquels ils passent le jour où ils se rencontrent. Que faire? Elle doit rentrer chez elle et emprunter cette ruelle pour attraper le vaporetto et lui a une aile blessée qui l'empêche de s'envoler! Ils sont piégés! Mais la petite comprend que l'animal a peur d'elle et l'oiseau comprend qu'elle a peur de lui. Le passage d'un gondolier chantant à tue-tête et faux de surcroît les fait d'abord sourire puis éclater de rire. Alors, ils avancent, se croisent et continuent leur chemin. Et le lendemain soir à la même heure...

Venise, sous le pinceau de Mariachiara Di Giorgio, respirent de couleurs automnales et chatoyantes, un peu inquiétante puis rassurante. Dès 6 ans. ■ S. N.

Chiara Mezzalama, Mariachiara Di Giorgio (ill), *Peur à Peur*, Les éditions des éléphants, 2024, 40 p., 15 €.

Foot et littérature jeunesse

La littérature jeunesse s'est pendant longtemps adressée à un lectorat implicite de petits garçons de classe moyenne supérieur intellectuel. On y trouve un tas de jeunes héros lecteurs, rêveurs, légèrement « intello ». Cette littérature marginalise souvent les loisirs enfantins populaires et notamment le football, parfois sous prétexte d'antisexisme (« On peut être un garçon et détestait le foot »). Deux livres sortis en 2023 : un roman junior et un album rendent ses lettres de noblesse au ballon rond en littérature jeunesse. Ce faisant, c'est aussi les enfants de milieu populaire qui gagnent une existence en littérature.



Bande de boucans

Dans le roman junior *Bande de boucans* – *Le pari d'Enzo* d'Anaïs Sautier, Enzo, le narrateur, raconte comment il est passé du mépris pour les « foteux » à une passion féroce pour ce sport. Le roman propose une description de l'enfance dans le quartier populaire de Belunce à Marseille, certes caricaturale, mais malgré tout teinté d'un certain réalisme social. Le point de vue de l'enfant permet à l'autrice de construire un monde très vivant, coloré et un peu foutraque, en utilisant l'outrance de la



caricature et l'évocation sensible et très concrète (« Je sens son odeur de capri sun et de cigarettes »). Son regard souvent désenchanté et très critique sur le monde qui l'entoure donne à la fois beaucoup d'humour et permet de rendre dynamiques les représentations parfois stéréotypées qu'il véhicule (« Franchement, quand vous rencontrez un imbécile, il y a deux chances sur trois qu'il soit foteux »). Ce point de vue singulier s'incarne dans une langue rythmée, volontairement familière, populaire et très imagée (« On boit comme des chameaux en plein désert. En faisant des gros bruits d'évier quand on déglutit »). Cette focalisation, mais aussi le sujet du roman (le foot), rendent aussi très présente la question du corps et du sensible dans la langue (« Ça fait mal à l'intérieur mais ça se voit aussi à l'extérieur. L'incendie dans mon corps me rend très crispé, niveau démarche »). Le roman propose de belles pages de description de match de foot et tente de rendre compte des émotions et sensations de ce sport qui grise des millions d'enfants à travers le monde.

Bande de Boucans réussit donc le pari d'un roman social pour enfants sans misérabilisme, ni idéalisation. Cela passe à la fois par son héros ambigu dont la vio-

lence des jugements (« Les foteux ont un QI d'huître malade et ils passent leur vie s'insulter. ») crée des effets de distanciation par rapport à son milieu, mais aussi par la description des inégalités et des rapports de classe violents – fait rare en littérature jeunesse. Les « petits boucans », la nouvelle équipe de foot d'Enzo, vont un jour s'entraîner – sans autorisation – sur le stade Di Giovanni dans un quartier bourgeois de Marseille. Enzo décrit son émerveillement face à la beauté du stade : « C'est pas croyable ce qu'il est beau. On se croirait dans une autre ville. » Rapidement, les enfants se font arrêter par le responsable du stade. Enzo essaye alors de lui faire croire qu'il vient de l'immeuble au-dessus : « Je lève la tête vers les balcons et je fais coucou dans le vide. Je secoue la main comme si nos parents étaient blonds et qu'ils buvaient des cocktails en parlant des prochaines vacances au ski ».

Bande de boucans n'est peut-être pas un roman réaliste – et on sent probablement qu'il a été écrit par un regard étranger qui se retrouve d'ailleurs dans la position du narrateur lui-même par rapport à son quartier. Toutefois, il entreprend de reconstruire un monde où des enfants (je pense notamment à mes élèves) peuvent se

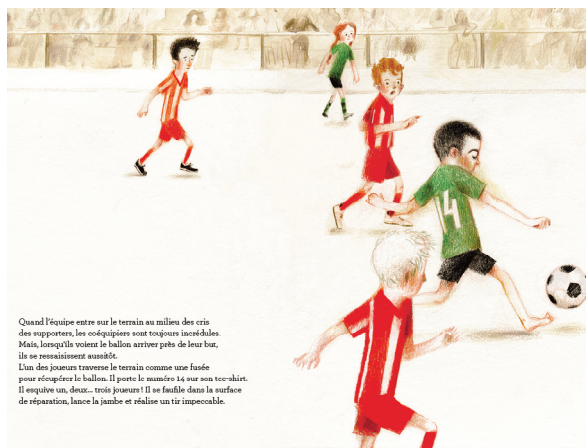
reconnaître à la fois à travers certaines références (le City Stade, le capri sun, les références footballistiques) mais aussi une langue jubilatoire et un rythme exalté – ce qui est d'ailleurs peut-être le point commun entre une partie de foot... et un bon roman junior!



Le plus beau match de Madani

Au regard du livre précédant, *Le plus beau match de Madani* semble beaucoup plus sage. Ici, point d'ironie ou de caricature : *Le plus beau match de Madani* est avant tout un hymne délicat au football et à l'amour d'un fils pour sa mère. L'album de Fran Pintadera et Raquel Catalina, traduit de l'espagnol et édité aux éditions de l'Éléphant en mai 2023, raconte l'histoire d'un petit garçon, Madani, reconnu par tous et toutes comme le meilleur joueur de foot de son quartier. Non seulement il impressionne « le monde entier » par sa virtuosité, mais marque aussi les esprits car il joue pieds nus. Un jour, Madani se met à faire des économies ; ses coéquipiers imaginent qu'il va enfin s'acheter des chaussures. Mais non, Madani a économisé pour acheter une nouvelle machine à coudre à sa mère comme ça elle « pourra venir [le] voir jouer tous les samedis ». Pendant le match, « il lève les yeux vers les gradins, sa maman est là ».

Madani fait des prouesses avec son ballon. On dirait qu'il danse.



Quand l'équipe entre sur le terrain au milieu des cris des supporters, les coéquipiers sont toujours incertains. Mais, lorsqu'ils voient le ballon arriver près de leur but, ils se rassemblent aussitôt.
L'un des joueurs traverse le terrain comme une fusée pour récupérer le ballon. Il porte le numéro 14 sur son t-shirt. Il esquive un, deux... trois joueurs ! Il se faufile dans la surface de réparation, lance la jambe et réalise un tir impeccable.

Le dessin de Raquel Catalina, encore plus que le texte, rend hommage aux « prouesses » footballistiques du personnage. Madani est beau avec ses grands yeux et ses cheveux noirs ; avec son corps souple qui semble danser autour du ballon. Rares sont les parties de foot qui auront été représentées avec une esthétique aussi délicate. Les couleurs ne sont pas criardes et au contraire l'estompe du crayon de couleur donne une grande douceur au dessin. On est loin de représentations d'un foot brutal et viril – ce qui cantonne peut-être le livre à un certain irréalisme, mais permet aussi tout à la fois rendre compte de la beauté du sport et d'en renouveler les représentations (d'ailleurs l'équipe de Madani est mixte).

« Avant, le meilleur joueur était celui qui tapait le plus fort dans le ballon. Puis Madani est arrivé et, avec lui, le plus beau jeu qu'on ait jamais vu dans le quartier. »

Toutefois, si le livre sur présente comme un livre sur un match de foot, il est aussi un livre sur l'amour entre une mère et son fils. Représentée toujours souriante avec sa grande chevelure brune et frisée, elle travaille comme couturière à domicile. Lors du fameux match, on la voit acclamer son fils : on perçoit tout à la fois l'amour et

la fierté dans son regard. À ce titre, *Le plus beau match de Madani* a le grand mérite de mettre en scène un enfant racisé – probablement arabe et kabyle – dans une relation d'amour, sans conflit de fidélité ou nécessité de rupture. À l'image de *Tout est si brillant* Tarek Lakhri et Jehane Yazami, l'album répond aux réflexions antiracistes sur la maternité et l'amour mené par des groupes de femmes comme le Front de mère mais aussi au manque de représentation d'enfants non-blancs dans la littérature jeunesse. « Chaque enfant est un monde. Chaque enfant perdue ou oubliée est un monde perdu » concluait la chercheuse Sarah Ghelam à la fin de son essai *Où sont les enfants non-blancs dans la littérature de jeunesse*. Si *Le plus beau match du monde* ne témoigne pas d'ambition de description sociale, il a le bénéfice de ne pas oublier nos petites minots racisés, leur amour du foot et de leur mère et il rend l'ensemble de la littérature plus fidèle au réel. ■ ARTHUR SERRET

Anaïs Sautier, *Bande de boucans – tome 1 : Le pari d'Enzo*, l'École des loisirs (coll. Neuf), 2023, 208 p., 12,00 €.

Fran Pintadera, Raquel Catalina, *Le plus beau match de Madani*, éditions des Éléphants, 2023, 48 p., 14,50 €.

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 toutes, sans discrimination et adaptabilité aux besoins des usagers 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



Lever la main, de l'enseignement de la littérature
M. Billière



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-amos-ouvrages

★ Par courrier, chèque à l'ordre de Questions de classes, à envoyer à Questions de classe(s), CIGP, 21^{er}, rue Voltaire, 75011 Paris en indiquant le ou les titres commandés 10 € + 4,30 € de frais de port.

Lutter pour gagner

Le découragement semble de plus en plus difficile à surmonter collectivement. L'efficacité de la grève comme mode de mobilisation est régulièrement remise en cause par les personnels. Aussi cherchons-nous des alternatives pour entraîner les collègues hésitant·es dans la lutte.

Localement, des mobilisations conduisent encore à des victoires. Comment sont-elles possibles et comment transmettre ces expériences de lutte ? Comment bouleversent-elles durablement les rapports sociaux ?

Ces moments de contestation sont autant d'occasions d'établir des relations inédites entre émancipation sociale et pédagogies émancipatrices, de nouer de nouvelles alliances avec les parents et la jeunesse.

