

CASSE-RÔLES



AOÛT-OCTOBRE 2021 N° 17

DOSSIER

L'éducation libertaire...

avec la revue
N'autre école



JOURNAL FÉMINISTE ET LIBERTAIRE À PRIX LIBRE

É D I T O

Comme un air de liberté?

Nous avons précédemment recensé les décisions liberticides prises tout là-haut: la loi de sécurité globale, la loi sur le séparatisme, la loi de programmation sur la recherche, la loi restreignant l'accès à la protection maladie des étrangers demandeurs d'asile, la réforme du chômage et les décrets plus discrets que les lois – fichage ciblant les personnes physiques... Que dire des effluves nauséabonds qui flottent dans l'air en cette période de précampagne électorale, les idées de droite et d'extrême droite gagnant du terrain, ciblant les précaires, les migrants et celles et ceux qui refusent de marcher droit.

Alors, un air de liberté après l'apparente fatigue du virus, mais pour qui? Pas pour les femmes, plus que jamais victimes de violences conjugales, pas pour les confiné·es à perpétuité dans des prisons surpeuplées. Mais la répression et les atteintes diverses aux libertés s'appliquent aussi dans l'Éducation nationale. Le dossier « Éducation libertaire » de *Casse-rôles* a été co-réalisé avec *N'Autre école*, la revue de Questions de Classe(s), au cœur de la tempête.

Alors, la prison pour tou·tes? Rappelons, avec Dominique Simonnot, contrôleuse générale des lieux de privation de liberté, qu'au 1^{er} mai 2021, la France comptait 65 384 détenu·es pour 60 799 places et 850 matelas au sol...

Il est peut-être urgent de faire le ménage dans nos têtes, de penser différemment : abolir la prison, redistribuer les richesses, stopper le consumérisme effréné...

Et si tout cela passait par une éducation critique et libertaire ? C'est le sujet de notre dossier.

CASSE-RÔLES

Les infos contenues dans ce numéro ont été arrêtées le 30 juin 2021.

Ont participé à ce numéro : Alain, Anne-Marie, Annie, Caliméro, Catherine, Clément, Emma, Francis, Grégory, Hélène, Jacqueline, Jean, Jean-Luc, Jean-Marc, Justhom, Laurence, Mathieu, Michèle, N'Autre école (Questions de classe(s)), Olt, Philippe, Sammuël, Solange, Stéphane, Sylvain, Véronique

Couverture : Écolière de la Freie Schule in Berlin, école primaire à statut associatif. Image extraite du film de Rafaele Layani (p. 50-51)

Maquette, mise en page, correction : Solange et Philippe (ductus@me.com), Jean-Marc Bonnard

Abonnements et contacts : p. 59

Imprimerie : Espace Copie Plan, Guéret (23)

ISSN 2646-6961

Les articles n'engagent que leurs auteurs et autrices



CONTRIBUTIONS...

Ami·es lecteurs et lectrices, vous souhaitez nous adresser un article pour le prochain dossier de *Casse-rôles* (n° 18, sortie 1^{er} novembre 2021) : votre proposition devra nous parvenir pour le 20 septembre, dernier délai !

À l'intersection des discriminations

On ne peut que se réjouir de la victoire récente des femmes de chambre de l'Ibis Batignolles, à l'issue de presque deux ans de lutte et huit mois de grève. On est même tellement contentes pour elles qu'on a envie d'écraser d'une claquette cette grosse réserve bourdonnante qui nous tourne autour et nous rappelle d'autres combats similaires, il y a presque vingt ans maintenant, contre la même situation dans le même groupe hôtelier, Accor.

COMMENT les décrire ? Gagnés-perdus ?

À l'époque comme aujourd'hui, la revendication prioritaire des femmes de chambre était l'arrêt de la sous-traitance et l'internalisation au personnel intégré des hôtels. En regardant la majorité des luttes similaires de ce point de vue, si des avancées salariales et l'amélioration des conditions de travail ont été obtenues, cette revendication essentielle a été rejetée. Or, elle est à la fois centrale et vitale pour la pérennisation des acquis, et surtout contre la ségrégation, non seulement persistante mais en aggravation, qui vise les femmes, les immigré·es et, *a fortiori*, les femmes immigrées.

Un succulent rapport de France Stratégie datant de 2016 souligne les écarts de salaires entre hommes lambda, habitants des ZUS (Zone urbaines sensibles), femmes lambda, hommes et femmes issu·es des DOM, et hommes et femmes immigré·es. Succulent parce qu'il précise dans ses conclusions (on est gouvernemental ou on ne l'est pas) : « La persistance d'importantes pénalités sur le marché du travail pour les femmes, les hommes originaires des DOM et les descendants d'immigrés du continent africain ne fournit pas la preuve que ces catégories subissent des discriminations, puisqu'elles peuvent résulter d'autres différences objectives mais non observées dans l'enquête Emploi de l'Insee. »

Écarts de salaires

Ces précautions de dentellière étant prises, penchons-nous sur les résultats. Les écarts de salaires à poste donné donnent -2% pour les hommes venant d'Afrique ou du Maghreb, -6% pour les hommes nés dans les DOM, -12% pour les femmes sans ascendance migratoire et -13% pour les femmes originaires des DOM ou venant d'Afrique et du Maghreb. À poste égal, la discrimination est féroce pour toutes les femmes, un peu plus encore si elles sont racisées. Encore certains postes sont-ils littéralement réservés à certaines catégories de femmes. Il est rare de voir des Françaises cueillir les fraises dans le Midi ou être femmes de chambre dans des groupes hôteliers. Ils échappent donc à ces catégorisations comparatives, quand la nature même des emplois occupés, dangereux, dégradés, précaires, et le fait qu'ils soient occupés en majorité, voire en exclusivité,

par des femmes immigrées entraîne la formation d'une sous-catégorie d'emplois invisibles. En fait, il n'y a pas de Françaises d'origine européenne recensées dans les luttes récentes ou plus anciennes, exclusivement menées par des Africaines. Comment cela se fait-il ? Cela a-t-il un rapport avec le fait que ces femmes, quand elles ont un permis de séjour, ne peuvent le renouveler que si elles ont un emploi ? Comment se fait-il qu'elles n'obtiennent de la préfecture que des permis de séjour d'un an et non de dix ans quand elles travaillent depuis plusieurs années, parfois plus de dix ans, parfois vingt ans ? La sociologue Caroline Ibos met sous les projecteurs ce nouveau prolétariat dynamique et pugnace constitué par les femmes migrantes : « Les femmes de chambre, les travailleuses du *care* ou encore les femmes qui travaillent dans les Ehpad se voient souvent dénier cette capacité d'organisation et cette culture de la lutte qu'on associe au prolétariat. Elles montrent pourtant, en remportant de nombreux conflits depuis le début des années 2000, en France ou en Espagne, qu'elles ont une réelle culture de la lutte et des capacités d'organisation. »

Et en effet. En ce qui concerne les femmes de chambre, la première grande lutte menée en France a été celle des femmes de chambre de l'entreprise sous-traitante Arcade, qui travaillaient (déjà) pour le groupe Accor, en 2002-2003. Selon Étienne Deschamps, CNT-Solidarité ouvrière, la sous-traitance du nettoyage est apparue dans l'hôtellerie au cours des années quatre-vingt. Bien que ce soit une activité centrale dans les hôtels, elle permettait aux groupes de faire des économies d'échelle en faisant porter les fluctuations saisonnières sur les sous-traitants, d'externaliser les risques de santé de personnes très exposées aux produits toxiques et aux troubles musculo-squelettiques, et de se débarrasser à bon compte de celles qui étaient bousillées par le travail. De plus, les femmes sont soumises aux conventions du secteur du nettoyage et ne profitent donc pas de celles des hôtels, qui leur seraient plus favorables.

La grève de la vingtaine de femmes de chambre contre Accor en 2002-2003 s'est terminée par une victoire provisoire et limitée. Les femmes demandaient l'internalisation, elles ne l'ont pas plus obtenue que celles d'aujourd'hui. En revanche, il a été mis fin à ce qui pouvait s'assimiler à un travail à la tâche, interdit, et aux cadences infernales impo-



sées par Arcade. Elles ont obtenu le paiement à l'heure de travail et non à la chambre. Le groupe Accor avait consenti à une internalisation qui ne s'est pas réalisée. Moins de deux ans plus tard, Mayant Faty, déléguée syndicale la plus active lors de cette grève d'un an, était licenciée par le groupe Arcade pour faute lourde sous un prétexte fallacieux. Elle n'obtint jamais sa réintégration. D'autre part, l'amélioration des conditions de travail et le paiement à l'heure ne furent appliqués qu'aux anciennes, dans les lieux où elles travaillaient. Pour les autres femmes de chambre – plus d'un millier –, il n'en fut pas question. Tout ce qui avait été obtenu à l'issue d'une lutte longue et éprouvante était devenu, moins de cinq ans plus tard, lettre morte.

Mais ce premier combat allait en faire naître d'autres, dans un secteur de plus en plus marqué par la dégradation constante des conditions de travail. Ces luttes émaillent les années 2000, puis 2010. Elles sont presque toujours partiellement victorieuses, mais n'obtiennent que rarement l'internalisation : ce sera le cas dans les hôtels Campanile et Première Classe de Suresnes, après une première victoire concernant des augmentations de salaire et la fin du travail à la tâche. Le groupe Deca, leur sous-traitant, étant en faillite, les vingt-deux femmes de chambre arrachent la réinternalisation qui leur apporte, comme aux autres employés des deux hôtels, 13^e mois, participation et intéressement. Ce sont alors les femmes de chambre de l'hôtel Park Hyatt Vendôme qui embrayent. Quoique non internalisées, elles obtiennent un 13^e mois, la baisse des cadences, une pointeuse pour vérifier leurs heures et, surtout, font sauter la clause de mobilité qui pourrait la vie des femmes de chambre, trébuchées d'un hôtel à l'autre au gré des nécessités managériales. Le Hyatt Madeleine suivra et les deux hôtels se verront contraints d'accorder le 13^e mois à leurs salariées qui ne l'ont pas... grâce à la combativité des femmes de chambre sous-traitées. En 2018, après presque quatre mois de grève, les femmes de chambre de l'Holiday Inn de Clichy-la-Garenne obtiennent l'internalisation.

Ces luttes incessantes ont l'avantage de rendre visibles les *invisibles* et celles qu'on pourrait appeler les *essentielles*. Nous le savons depuis longtemps, les immigré-es meurent plus au boulot et de façon globale meurent plus tôt. Mais avec le Covid, on a pu constater qu'en période de risque sanitaire élevé, elles et ils mouraient deux fois plus que les Français-es dit-es de souche : l'augmentation de la mortalité

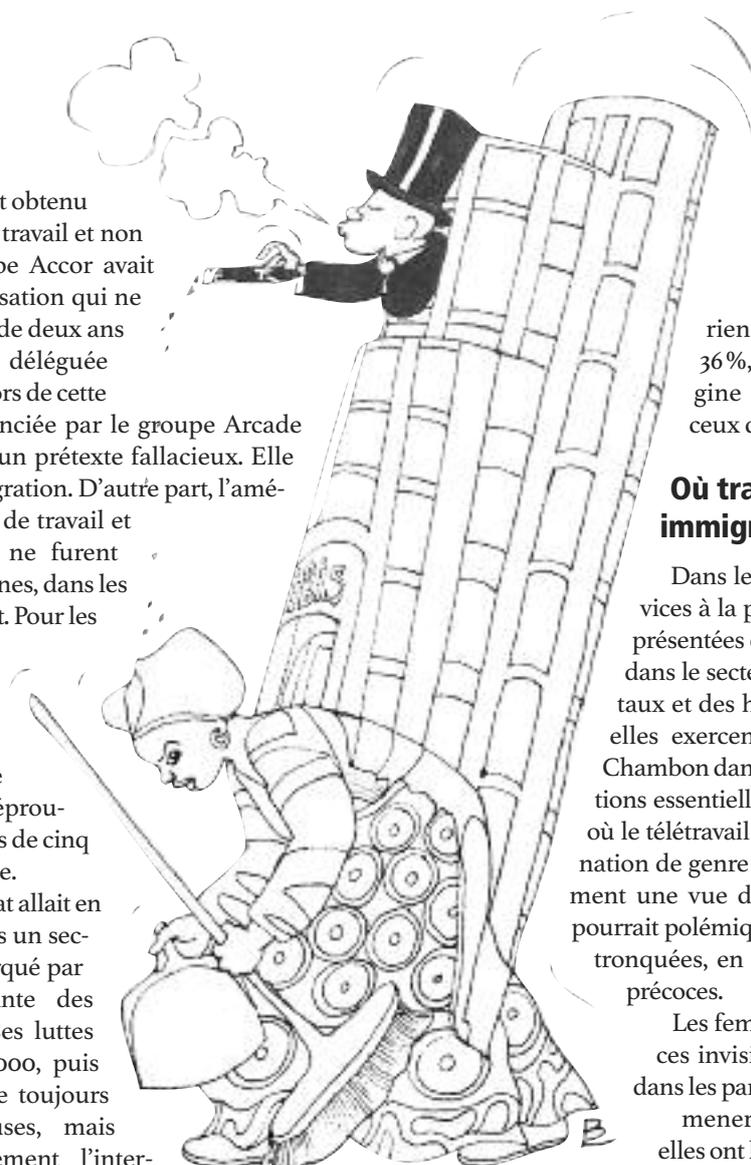
est de 17% pour eux, tandis qu'elle est de 8% pour les Français d'origine. (Pour les Subsahariens, l'augmentation est de 36%, de 29% pour ceux d'origine asiatique et de 21% pour ceux d'Afrique du Nord).

Où travaillent les femmes immigrées ?

Dans le nettoyage, le soin, les services à la personne. Elles sont surreprésentées dans les Ehpad, mais aussi dans le secteur du nettoyage des hôpitaux et des hôtels. En d'autres termes, elles exercent, comme le dit Pauline Chambon dans le Bondy Blog, « des fonctions essentielles, précaires, dangereuses, où le télétravail n'existe pas ». La discrimination de genre et de race n'est pas seulement une vue de l'esprit sur laquelle on pourrait polémiquer. Elle se compte en vies tronquées, en corps bousillés, en morts précoces.

Les femmes immigrées sont aussi ces invisibles qui crèvent les yeux dans les parcs où elles emmènent promener les enfants français dont elles ont la garde : sans nourrice, pas d'émancipation féminine. Or, comme le souligne Caroline Ibos dans « Qui gardera nos enfants ? », dans les grandes métropoles, les femmes qui réussissent socialement ne peuvent le faire que si d'autres femmes prennent en charge les enfants et le soin aux personnes âgées. La révolution féministe aurait pu signifier un partage du travail entre les sexes, mais de fait ce qui s'est passé est une division du travail sur des critères de pauvreté et d'origine entre femmes de conditions différentes.

Un mouvement féministe digne de ce nom devrait prendre en compte dans ses analyses cette division du travail entre femmes, qui broie la solidarité, et chercher des moyens d'y remédier. Ellen Jacob, photographe new-yorkaise, a ainsi photographié ces nounous noires qui s'occupent d'enfants blancs, soulignant à la fois leur rôle subalterne autant qu'essentiel et les liens affectifs qui les attachent aux enfants dont elles ont la charge. Cependant, lorsque le contrat s'arrête parce que l'enfant grandit, l'affection aussi est révoquée, et on peut entendre dans la bouche de certaines mères des monstruosité racistes telles que « l'Africaine est maternelle mais ne fait pas bien le ménage » ou « l'Asiatique est propre mais pas assez chaleureuse » – ce qui en dit long aussi sur le rapport de certaines femmes à leurs enfants : l'affection n'est pas un sentiment mais un service qu'on est en droit d'attendre quand on a payé.



Au croisement des discriminations, les femmes migrantes sont pourtant un nombre grandissant à arriver seules et célibataires, et une étude suisse révélait déjà en 2002 que les femmes étaient 40% à arriver par regroupement familial et les hommes... 30%. Les primo-arrivantes d'une cellule familiale ne sont donc pas rares, malgré le rôle de victimes passives qu'on tient à leur faire endosser à tout prix. Elles ont souvent un meilleur niveau d'instruction que leurs homologues masculins et une envie comparable de faire leur vie dans de meilleures conditions. Les voir telles qu'elles sont généralement, surexploitées et combatives, est plus facile si on les considère selon leurs œuvres et leurs combats. Dans les années quatre-vingt, elles se sont mobilisées en masse pour l'égalité, contre les mariages arrangés, mais aussi contre l'application du droit matrimonial de leur pays d'origine, qui les privait des droits autonomes des femmes françaises. Mais elles se mobilisaient déjà aussi

contre les crimes racistes et les violences policières, comme les Folles de la place Vendôme ou Zaâma d'banlieue. Aujourd'hui on les retrouve dans le Front de mères, syndicat de parents qui a grandement élargi son champ originel, mais aussi dans les différents collectifs réclamant justice pour les victimes de violences policières, Urgence notre police assassine, fondé par l'infatigable Amal Bentounsi, aussi à l'origine de l'application UVP (Urgence violences policières) qui permet de sauvegarder en temps réel sur un serveur dédié toute image de violence, le collectif Vies volées, le comité Adama et tant d'autres. Et comme l'actualité nous le rappelle, elles ne cessent de se battre aussi pour leurs droits bafoués, dans ce pays qui ne les supporte pas voilées mais s'accommode très bien de leur exploitation débridée.

Laurence Biberfeld

Une insulte faite aux femmes iraniennes... et du monde entier

Décidément, l'ONU ne s'est pas grandie et vient encore une fois de faire la preuve que beaucoup de représentants des États qui y siègent sont totalement inféodés au capitalisme et aux donneurs d'ordres que sont les patrons des multinationales.

EN ACCEPTANT D'ÉLIRE L'IRAN à la Commission de la condition féminine, pour quatre ans, l'ONU vient de commettre une véritable imposture.

D'autant que cette commission est censée travailler à la promotion de l'égalité des sexes et à l'autonomisation des femmes!

Or, dans ce pays, la loi confère aux femmes un statut inférieur à celui des hommes et leur impose le port du voile dans l'espace public. Le régime n'autorise pas les femmes à prendre des décisions pour leurs propres corps, et toute femme qui se bat pour ses droits fondamentaux est considérée être une criminelle a rappelé Masih Alinejad, militante féministe iranienne qui vit aux États-Unis.

Élire la république islamique d'Iran pour protéger les droits des femmes, c'est comme faire d'un pyromane le chef des pompiers de la ville», dit le directeur exécutif de Watch (United Nations Watch), une organisation non-gouvernementale qui se donne pour mission «d'assurer

que l'ONU respecte sa propre charte et que les droits de l'homme soient accessibles à tous.

Il dénonce le régime de l'ayatollah Khamenei qui «emprisonne de courageuses femmes militantes des droits des femmes» qui ont commis le seul «crime de revendiquer pacifiquement leur dignité humaine».

À cet égard, le rapport de Human Rights Watch, de 2021, est accablant, il dresse la liste des femmes emprisonnées et torturées:

En Iran, les féministes sont emprisonnées et torturées notamment à la sinistre prison d'Evvin à Téhéran où se trouve déjà, depuis des années, Nasrin Sotoudeh, l'avocate défenseuse des droits des femmes et des enfants.

Sont également incarcérées: Narges Mohammadi, Golrokh Ebrahimi Irai, Atena Daemi, Shahnaz Akmal, Yasaman Aryani, Saba Kord Afshari et Neda Naji... et le nombre des prisonnières politiques ne cesse d'augmenter.



La liste des droits humains bafoués en Iran, publiés par Carol Mann, sociologue, chercheuse et directrice de Women in War, sur le blog Médiapart, est particulièrement affligeant :

Le statut des femmes est violemment minoré dans tout ce qui concerne le mariage, le divorce, l'héritage, l'éducation des enfants... ajouté à cela l'obligation légale du porter le hidjab, l'interdiction de choisir sa vie personnelle, les mariages précoces, l'accès à l'emploi, le viol conjugal, la violence domestique qui ne cesse de croître... L'âge minimum pour le mariage pour les filles est de 13 ans et de 15 ans pour les garçons ; l'âge peut être baissé selon la décision du corps religieux. Comme au Pakistan, les relations LGBTI sont criminalisées, mais, en Iran, elles peuvent mener à une condamnation à mort.

Même si les femmes ont accès à l'école et à l'université en Iran, «la répression systématique des droits humains ordonnée par cet État religieux autoritaire annule toute forme de progrès et de développement.

Bien que le vote ait été secret, UN Watch assure que quatre des quinze « démocraties » [sic] de l'Union européenne et du groupe occidental de l'ECOSOC (acronyme anglais du Conseil économique et social des Nations unies) ont voté pour l'admission de l'Iran à la Commission de la condition féminine, pour quatre années.

La France pourrait figurer parmi ces quatre pays!

Afin de dissiper le doute ou de confirmer ce vote, il serait judicieux que le président Macron, le Premier ministre, Jean Castex, le Garde des sceaux, Éric Dupond-Moretti, le ministre de l'Europe et des Affaires étrangères, Jean-Yves Le Drian, dévoilent la teneur du vote de la France. Cette imposture est une injure faite aux femmes iraniennes et du monde entier.

Le peuple de France a le droit de savoir et exige de prendre connaissance des actes de ses représentants.

Justhom

Une fois n'est pas coutume, on citera le *Figaro international*, ci-dessous, qui répond à la question de Justhom...

« La persécution des femmes par l'Iran est flagrante et systématique, à la fois en droit et en pratique. Le secrétaire général de l'ONU lui-même a signalé la "discrimination persistante contre les femmes et les filles" en Iran », s'est également insurgé Hillel Neuer, avocat, militant pour les droits de l'Homme et à la tête d'« UN Watch », une organisation non gouvernementale basée à Genève. UN Watch dispose d'un statut consultatif auprès du Conseil économique et social des Nations unies. Affiliée à l'American Jewish Committee, l'ONG fut toutefois critiquée pour son manque de neutralité et sa proximité avec Israël.

Hillel Neuer a également publié la vidéo du vote sur les réseaux sociaux lors de la session de l'ECOSOC. Dans un article publié sur son site, UN Watch indique « qu'au moins quatre des quinze membres du groupe des "démocraties occidentales" ont voté pour intégrer l'Iran ». Dans ce groupe sont notamment présents la France, les États-Unis, l'Allemagne, le Canada ou encore le Royaume-Uni.

C'est surréaliste. Un régime qui traite les femmes comme des citoyennes de deuxième classe, les emprisonne pour ne pas porter le hijab obligatoire, leur interdit de chanter, les interdit des stades et ne les laisse pas voyager à l'étranger sans la permission de leur mari est élu au plus haut organe de l'ONU pour les droits des femmes.

Masih Alinejad, journaliste iranienne et militante des droits des femmes



Une femme esclave offerte comme dot en Mauritanie

Plusieurs médias mauritaniens ont révélé qu'une femme avait été offerte comme esclave lors d'un mariage dans la ville d'Ouadane, ville historique du nord de la Mauritanie.

MOIMA, UNE FEMME NOIRE DE L'ETHNIE des Haratines, l'ethnie la plus discriminée du pays, a été offerte en dot à la mariée.

Le 31 mars, une manifestation a été organisée devant le palais présidentiel de Nouakchott, place de la Liberté. Mili-

tants des droits humains et représentants de la classe politique ont appelé les autorités à condamner cet acte. Mais, pour le pouvoir en place, il n'y a pas lieu de s'inquiéter. La Commission nationale des droits de l'Homme, une organisation proche du pouvoir, a, au terme d'une enquête, nié en bloc l'existence de preuves relatives à l'apologie de l'esclavage.

Si l'esclavage a été aboli formellement en 1981, puis criminalisé par les lois de 2007 et 2015, en pratique, une partie de la population est encore asservie. Et dans un pays où la couleur de peau donne lieu à une hiérarchisation des humains, les Haratines, les Noirs, en sont les premières victimes, selon courrierinternational.com.

Réunions en non-mixité

L'Unef dans le viseur



Clara Zetkin, au début des années 1930

Dès le XIX^e siècle, les femmes commencent à s'organiser sur le plan politique et syndical. Elles font valoir leur droit de se réunir indépendamment des hommes... quand la situation l'exige !

EN 1893, CLARA ZETKIN, MILITANTE SOCIALISTE, écrit dans le journal allemand, *Die Gleichheit*, que les travailleurs doivent cesser de voir, dans les travailleuses, des femmes susceptibles d'être courtisées – entre autres pour leurs qualités physiques... avec lesquelles ils pourraient être intrusifs.

C'est un tel problème dans les réunions – où les deux sexes se retrouvent pour combattre ensemble –, que Clara justifie la nécessité que les ouvrières puissent échanger entre elles, ne serait-ce qu'en raison de leur difficulté à parler en public. Le mouvement féministe socialiste a besoin d'une certaine autonomie et d'une liberté d'action « qu'il faudra arracher aux camarades hommes », si besoin est.

Cette nécessité, affirmée à l'époque, sera constante dans le mouvement ouvrier et féministe. Mais elle a été combattue par les communistes de façon constante. Ainsi, la même Clara Zetkin va s'opposer au KPD (parti communiste allemand) en 1918 sur ce point-là. Le KPD ne reconnaît pas aux femmes le droit à une organisation spécifique au motif que la lutte des classes est « une ».

Ce problème a été récurrent jusqu'à nos jours

Aujourd'hui, la diversité des organisations et leur indépendance retiennent en général la mixité comme principe, mais la demande de réunions non-mixtes refait surface très fortement, en raison, non seulement du sexisme à l'intérieur même des mouvements politiques et syndicaux de gauche, mais aussi de la particularité des revendications des femmes. Ceci, d'autant plus, si les femmes sont d'origine étrangère et si elles ont à souffrir de racisme de la part de leurs collègues de travail ou dans les rapports hiérarchiques de l'entreprise.

On peut critiquer l'adjectif femmes « racialisées » – qui n'est souvent pas compris ou parfois utilisé à des fins obs-

cures ; ceci étant, il est évident que les réunions non-mixtes sont absolument utiles. C'est ce que fait valoir Marie-Noëlle Thibault de façon très juste et forte dans son article du *Monde* (26 mars 2021).

L'Unef, organisation syndicale devenue autonome des partis traditionnels, a accepté que des réunions non-mixtes se tiennent en son sein, de façon tout à fait naturelle et dans la continuité historique par rapport au XIX^e siècle et aux premiers partis social-démocrates socialistes.

Du côté de la bourgeoisie, c'est la curée !

Comment des femmes, qui se revendiquent de l'égalité femmes-hommes, peuvent-elles vouloir se réunir et discuter indépendamment des hommes ? Précisément parce qu'elles veulent l'égalité ! Laquelle est loin d'être acquise et nécessite d'être formulée dans les détails, dans l'intime, et souvent dans la plus grande émotion.

Les hommes doivent le comprendre et s'y faire, surtout s'ils se disent féministes !

L'utilisation du mot « fascisme » par Blanquer ou Marine Le Pen, pour qualifier ce type de réunion, n'est qu'une manifestation du machisme exacerbé qui ne supporte pas que les femmes définissent d'abord entre elles ce dont elles souffrent et ce qu'elles veulent.

L'historien Yvan Jablonka, qui a écrit sur les enfants abandonnés du XIX^e et sur le malheur de certaines femmes, écrit récemment (*Le Monde*, « Rencontre », 12 avril 2021) :

Personne ne souhaite voir un homme sur le devant de la scène féministe, ça serait déplacé. La juste place, c'est une réflexion sur le masculin, c'est ce que je mène.

Depuis longtemps, je sais qu'il y a un problème dans le masculin.

Nous devons défendre les mouvements syndicaux et politiques lorsqu'ils autorisent les réunions plus que légitimes non-mixtes. Ces réunions s'intègrent dans le combat pour l'égalité tant espérée entre femmes et hommes.

Anne-Marie Chartier

- Le Mouvement de libération des femmes (MLF) était non-mixte...
- Clara Zetkin, *Je veux me battre partout où il y a de la vie*, traduit de l'allemand par Marie Hermann et al., éd. Hors d'atteinte, « Faits & idées », 2021.

Le corps des femmes toujours en première ligne...

Avortement en Équateur

« On ne dit plus avortement mais interruption volontaire de grossesse, ceci afin de ménager l'amour-propre du fœtus. » Pierre Desproges

La Cour constitutionnelle de l'Équateur a modifié, mercredi 28 avril 2021, l'article 150 du Code pénal en décidant de dépénaliser l'avortement en cas de viol

Cette décision n'est qu'une petite avancée car elle ne légalise pas l'avortement. Cependant, elle entraîne la modification de la loi qui, jusqu'ici, n'autorisait l'avortement qu'en cas de viol et si la femme souffrait d'un handicap mental.

L'IVG est aussi autorisée dans le cas où la santé de la femme est en danger et qu'aucune autre solution n'est envisageable. Les autres femmes, en plus de mettre leur santé et leur vie en danger en ayant recours à un avortement en dehors du système de santé, risquent jusqu'à trois ans de prison si elles sont dénoncées.

Des chiffres impressionnants

Plus de 2 000 filles par an sont contraintes d'accoucher, soit plus de 6 filles par jour.

« Niñas, no madres » (filles pas mères)

Le 28 avril, lors de la session de la Cour constitutionnelle, un rassemblement eut lieu de diverses organisations féministes qui luttent depuis des années pour le droit à l'avortement en criant un slogan devenu célèbre « Niñas, no madres ».

Le retrait de la notion de « handicap mental » du Code pénal est une légère avancée, mais ne décriminalise pas les femmes qui ont recours à l'IVG. C'est pourquoi les associations féministes du pays, si elles ont salué cette décision, ne manquent pas de rappeler qu'elle est incomplète :

Les femmes équatoriennes continueront de se battre pour exercer le droit d'être libres de jouir, de protéger nos corps et notre santé dans le cadre de la dignité que nous méritons et que nous n'avons toujours pas.

Cette victoire en appelle d'autres ; le combat continue jusqu'à la victoire totale, pleine et entière.



TURQUIE

Manifestations de colère

Le président Recep Tayyip Erdoğan a annoncé le retrait de son pays de la Convention d'Istanbul contre les violences faites aux femmes.

Le lendemain de cette décision, le 20 mars, des centaines de femmes sont descendues dans les rues d'Istanbul, d'Ankara, d'Izmir pour crier leur colère. Dorénavant, l'État n'aura ainsi plus aucune obligation de lutter contre les violences sexistes et sexuelles par un cadre juridique adapté, alors que sévit une hausse des féminicides : 300 femmes tuées en 2020 par leur conjoint ou ex-conjoint.

Pérou

La stérilisation forcée en procès

Entre 1996 et 2000, 300 000 Péruviennes ont été stérilisées de force. Parmi elles, une majorité d'Indiennes quechua. Et cela dans le cadre d'un programme de santé reproductive et de planification familiale.

Le procès s'est ouvert en mars 2021, plus de vingt années plus tard, mettant en cause l'ancien chef de l'État, Alberto Fujimori, déjà en prison pour une peine de vingt-cinq ans pour corruption et crime contre l'humanité.

Sont aussi impliqués trois anciens ministres de la Santé. Procès historique qui devrait durer plusieurs mois.

Nouvelle-Zélande

Un congé en cas de fausse couche

Sur la proposition de Ginny Andersen, députée travailliste, le Parlement a adopté, le 24 mars, la mise en place d'un congé rémunéré de trois jours accordé aux femmes et à leur conjoint·e, en cas de fausse couche au lieu d'un congé maladie, car « le deuil qui accompagne une fausse couche n'est pas une maladie ».

Rappelons qu'en Inde, aux Philippines ou dans l'État de l'Ontario au Canada, cette disposition existe déjà.

BIRMANIE

Des jupes contre la répression

Kyal Sin portait un tee-shirt avec l'inscription « Everything will be OK » (Tout ira bien) quand elle a été touchée à la tête par un tir mortel des forces de sécurité, lors d'un rassemblement prodémocratie à Mandalay.

Kyal Sin, 19 ans, a été tuée le 3 mars par la junte militaire qui a pris le pouvoir illégalement au Myanmar. Elle est devenue très vite une icône du mouvement de résistance et des jeunes Birman·es. Face à la violence des forces armées, les femmes ont suspendu leurs jupes et leurs sous-vêtements sur des fils électriques ou des cordes à linge, en travers des rues. Or, la superstition, encore bien vivace, stipule que les hommes perdent leur virilité en passant sous des habits féminins portés en dessous de la taille !

Pour une fois, nous aimerions croire en une superstition !

PALESTINE

Femmes palestiniennes en prison : un silence assourdissant

Sur les cinquante dernières années, 10 000 femmes palestiniennes ont fait l'objet d'arrestation sous le régime de détention administrative¹ ou de condamnations à des peines de prison ferme et détenues dans les pires conditions.

Ainsi, Khalida Jarrar, députée du Conseil législatif palestinien, qui milite pour les droits des femmes et des prisonniers politiques, a-t-elle été arrêtée 3 fois en quatre ans : une première fois en 2012 pour quatorze mois, une deuxième fois en juillet 2017 pour vingt mois. Libérée en février 2019, elle a de nouveau été arrêtée et condamnée le 1^{er} mars 2021 à deux ans d'emprisonnement par les tribunaux militaires israéliens.

Au cours de leur incarcération, les femmes subissent, comme les autres prisonniers, de multiples sévices tant physiques que psychologiques, tels que privation de sommeil, coups, menaces, coupure d'eau, restriction de nourriture. Mais d'autres sanctions leur sont spécifiquement appliquées telles que viol, chantage sexuel, mise à nu devant des proches ou d'autres détenu-es ou fouille au corps agressive.

Ainsi, Khitam Saafin, qui a passé trois mois en détention administrative sans être inculpée, a-t-elle accusé des soldats israéliens d'avoir procédé à une fouille à nu.

L'association B'Tselem² a rendu publiques des pratiques visant à photographier les femmes palestiniennes dans des mises en scène sexuelles avec menace de les diffuser auprès de leurs proches.

Selon l'association ADDAMEER³, d'autres ont accouché menottées : « C'est un processus très humiliant, ils vous attachent au lit jusqu'à ce que vous soyez sur le point d'accou-

cher, et immédiatement après l'accouchement, ils vous remencent une main et une jambe au lit. Ils n'autorisent pas la présence d'un membre de la famille. Imaginez une étrangère, une policière, debout à côté de votre lit pendant que vous accouchez. »

Nombre de Palestiniennes sont incarcérées dans la prison de Darmon, insalubre (une ancienne

étable), dans des cellules surpeuplées, où il n'y a ni bibliothèque ni salles de classe, ce qui ne leur permet pas d'accéder à la formation et à l'éducation. D'autres sont enfermées dans des établissements pénitentiaires situés en Palestine occupée, ce qui rend plus difficile la visite des membres de la famille en violation de la Quatrième Convention de Genève.

Malgré ces terribles conditions de détention, les prisonnières palestiniennes continuent de résister et de se mobiliser. Elles ont toujours participé à des actions de protestation au côté des autres détenu-es, notamment par des grèves de la faim.

Aussi incroyable que cela puisse paraître à un observateur de bonne foi, ces mouvements de révolte restent totalement ignorés de la communauté internationale, et Israël, qui se targue d'être « la seule démocratie du Moyen-Orient », continue de bénéficier d'une impunité totale et du soutien effectif des puissances impérialistes⁴, quelles que soient les violations dont il se rend coupable envers le peuple palestinien.

Michèle Gay

RDC

Le mouvement Ekoki

Vêtues de noir en signe de deuil, plusieurs centaines de femmes ont manifesté à Kinshasa, le 3 avril, aux cris de « Ça suffit » dans les quatre langues du pays, le lingala, le kikongo, le swahili et le tshiluba, dénonçant tueries et violences sexuelles utilisées comme armes de guerre dans les conflits sévissant dans l'est du pays.

Le mouvement Ekoki, Inatosha, est à l'initiative de cette manifestation, il est porté par Marie-Josée Ifoku, ancienne candidate à la présidentielle de 2018, et veut promouvoir la paix dans le pays, en Afrique et dans le monde, mais aussi rétablir la dignité humaine.

LÀ OÙ IL Y A DE LA HONTE, Y'A PAS DE PROFIT!

LE KEFFIEH? 620 euros chez Louis Vuitton, alias LVMH, alias Pinault, milliardaire et mécène.

Que ce foulard représente la lutte du peuple palestinien contre l'oppression ne pose aucun problème aux marchands qui s'en sont emparé pour le commercialiser au moment même où les bombes israéliennes pleuvaient sur la bande de Gaza.

La photo de pub, qui a, paraît-il, été retirée suite à l'apparition sur les réseaux sociaux du hashtag #boycottlouisvuitton, est très « imaginative » ! Se présentant comme une carte à jouer, on y voit, en haut, le buste d'un mannequin avec le foulard griffé, et en bas, à l'envers, un visage masqué évoquant un feddayin portant le vrai keffieh, avec un bandeau noir sur les yeux qui lui donne un petit côté « terroriste ».

Ce n'est sans doute pas la première fois que la mode s'empare d'objets symboliquement forts (par exemple, le visage du Che), tout simplement parce que, comme le souligne Kemais Ben Lakhdar¹, « la culture occidentale se croit tout permis dans l'utilisation de formes, de traditions, de savoir-faire en n'utilisant que leur dimension esthétique ».

Une autre forme d'impérialisme en quelque sorte.

M. G.

Libération, 12-13 juin 2021.

LES BLUESWOMEN

Quand on pense au blues, bien souvent viennent à l'esprit les noms de John Lee Hooker, B.B. King, Memphis Slim... entre autres ! Et pourtant les débuts du blues furent féminins.

MA RANEY, BESSIE SMITH, issues du vaudeville pour venir au blues, furent les pionnières, sans oublier Mamie Smith (1883-1946) qui a gravé le premier blues de l'histoire du disque: « Crazy blues » en 1920. Qu'on ne s'y méprenne pas, c'était une histoire d'argent, les studios étaient déjà réservés pour une chanteuse blanche qui avait fait faux bond, alors autant enregistrer une Noire... Les disques Okeh se sont frottés les mains; sans le savoir, ils avaient répondu à une demande du public noir, 75 000 exemplaires du disque furent vendus en un mois!

Un peu d'histoire

Si on consulte l'*Encyclopédie du blues* de Gérard Herzhaft, on a des explications:

Bien avant que les premiers grands bluesmen, Blind Lemon Jefferson, Blind Blake, Lonnie Johnson, considérés comme les fondateurs de cette musique, pénètrent, pour la première fois dans les studios d'enregistrement, une foule de chanteuses de blues qui connaissaient déjà auprès du public noir un énorme succès.

Entre 1920 et 1930, le blues vocal était considéré comme un art essentiellement féminin. Les chanteuses, bien que venant de régions et de contextes sociaux différents, avaient toutes en commun d'être issues des tournées de vaudeville, ces spectacles ambulants du début du siècle qui présentaient petites pièces de théâtre, numéros de cirque, sketches comiques et chansons. Les parties chantées étaient composées de morceaux de music-hall de l'époque et, en fin de soirée, de blues qui arrachaient des larmes à l'assistance. Ces tournées ambulantes étaient bien souvent la distraction unique pour de longs mois des petites villes et des villages visités et, par conséquent, y jouissaient d'une exceptionnelle popularité.

Ma Raney, Bessie Smith, sans oublier Mamie... mais il y en a eu beaucoup d'autres: Victoria Spivey, Ida Cox, Sippie Wallace, Cara Smith, Bertha « Chippie » Hill, Rosa Henderson, Lucille Bogan... Toutes ont, à leur manière, affirmé liberté de mœurs, revendications tous azimuts sans se distancer des « vedettes » comme Blind Lemon Jefferson, Blind Blake ou Charley Patton!

Revenons aux origines avec un extrait du bouquin de Le Roi Jones, *Le Peuple du blues* (1963):

Les grandes interprètes du blues classique ont été des femmes. Elles ont toutes été des chanteuses professionnelles et ont débuté très jeunes dans cette carrière (Ma Raney à quatorze ans, Bessie Smith avant vingt ans). À propos d'une liste de blues classiques prise dans un catalogue de disques de trois sociétés « raciales » (Race

records), Howard W. Odum et Guy B. Johnson remarquent: « La majorité de ces blues formels sont chantés par des femmes... plus de soixante-quinze pour cent d'entre eux sont écrits d'un point de vue féminin. Parmi les interprètes ayant atteint une célébrité plus ou moins nationale, il n'y a presque aucun nom d'homme. » Au contraire, les chanteurs de blues campagnards, sauf quelques exceptions comme Ida May Mack ou Bessie Tucker, étaient des hommes. Mais ces blues furent enregistrés longtemps après, durant la grande vague d'enregistrements « raciaux », et les sociétés étaient alors disposées à essayer n'importe quel chanteur ou musicien noir tant elles étaient ravies du marché qu'elles venaient de découvrir. Les premiers blues enregistrés furent des blues classiques et ce sont leurs interprètes qui firent connaître le blues au grand public américain.

Il y a plusieurs raisons à cette primauté féminine. Du temps du blues primitif, les meilleurs chanteurs campagnards avaient été des errants: ouvriers agricoles itinérants ou travailleurs à la recherche d'emploi, une femme n'aurait pas pu voyager de la sorte, à moins de se déplacer avec toute sa famille. D'ailleurs, rien ne la poussait à le faire puisqu'elle pouvait toujours trouver à se placer comme domestique. Jusqu'à la création d'un théâtre noir, les femmes noires n'ont chanté qu'à l'église et n'ont donné voix à leurs chagrins intimes que penchées sur leurs baquets à lessive. Dans les champs de l'esclavage, hommes et femmes avaient travaillé ensemble et chanté ensemble des chansons de travail et des cris.

Même si les enregistrements de blueswomen¹ ne faiblissent pas, la misogynie transparait... Citons par exemple une publicité pour Memphis Minnie où il était déclaré qu'elle jouait tellement bien de la guitare qu'on croyait que c'était un homme... Quelques années plus tard, arrivée à Chicago, elle remportera une compétition musicale avec des bluesmen (dont Big Bill Broonzy) où elle est élue meilleure musicienne. Belle vengeance!

Sinon, dans l'entre-deux-guerres, se développèrent des duos de blues. Entre autres, des chanteuses avec des musiciens aveugles. Blind Willie McTell et Bettina Harris, Blind Willie Johnson avec W. B. Harris, Blind Blake avec Leola Wilson, Elzadie Robins et Laura Rucker. La plupart de ces chanteuses n'ont pas fait de carrière solo, choix délibéré ou acceptation de l'idéologie dominante? Cela se discute!

Mais il y a une grande différence avec les enregistrements de country blues des années 1960, où les chanteuses servaient de faire valoir souvent religieux, exemples: Big Joe Williams ou Mississippi Fred McDowell.



Big Mama Thornton



Les années cinquante

En fait, dans le blues féminin, le renouveau est venu avec Big Mama Thornton avec *Hound dog*; sans trop de discours, elle a évolué du rhythm and blues, version Johnny Otis, au compagnonnage avec le Chicago blues de Buddy Guy ou Muddy Waters blues band, se revendiquant de Bessie Smith et Memphis Minnie, influençant Janis Joplin (*Ball and Chain*). La boucle est bouclée.

Il y a eu, dans l'après-guerre de 1940, beaucoup de chanteuses noires qui ont évolué dans un répertoire qui n'était pas entièrement relié au blues: Aretha Franklin, Tina Turner, Etta James et d'autres... Mais pour prendre un exemple marquant, B. B. King, dans *Blues Summit* (1993) constitué de duos avec des vedettes du blues (pour les hommes: Buddy Guy, John Lee Hooker, Albert Collins), avait choisi comme partenaires féminines: Ruth Brown, Irma Thomas, Etta James, Katie Webster et Koko Taylor. À part les deux dernières, toutes ces chanteuses ne sont pas strictement étiquetées « scène blues »; comme quoi on peut être star mondiale et être moins sectaire que la mafia du blues, de France ou d'ailleurs!



Sue Foley

Et maintenant...

Aux États-Unis d'Amérique, plusieurs chanteuses de blues ont féminisé les expressions machistes du blues rural, le bourdon devenant la reine abeille, la petite écolière un garçon. Memphis Minnie, Big Mama s'y sont employées mais celle qui a été le plus loin semble être Koko Taylor qui a transformé des textes entiers de Muddy Waters!

Sinon, dans les chanteuses guitaristes blanches, citons Sue Foley et Rory Block qui, outre leurs talents musicaux, offrent sur Internet des lieux de rencontre et de recherches sur la guitare et le féminisme. Cela rejoint les musiciennes comme Elisabeth Cotten (*Freight train*), Ana Popovic, Debbie Davis qui jouait avec Albert Collins.

On me reprochera (anticipons!) de ne pas parler du Vieux Continent et de la France en particulier... Prenons le cas de Sophie Kay, qui chante encore le blues et se revendique de Fréhel et Édith Piaf. Des esprits chagrins insinuent qu'elle serait le fruit de la dernière et de Robert Johnson. Faut voir et, selon les dires de Sophie, c'était le grand problème des disquaires: où classer l'inclassable du blues français, chanson française ou blues? Sinon en France, à part Colette Magny, il y a peu d'éléments.



Koko Taylor

Aux USA, le livre d'Angela Davis, *Blues et féminisme noir*, paru en 1998 (et, en 2017, pour sa traduction en français chez Libertalia), pose problème. Certes, elle analyse en tout point l'œuvre de Ma Rainey et Bessie Smith. Ajouter Billie Holiday, plus jazz que blues, semble presque hors sujet. Mais les impasses sur d'autres musiciennes de blues semblent plus de parti pris que d'analyses approfondies. Les propos sur les musicologues blancs, qui ont enregistré les premiers blues, relèvent du même propos... Faut bien polémiquer...



Sophie Kay

Pour finir, on pourrait citer Jessie Mae Hemphill qui jouait du tambour dans l'orchestre de Napoleon Strickland, joueur de fifre. Elle a aussi enregistré guitare et chant dans la tradition de Senatobia dans le Mississippi (*She Wolf*).

Et l'édition, pour faire plaisir à tout le monde, d'un bouquin en français sur Sister Rosetta Tharpe – célèbre en premier lieu pour les gospels, mais exubérante sur scène. Surtout que, selon les souvenirs, elle excellait vocalement mais aussi à la guitare! D'où le titre du livre, *Sister Rosetta Tharpe, la femme qui inventa le rock and roll*, publié aux éditions Ampelos avec une préface de Philippe Bas-Rabérin.

Certes, il y a beaucoup de nouveaux noms dans le blues féminin actuel aux États-Unis et ailleurs que le grand public et moi-même ignorons...

Mentionnons pour finir Shemekia Copeland, avec son dernier succès *Uncivil war*, qui pilonne encore une fois, s'il en était besoin, Trump et son monde.

Donc, pour le blues féminin rien n'est fini, heureusement pour tout le monde!

Emma Burdigala

1. Notons à ce sujet que le correcteur automatique de Word accepte sans sourciller le mot « bluesmen » mais refuse « blueswomen »...

STRANGE FRUIT : Les arbres du Sud portent un fruit étrange

BILLIE HOLIDAY, MILITANTE DES DROITS CIVIQUES : c'est le parti pris du film de Lee Daniels actuellement sur les écrans, *Billie Holiday une affaire d'État*. En 1939, au club de jazz « Café Society » à Manhattan, la chanteuse interprète la chanson *Strange fruit* pour la première fois : cri de révolte, dit-elle, contre le racisme. La voix bouleversante de la chanteuse, mélange de soie et de grenaille, évoque ce fruit étrange suspendu aux peupliers que les corbeaux picorent : les corps lynchés des hommes noirs. Sa volonté de chanter ce texte devient, comme l'écrit Angela Davis, « l'épine dans le pied de tous ceux qui vou-



Billie Holiday

laient oublier le racisme », et, comme le film le montre, le FBI utilise l'addiction aux drogues de Billie pour qu'elle arrête de chanter ce texte qui fait scandale.

Après 1877, plusieurs centaines de lynchages ont lieu. Un sondage de l'époque révèle que plus de 50 % des Américains blancs sont favorables à cette pratique. La guerre

de sécession est terminée depuis 1863 et l'esclavage a été aboli en 1865, mais les lois Jim Crow, qui légalisent diverses formes de ségrégation raciale, persistent jusqu'en 1964. Le Sud, perdant et revanchard, instaure avec elles un principe de séparation des races distinguant les citoyens en fonction de leur appartenance raciale, « les codes noirs ». Toute transgression de ces codes fait peser sur les Noirs une menace physique et même la mort. Violence et crimes s'exercent contre eux. Le Ku Klux Klan, société secrète fondée en 1865 par des officiers sudistes, incarne cette fureur aux yeux du monde.

Amère récolte

Le film de Lee Daniels insiste sur cet aspect peu connu de la vie de la chanteuse qui s'empare du texte d'une chanson pour contester la violence raciste et inscrire sa musique dans une dimension sociale et politique. La chanteuse revendique cet engagement ; elle souhaitait d'ailleurs prendre pour titre de son autobiographie *Amère récolte*, le dernier vers de la chanson, ce que son éditeur refuse. Livres et films s'attardent trop souvent sur la vie dissolue de l'artiste, son addiction aux drogues et aux relations toxiques, oubliant son combat contre le racisme.

Des brèches dans le discours patriarcal

C'est également l'option que propose Angela Davis dans son livre sorti en 1998, *Blues et féminisme noir : Gertrude Ma Rainey, Bessie Smith et Billie Holiday*, qui propose une histoire féministe et politique de la musique des blueswomen dans les 1920-1940, annonçant, selon elle, les grandes luttes émancipatrices. Il ne s'agit pas pour l'autrice de faire une analyse musicale de leurs chansons, mais d'y reconnaître des attitudes féministes, des brèches dans le discours patriarcal et de montrer que ce blues des femmes noires est porteur d'une contestation sociale et pose les prémices d'un certain féminisme noir et intersectionnel.

Mon livre ne va pas faire plaisir à tout le monde, il va jeter un pavé dans la mare parce qu'il va nous rappeler à nous, les Noirs-Américains, que nos premiers leaders étaient des femmes et qu'elles n'étaient pas forcément hétérosexuelles.

Angela Davis montre que, dès les années 1920, à peine une génération après la fin de l'esclavage, des femmes noires chantant le blues s'élèvent contre l'oppression raciste, mais aussi contre le patriarcat et la bourgeoisie noire. Elles chantent le désir féminin, le libre choix de sa sexualité, la vie sur la route des tournées contre la conception dominante de la femme au foyer. La récente liberté de se déplacer, acquise à la fin de l'esclavage, n'est pas pour elles, puisque le dogme chrétien, par le biais de l'Église – très influente dans le monde africain-américain de



1959, Billie Holiday chante *Strang Fruit...*



Strange Fruit « Un fruit étrange »

Les arbres du Sud portent un fruit étrange
 Du sang sur les feuilles, du sang à leurs racines
 Des corps noirs qui se balancent dans la brise du Sud
 Fruit étrange qui pend aux peupliers
 Scène pastorale du Sud vaillant
 Les yeux exorbités et la bouche tordue
 La douce et fraîche odeur du magnolia
 Puis soudain, l'odeur de la chair qui brûle
 Ce fruit sera cueilli par les corbeaux,
 Ramassé par la pluie, aspiré par le vent,
 Pourri par le soleil, lâché par un arbre
 C'est là une étrange et amère récolte.

Traduit par Angela Davis, tiré d'un poème écrit et mis en musique en 1937 par Abel Meeropol, enseignant d'origine russe, membre du Parti communiste USA.



Bessie Smith

Young Woman Blues

Je n'ai pas la peau claire, je suis une tueuse marron
 Je ne vais pas me marier, vais pas m'installer,
 Je vais boire de la bonne gnôle et renverser ces marrons
 Tu vois ce long chemin solitaire, Seigneur, tu sais qu'il aura une fin
 Et je suis une femme bonne et je peux avoir plein d'hommes .

Safety Mama blues

Attends un peu, je vais te montrer, petite, comment traiter un mauvais homme
 Fais-le rester à la maison, à laver et repasser
 Dis à tous les voisins qu'il a perdu la tête.

Bessie Smith, 1894-1937

l'époque – associe péché et sexualité et condamne les femmes à rester à la maison. Ma Rainey et Bessie Smith incarnent et chantent la condition des femmes.

Le blues des femmes, écrit Angela Davis, suggère une rébellion féministe émergente dans la mesure où il nomme sans ambiguïté le problème de la violence masculine, il sort cette dernière de la violence de la vie conjugale, où la société la gardait cachée.

La bourgeoisie noire oppose aux textes des blueswomen une morale conservatrice et stigmatise la vulgarité des paroles, y voyant les ingrédients primitifs de la culture noire issue de la classe laborieuse dont elle veut se démarquer. Les blueswomen sont du côté du prolétariat et désavouées par l'intelligentsia noire.

Les femmes, dont Gertrude Rainey et Bessie Smith chantent les histoires, sont celles que les militants des clubs pensaient devoir éduquer et sauver.

Angela Davis estime que les chansons de Ma Rainey et Bessie Smith, sont un « prélude historique annonçant la contestation sociale à venir » et qu'elles font partie des autrices de couleur qui l'ont personnellement aidée à construire une conscience de genre.

Bel hommage de cette ancienne compagne des Black Panthers, militante anticapitaliste et antiraciste.

Annie Nicolai



Angela Davis

Angela Davis, *Blues et Féminisme noir. Gertrude «Ma» Rainey, Bessie Smith et Billie Holiday*, Libertalia, 2021.

« Beaux pains
dans ta gueule »

Maggy Bolle

I
N
S
O
L
I
T
E

Dire les choses crûment... La bourgeoisie noire soucieuse de respectabilité rejetait les blues-women au nom du bien-parler, du correct bien élevé. Elle les accusait de pratiquer le langage ordinaire, l'oralité crue, triviale, oubliant que ce langage allait jusqu'au fond des choses et donnait des rapports hommes/femmes une vision différente de celle aseptisée des chansons d'amour de l'époque.

Critiquer la vulgarité d'un texte, condamner sa forme pour nier sa force est une pratique constante et habituelle. Il en va ainsi de la chanteuse Maggy Bolle: on pourrait dire qu'elle rejette les critères esthétiques traditionnels et que les paroles de sa chanson qui dénonce le machisme frisent la vulgarité, mais la cause est juste et, pour réveiller les endormi-es, frapper un grand coup est souvent nécessaire. Comme écrit sur son site, Maggy Bolle chante tout haut ce que tout le monde pense tout bas, elle trimballe sur les routes ses chansons burlesco-comiques... on rit, et ça fait du bien !



Site :

<<http://www.maggybolle.fr/>>

Et si tu uses et tu abuses
De tes muscles pour la rendre
heureuse
Ne te plains pas si tu accuses
Un coup de genou dans
les valseuses

Si t'es blessé Monsieur
Parce qu'on reste insensibles
À tes messages vicieux
Pauvre imbécile
C'est que les pectoraux
Gonflés à la testostérone
Ça fait p'têt' peur aux corbeaux
Mais nous autres on s'en tamponne

Ton côté macho
Ça doit faire plaisir à ta mère
Ça impressionne les marmots
Et fait sourire la fromagère

On n'est pas des saintes-nitouches
Mais faut pas abuser non plus
Qu'ça soit nos seins ou bien nos bouches
Tu touches pas si t'es pas l'bienvenu

Et on sait bien qu'un jour ou l'autre
Où tu abuseras de caresses
T'auras ta bite pas ton couteau
Et ça sera l'inverse

Mais Monsieur ça ne suffit pas
Il nous faudrait quelques stères
De matière grise
Mais voilà t'as mis la tienne en jachère

Tu pensais qu'avec du pouvoir
Tu pourrais balader tes mains
Tu finiras en steak tartare
Et le zob cuit dans un gratin

Quand c'est non, c'est non
Tu comprends ça connard
T'as pas tous les droits gros con
Même si t'as un peu d'pouvoir
Quand c'est non, c'est non
J'vais pas te faire une prose
Qu'on soit moche ou bien canon
Merde, on n'est pas tes choses!

Alors tes caprices de beau gosse
Et tes idées dégueulasses
Tu peux te les caler dans l'os
Ça te fera du bien par où ça passe
Car si tu crois que c'est toi le boss
Parce que t'as des testicules
Dis-toi qu'on est plus féroces
Qu'un pervers sans scrupule

Tu pensais qu'avec du pouvoir
Tu pourrais toucher nos culs
Mais celui qui t'toucheras le tien ce soir
Ce sera ton co-détenu
Quand c'est non, c'est non
Tu comprends ça connard
T'as pas tous les droits gros con
Même si t'as un peu d'pouvoir
Quand c'est non, c'est non
Et si tu piges pas ça
Tu d'manderas l'explication
Au maton qui s'occupera de toi

Quand c'est non, c'est non
Connard! Gros con!

Quand c'est non, c'est non
Tu comprends ça, connard?
T'as pas tous les droits, gros con!
Même si t'as un peu de pouvoir
Quand c'est non, c'est non
Rentre ça dans ton cervelet
Si tu veux pas finir castré!

Si t'es complexé Monsieur
Parce que t'en as une toute petite
Si t'es frustré Monsieur
Parce qu'il y a qu'toi qui en profite

Quand c'est non, c'est non
Connard!

Tu pensais que ton phallus
Te rendrait tout-puissant
T'oubliais qu'c'est d'un utérus
Qu't'étais sorti en chialant !

« La pomme et le pommier* »

Le Code civil napoléonien et les femmes

Dans un article intitulé « Sur l'admission des femmes au droit de cité », le philosophe Poullain de la Barre écrit : « Ou aucun individu de la race humaine n'a de véritables droits, ou tous ont les mêmes; et celui qui vote contre le droit d'un autre, quels que soient sa religion, sa couleur ou son sexe, a dès lors abjuré les siens¹. »

Nous sommes en 1790, en pleine période révolutionnaire à laquelle de nombreuses femmes, connues ou inconnues, ont participé, y compris les armes à la main. C'est pourquoi on a pu parler d'un mouvement d'émancipation féminine et féministe².

Mais, en 1804, dans un contexte politique contre-révolutionnaire, le Code civil dit « napoléonien » va renvoyer les femmes à leur foyer. En effet, si l'article 8 mentionne que « tout Français jouira des droits civils », il apparaît clairement dans la suite du texte que cette égalité s'entend au masculin, en tout cas en ce qui concerne les femmes mariées (car les règles restrictives et privatives de droit ne s'appliquent pas en totalité aux célibataires, veuves et divorcées).

Si toutes les femmes sont majeures à un âge plus précoce que les hommes (21 ans contre 25 ans), l'épouse fait partie des personnes privées de leur capacité juridique, au même titre que les mineurs, les criminels et les débilés mentaux. Elle n'a, de ce fait, aucun droit sur ses enfants ou son patrimoine, car l'intention des rédacteurs du Code, représentants de la bourgeoisie exclusivement masculins, est de protéger l'ordre patriarcal, en particulier la filiation, vecteur de transmission de la fortune familiale³.

Ainsi, malgré l'extrême misogynie de Napoléon et consorts, ce n'est pas la condition féminine en tant que telle qui justifie l'infériorité juridique des femmes, mais leurs qualités d'épouse et de mère, même si, bien entendu, en pratique, cela revient au même.

Mais cet état de domination et d'incapacité civile ne s'est pas achevé avec l'Empire. Il a perduré jusqu'au XX^e siècle bien sonné !

Ainsi, il aura fallu attendre la loi du 13 juillet 1965 pour que les femmes jouissent de leur indépendance financière et soient autorisées légalement à ouvrir un compte bancaire

à leur nom. De plus, ce n'est qu'à partir de cette date qu'elles ont pu signer un contrat de travail sans le consentement de leur mari.

Autre exemple :

Ce sera la loi du 4 juin 1970 qui mettra fin à la puissance paternelle, remplacée par l'autorité parentale partagée :

« Les deux époux assument ensemble la direction morale et matérielle de la famille. »

Enfin, concernant la rupture du lien conjugal, dans le Code de 1804, l'accès au divorce pour adultère était inégal, puisque l'homme pouvait divorcer pour n'importe quel adultère alors que la femme ne pouvait le demander que si son mari avait « tenu sa concubine dans la maison commune ». L'égalité n'a été rétablie qu'avec la loi du 11 juillet 1975. C'est dire si on revient de loin. Et il y a encore un petit bout de chemin !

M. G.

*. Napoléon, « L'enfant appartient au mari comme la pomme au propriétaire du pommier », Mémorial de Sainte Hélène.

1. B. Pavard, F. Rochefort, M. Zancarini-Fournel, *Ne nous libérez pas, on s'en charge*, La Découverte, 2020.

2. « Féminisme », le mot est de Dumas fils (1872) qui en use comme d'un épithète péjoratif. M. Riot-Sarcey, *Histoire du féminisme*, La Découverte, 2015.

3. « La femme et ses entrailles sont la propriété de l'homme. »

Voir aussi Dominique Godineau, *Citoyennes tricoteuses*, Paris, Perrin, coll. Pour l'Histoire, 2004 (première édition Alinéa, 1988).

Napoléon 1^{er} (1823) :

« Nous autres peuples d'Occident, nous avons tout gâté en traitant les femmes trop bien [...] Elles ne doivent pas être regardées comme les égales des hommes, et ne sont, en réalité, que des machines à faire des enfants [...] Il vaut mieux qu'elles travaillent de l'aiguille que de la langue. »

Dans *Histoire de la France : dynasties et révolutions, de 1348 à 1852* (1971), Georges Duby.



Cette seconde partie de l'article sur bell hooks aurait aussi bien trouvé sa place dans le dossier «Éducation libertaire...

Il servira donc de liaison avec la première partie parue dans *Casse-rôles* (n° 16, p. 10-11) et notre présent dossier...

BELL HOOKS

Enseigner aux marges

(2^e partie)



REPRENANT UNE GRILLE D'ANALYSE MARXISTE, bell hooks interroge le rapport aliéné au travail des femmes noires issues de la classe ouvrière, condamnées aux « sales boulots », et celui des femmes de la classe dominante pensé en termes de carrières prestigieuses.

Désespérées de ne jamais voir se produire de révolution féministe, de nombreuses femmes, d'abord engagées dans l'élimination de l'oppression sexiste, ont fini par concentrer leurs efforts sur l'obtention du maximum de pouvoir et de privilèges possibles au sein de la structure sociale existante. Les militantes féministes savent maintenant que les femmes ont tendance à exercer le pouvoir de la même façon que les hommes quand elles se retrouvent dans les mêmes positions qu'eux dans les sphères sociales et politiques¹.

Dressant le bilan des succès du mouvement féministe, elle souligne le fait que si les réformes ont permis des avancées vers l'égalité sociale avec les hommes, elles sont restées cantonnées au sein du système suprémaciste et patriarcal sans remettre fondamentalement en question l'oppression et l'exploitation sexistes. C'est là que le féminisme révolutionnaire a un rôle central à jouer, parce que, explique bell hooks :

L'oppression sexiste est de première importance, non pas parce qu'elle serait la base de toutes les autres oppressions, mais parce qu'elle représente la pratique de domination vécue par le plus grand nombre de personnes, que ce soit dans le rôle du discriminant ou de la discriminée, de l'exploiteur ou de l'exploitée. C'est la pratique de domination que le plus de gens ont appris à accepter, avant même de savoir que d'autres formes d'oppression sociale existaient. Cela ne veut pas dire qu'éradiquer l'oppression sexiste aurait pour conséquence d'éliminer toutes les autres formes d'oppression. À partir du moment où toutes les formes d'oppression sont liées dans notre société, dans la mesure où elles sont toutes entretenues par des structures institutionnelles et sociales similaires, un système ne peut pas être anéanti tout en laissant les autres intactes. La remise en cause de l'oppression sexiste constitue une étape cruciale dans la lutte pour éliminer toutes les formes d'oppression².

Si l'on veut sortir de ces impasses, il faut lutter ensemble. C'est le sens de la sororité définie comme « solidarité politique entre les femmes ». Là encore, il s'agit dans un premier temps de déconstruire l'usage dégradé et

inauthentique qui a été fait du mot. La sororité ne peut se définir qu'en termes de lutte, de combativité et de pensée critique. Les femmes doivent désapprendre la peur du conflit enracinée en elles par le patriarcat. La confrontation est une étape essentielle pour s'émanciper de l'éducation sexiste et s'engager sur le chemin d'une transformation individuelle ou collective. La conscientisation révolutionnaire est bien la finalité d'une éducation féministe qui se propose de partager les cultures, les savoirs et les expériences, à travers une « pédagogie engagée ».

L'effort d'éveil des consciences par les féministes a principalement consisté à aider les femmes à comprendre la nature du sexisme dans leur vie personnelle, et en particulier à identifier la domination masculine. Bien que cette tâche soit nécessaire, ça ne devrait pas être le seul objectif de la prise de conscience. L'éveil féministe des consciences n'a pas réellement poussé les femmes vers des politiques révolutionnaires. Dans l'ensemble, cela n'a pas aidé les femmes à comprendre le capitalisme – c'est-à-dire à comprendre son fonctionnement en tant que système qui exploite le travail des femmes et à voir en quoi il est interconnecté avec l'oppression sexiste³.

L'éducation que la plupart d'entre nous avons reçue, et donnions, n'était pas et ne serait jamais politiquement neutre⁴.

Je veux de nouveau affirmer que c'est le croisement entre la pensée de Paulo Freire et la pédagogie des enseignantes noires de mon enfance, qui se voyaient comme chargées d'une mission libératrice – celle de nous éduquer pour résister de façon efficace au racisme et à la suprématie blanche –, c'est ce croisement qui a eu un impact profond sur ma façon de penser à l'art et à la pratique d'enseigner⁵.

Progressivement, la question pédagogique a acquis une centralité dans la réflexion de bell hooks. Dans le sillage de Paulo Freire, elle est en quête d'une « éducation à la liberté » qu'elle entend mettre en pratique dans son propre enseignement à l'Université, mais aussi au-delà.

La « pédagogie engagée » qu'elle s'efforce de définir – et surtout de mettre en œuvre – se donne pour objectif de lier les luttes collectives et l'émancipation individuelle à travers des transformations radicales des pratiques éducatives et pédagogiques et des contenus des programmes. Si elle se réfère aux pédagogies anticoloniales, critiques et féministes, elle ne cesse de dire sa dette vis-à-vis de ses pre-

mières enseignant-es du temps de la ségrégation et de leurs pratiques présentées comme « un acte contre-hégémonique, une manière fondamentale de résister à toute stratégie de colonisation raciste blanche. Bien qu'elles n'aient jamais défini ou énoncé ces pratiques en termes théoriques, nos enseignant-es pratiquaient une pédagogie révolutionnaire, de résistance, profondément anticoloniale⁶ ».

Partant comme souvent de sa propre expérience pour nourrir sa pensée, la critique de bell hooks balaye l'ensemble du spectre social, à commencer par la famille, où s'enracine l'éducation sexiste et où se légitiment toutes les oppressions :

Politiquement, l'État patriarcal blanc et suprémaciste blanc se repose sur la famille pour endoctriner ses membres en leur inculquant des valeurs favorables au contrôle hiérarchique et à l'autorité coercitive⁷.

La famille est au cœur d'une conception de l'éducation qui repose sur l'autorité, la contrainte, la force et la violence. La première tâche d'une éducation féministe est donc de désapprendre ce conditionnement, cette acceptation de la « loi du plus fort ». Cette critique du rôle de la famille s'inscrit résolument dans une tradition marxiste (chez Engels par exemple⁸).

On leur [les travailleurs] enseigne qu'ils pourront régner sur leur foyer, qu'ils pourront y exercer contrôle et domination, et que c'est là la grande récompense de leur acceptation de l'ordre social et de l'exploitation économique. [...] En cautionnant et en perpétuant la domination des hommes sur les femmes afin de prévenir toute rébellion au travail, l'élite capitaliste masculine s'assure que la violence des hommes s'exprime dans les foyers et non dans les usines⁹.

Ce conditionnement et l'idée que les structures hiérarchiques doivent être à la base des relations humaines se prolongent au-delà du cercle familial à travers l'école et l'Université, l'Église, les médias, etc. De son passage dans les écoles mixtes comme de ses premières années à l'Université, bell hooks retient la « douloureuse » idée que toute éducation n'est pas nécessairement émancipatrice mais peut se transformer en instrument d'aliénation, en pratique de domination. C'est ce que Freire appelle la conception bancaire de l'éducation, métaphore que bell hooks prolonge en parlant d'une « approche de l'apprentissage liée à la chaîne de montage¹⁰ » et dont la manifestation la plus visible est l'autoritarisme :

Ils semblaient plus que tout obsédés par l'exercice de leur pouvoir et de leur autorité dans le mini-royaume qu'était leur classe¹¹. La peur d'une perte de contrôle dans les cours pousse souvent les enseignant-es à tomber dans un schéma d'enseignement traditionnel où le pouvoir est utilisé à des fins destructives. C'est cette peur qui provoque un investissement professoral collectif dans le décorum bourgeois de façon à maintenir une notion fixe d'ordre, de s'assurer que l'enseignant-e conserve une autorité absolue¹².

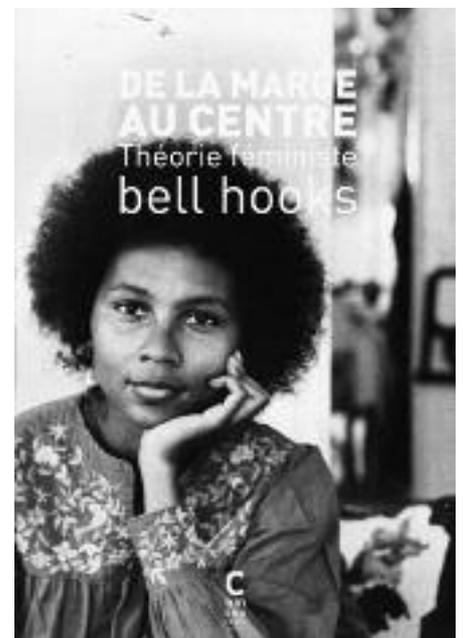
On ne se débarrasse pas de cette conception bancaire uniquement en changeant les programmes, comme le font

trop de professeur-es adoptant « un style d'enseignement conservateur, même s'ils abordaient leur sujet d'un point de vue progressiste¹³ ». Les pratiques pédagogiques sont le reflet de normes de pensée qui se prétendent universelles, la critique de cette éducation instrumentale et inauthentique ne saurait se limiter aux seuls contenus. « L'éducation, comme pratique de la liberté, ne concerne pas juste la connaissance libératrice, mais la pratique libératrice en cours¹⁴. » Et il ne suffit pas, comme trop d'enseignant-es engagé-es le pensent, de vouloir faire de sa classe un espace « sûr » (*safe*) en se contentant de faire un cours magistral à un groupe d'étudiant-es silencieux-es qui ne répondent que quand on les interpelle. De Paulo Freire, hooks retient l'idée, pour l'avoir vécu dans sa propre chaire, que « nous ne pouvons entrer en lutte comme objets afin de devenir, plus tard, des sujets ». Son premier ouvrage – *Ne suis-je pas une femme ? Femmes noires et féminisme* – raconte justement ses difficultés à passer d'objet à sujet. Ce qui réifie et aliène le sujet, c'est d'abord la construction des savoirs qu'il s'agit d'interroger d'un point de vue qui inclut la prise de conscience de la race, du sexe et de la classe sociale.

Enseigner de nouveaux mondes, de nouveaux mots. Combiner la théorie et la pratique, afin d'affirmer et de démontrer des pratiques pédagogiques cherchant à créer une nouvelle langue, à casser les frontières disciplinaires, à décentrer l'autorité, à réécrire les zones frontières institutionnelles et discursives au sein desquelles les politiques deviennent une condition de réaffirmation de la relation entre capacité d'action, pouvoir et lutte¹⁵.

En quoi consiste exactement la révolution des pratiques pédagogiques prônée par bell hooks ? C'est d'abord sur la place du corps que s'est portée son attention, à partir de son expérience de la dévalorisation physique dont font l'objet les Noir-es. Revendiquer une place au corps, pour l'enseignant-e comme pour les apprenant-es, c'est une manière de remettre radicalement en cause le pouvoir et la norme. Dans un long entretien avec Ron Scapp, celui-ci propose une stimulante analogie entre corps immobiles et savoirs figés :

La manière traditionnelle d'être en cours est celle d'un enseignant-e derrière un bureau ou debout devant, immobile. Bizarrement, cela rappelle le corpus fixé, immobilisé des connaissances, le caractère immuable de la vérité elle-même¹⁶.





L'effacement du corps contribue à une invisibilisation des différences sociales et masque le rôle de l'Université comme lieu de reproduction d'une classe privilégiée et de ses valeurs: les faits, désincarnés, ne sont plus situés et se prétendent neutres et objectifs. Redonner place au corps, redonner place à la voix – et plus seulement celle de l'enseignant-e – tel est le défi d'une pédagogie critique qui considère que les dominé-es sont les mieux placés pour dire les rapports de domination. Mais il ne s'agit pas de juste raconter son expérience: ce récit de soi qui permet de trouver sa voie est une première étape du processus de réappropriation de soi et de ses pensées. Il faut rompre avec un modèle traditionnel où le pouvoir et l'autorité imposent le silence:

Faire entendre la voix des dominé-es est une manière de contester cet ordre dominant et d'affirmer que celles-ci sont porteuses d'un savoir légitime et subversif.

bell hooks privilégie le dialogue et la collaboration au sein de la classe. L'objectif de cette subversion du rapport hiérarchique est de construire une autre relation au savoir détachée d'un exercice de pouvoir pour (re)trouver une joie d'apprendre.

Accueillir le corps et la voix, engager un dialogue authentique, refuser les invisibilisations, considérer que des savoirs vont se construire collectivement, c'est poser les bases d'une communauté d'apprentissage. C'est «faire de la classe un environnement démocratique où tout le monde ressent la responsabilité de contribuer à un objectif essentiel de la transformation pédagogique». bell hooks souligne d'ailleurs que la question des effectifs est centrale, sous peine de voir la classe se transformer en spectacle, en lieu de divertissement qui sape le pouvoir potentiellement transformateur de la pédagogie critique.

Si bell hooks insiste sur ce qu'il peut y avoir de déstabilisateur dans cette démarche et dans cette exigence, c'est qu'il faut veiller à accueillir aussi cette souffrance et cet inconfort nés d'un changement de modèle. Mais, rappelle-t-elle, le modèle autoritaire aussi est violence:

Dans nos cours, les étudiant-es ne ressentent ordinairement pas le besoin d'être en concurrence, puisque la notion même de voix privilégiée d'autorité est déconstruite par notre pratique critique collective¹⁷.

Ce processus pédagogique, dans l'émergence d'une communauté d'apprentissage, est déjà une praxis: en questionnant la place de chacun-e et leurs savoirs, on transforme déjà ces savoirs et la relation de domination au sein de l'école en affirmant – en acte – sa capacité d'action et de lutte.

Cela vaut pour les étudiant-es comme pour les universitaires, pour qui il est crucial d'engager un travail collectif sur la pédagogie:

Je pense qu'une des choses qui empêchent beaucoup d'enseignant-es d'interroger leurs propres pratiques pédagogiques est la peur que «ceci est mon identité et je ne peux pas la remettre en question»¹⁸.

La pédagogie engagée de bell hooks est indissociable d'une réflexion sur ses propres pratiques pédagogiques et

politiques, et l'enseignement universitaire n'est pas une finalité en soi. Son engagement féministe ne se limite pas à l'Université mais embrasse l'ensemble de la société à travers un travail d'éducation populaire auprès des femmes exclues du système éducatif, visant à «apprendre à lire et à écrire tout en apprenant à penser de manière critique et analytique».

Nous imaginons collectivement des moyens d'aller au-delà des frontières, de transgresser.

L'Université n'est pas un paradis. Mais l'acte d'apprendre peut créer un paradis. La salle de classe, dans toutes ses limites, reste un lieu de possibilités. Dans ce champ des possibles, nous avons l'occasion d'œuvrer pour la liberté, d'exiger de nous-mêmes et de nos camarades, une ouverture d'esprit et de cœur qui nous permette de faire face à la réalité même alors que nous imaginons collectivement des moyens d'aller au-delà des frontières, de transgresser. C'est cela l'éducation comme pratique de la liberté¹⁹.

Si la pédagogie engagée, féministe et radicale de bell hooks se présente comme «une pratique de la liberté», c'est qu'elle s'efforce de penser et d'articuler un double mouvement: la réalisation de soi et l'émancipation collective. En construisant des outils d'analyse des oppressions, en mettant en place un cadre pédagogique qui permet de déconstruire les dominations sociales, racistes et sexistes, en «décolonisant les esprits», il s'agit de proposer une (re)lecture du monde d'un point de vue critique dans un processus qui s'engage à la fois au sein de la classe et à ses marges.

Grégory Chambat



1. bell hooks, *De la marge au centre, théorie féministe*, traduit de l'anglais par Noomi B. Grüssig, Cambourakis, 2017, p. 182.
2. *Ibid.*, p. 110.
3. *Ibid.*, p. 284.
4. bell hooks, *Apprendre à transgresser, l'éducation comme pratique de la liberté*, collection Nouvelles questions féministes, Syllepse, 2019, p. 33.
5. *Ibid.*, p. 53.
6. *Ibid.*, p. 8.
7. *De la marge au centre...*, p. 114.
8. Par exemple chez Engels dans *L'Origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*, 1884.
9. *De la marge au centre...*, p. 227.
10. *Apprendre à transgresser...*, p. 19.
11. *Ibid.*, p. 22.
12. *Ibid.*, p. 172.
13. *Ibid.*, p. 23.
14. *Ibid.*, p. 137.
15. *Ibid.*, p. 121.
16. *Ibid.*, p. 128.
17. *Ibid.*, p. 81.
18. *Ibid.*, p. 126.
19. *Ibid.*, p. 188.

DOSSIER

... Coordonné par « N'Autre école »,
la revue de Questions de Classe(s)

L'éducation libertaire, ça vous dit quoi ?

Petite chronologie pour une autre école
« La liberté pédagogique n'a jamais été l'anarchisme »,
dixit Jean-Michel Blanquer...
La liberté, ça fait peur
Quelles pédagogies alternatives ?

Contre l'école autoritaire

L'école, cache-sexe des mensonges du gouvernement
A-t-on besoin des chef-fes ?
LREM – La Répression En Marche
AESH au rabais, élèves sacrifié-es

Pistes pour une autre éducation

Éducation libertaire et autogestion : les invariants
L'éducation intégrale, un combat pour l'émancipation
A comme Attention, A comme Audace
Pédagogues. Féminin, pluriel

Pédagogie et anarchie, avec Romain CNT-Éduc. 93
Radicaliser la pédagogie : entretien avec Irène Pereira

Mémoire

Francisco Ferrer, la BD
Madeleine Vernet : un autre futur social

En classe

La classe de Sophie
Que fait-on à la Freie Schule de Berlin ?
Au cœur de la classe
Pédagogie Freinet. Une histoire bien vivante
Quelques mots sur le LAP

Lectures

Un hamster à l'école
Sexisme à l'école. À quand la prévention ?
« Et l'école est à qui ? », la *Revue itinérante Z*
Bibliographie



Petite chronologie pour une AUTRE école

Charles Fourier (1772-1837) • «Tous ceux qui n'ont pas lu Fourier le rejettent dans l'aimable fantaisie, écrit René Lourau, le délire d'un fou non dangereux.» C'est pourtant bien par lui qu'il convient d'ouvrir cette petite chronologie... «Nulle révolution, désormais, ne sera féconde si l'instruction publique recréée n'en devient le couronnement [afin d'établir] l'éducation intégrale.» Il faut attendre le début du XIX^e siècle pour qu'émerge, avec Charles Fourier, puis ses disciples, une pédagogie liant égalité et liberté. Initiateur du principe d'enseignement intégral et universel, partisan de la coéducation des sexes, ses réflexions originales irrigueront les aspirations éducatives du mouvement ouvrier.

Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) • Partisan d'une «démopédie» (éducation du peuple par le peuple lui-même), il considère que «l'enfant envoyé aux écoles ne sera toujours qu'un jeune serf dressé pour la servitude, au mieux des intérêts et de la sécurité des classes supérieures». Proudhon reprend à Fourier l'idée d'un enseignement intégral, seul moyen de donner aux producteurs les capacités de gérer la société future. C'est au sein de «l'école atelier», où se combine l'instruction littéraire, scientifique et professionnelle, que l'ouvrier développera l'intelligence du bras et de l'esprit. Quant à la femme, on sait la haine que lui vouait Proudhon...

Les années 1830 • C'est au cœur de «la Nuit des prolétaires», explorée par Jacques Rancière, que se forge l'idéal d'autonomie porté par des ouvriers et des ouvrières qui ne souhaitent confier à nul autre qu'à elles et eux-mêmes leur émancipation. Cette auto-éducation ouvrière rejette les porte-parole auto-proclamé-es, les avant-gardes instituées; elle incarne un des mouvements d'éducation populaire les plus radicaux de l'histoire.

1848 • À l'ombre des barricades, regroupé-es au sein de l'Association fraternelle des instituteurs et professeurs socialistes, des enseignant-es engagé-es pour la révolution esquissent les grandes lignes d'un programme éducatif et pédagogique radical. Deux hommes – Gustave Lefrançais et Perot –, deux femmes – Jeanne Derouin et Pauline Roland – signent un manifeste qui revendique l'égalité complète entre tous et toutes et, pour y parvenir, prêchent une éducation nouvelle. Au même moment, Lamartine tonne contre les instituteurs «recruteurs de l'anarchie, des crimes et de toutes les bêtises dont les pervers et les imbéciles veulent fanatiser et hébéter le peuple français».

« LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE N'A JAMAIS ÉTÉ L'ANARCHISME. »

Jean-Michel Blanquer,
Le Parisien, 26 avril 2018

**En préparant ce dossier, nous avons posé
cette question autour de nous:
«L'éducation libertaire, ça t'évoque quoi?»**

FORCE EST DE CONSTATER QUE L'IDÉE n'est pas vraiment dans l'air du temps... alors même que son revers – l'éducation autoritaire – est célébré par tant d'éditocrates et par l'actuel ministre de l'Éducation nationale en personne, dont la politique a reçu les éloges de Marine Le Pen: «L'engouement suscité autour de M. Blanquer, que l'on peut même qualifier de «phénomène Blanquer», constitue une victoire idéologique notable pour le Front national et une défaite cuisante des sociologues et des pédagogistes...» (Marine Le Pen, 8 décembre 2017).

Inutile donc de partir au Brésil, en Hongrie ou en Turquie pour croiser la «pédagogie noire¹» du néo-libéralisme. Que l'on travaille à l'école ou qu'on la fréquente comme élève, parent ou grand-parent, chacun-e peut constater que depuis plusieurs années – et même avant le «phénomène Blanquer» – le libéralisme autoritaire déroule son agenda éducatif et pédagogique...

Liberté ?

Puisque «la liberté pédagogique n'a jamais été l'anarchisme», nous assistons depuis plusieurs mois à la mise au pas des personnels (syndicalistes sanctionné-es, pédagogues déplacé-es d'office, militante LGBTQ sermonnée pour avoir porté un masque arc-en-ciel, etc.), bâillonné-es par l'article 1 de la loi pour «l'école de la confiance» qui interdit dorénavant aux personnels en exercice toute critique publique de l'institution.

Et les élèves ne sont pas en reste: on se souvient des images de lycéen-nes à genoux pendant près de trois heures et de ce commentaire d'un des policiers les filmant: «Voilà une classe qui se tient sage.» Depuis, les interventions policières se sont multipliées jusqu'au sein des établissements scolaires.

Égalité ?

L'école du tri social, qui reproduit et légitime les inégalités sociales, ne s'est jamais aussi bien portée. Ne sombrons cependant pas dans la nostalgie: Célestin Freinet, dans les années 1930, dénonçait déjà «l'école, fille et servante du capitalisme». Une école au service de l'ordre établi, c'est là encore le credo du ministre quand il déclare que «l'ennemi du service public, c'est l'égalitarisme». (*Le Journal du dimanche*, 22 juillet 2017).

Fraternité ?

La stigmatisation des jeunes musulmans – et surtout musulmanes –, systématiquement pointé-es du doigt, la haine des pauvres (« la guerre contre les pauvres commence à l'école », écrivait le regretté Ruwen Ogien), le retour de la morale « républicaine », l'affichage obligatoire de *La Marseillaise* dans toutes les salles de classe (« Qu'un sang impur abreuve nos sillons... »), etc. L'école « de la confiance », c'est d'abord une école du rejet et de la stigmatisation.

Autorité, inégalité, identité...

N'en déplaise à notre ministre, pour qui « l'autorité doit être rétablie dans le système scolaire » (*Le Parisien*, 13 novembre 2017) et qui considère que « l'école n'est ni de gauche ni de droite » (*Le Figaro*, 4 juillet 2018), pour nous, et ce dossier en témoigne, il existe bien deux manières d'éduquer, deux visions de l'enfant, de l'école et, partant, de la société. N'est-ce pas finalement ce qu'il faut entendre par « éducation libertaire » ? Une pédagogie de la liberté et de l'égalité, une pédagogie socialement critique qui ne se résigne pas à ce que l'école, pour reprendre la formule d'Ivan Illich, soit « la meilleure agence de publicité pour nous vendre le monde tel qu'il est. »

Y'en a pas 0,1 sur cent, et pourtant, elles et ils existent...

Laissons encore une fois – la dernière ! – la parole à Jean-Michel Blanquer, qui aura grandement contribué à ce dossier de *Casse Rôles* ! « On peut aimer son métier et ne pas perturber les choses. Et 99,9% des enseignants sont d'accord avec ce que je viens de dire. » (France Inter, 19 janvier 2020). D'autres avant nous ont perturbé cette école et rêver, construit en actes une « n'autre école ». Leur mémoire a sa place dans ce dossier, mais c'est surtout leur héritage, l'actualité de leur combat social et pédagogique que nous voulons présenter ici... au-delà des étiquettes, comme l'écrivait René Lourau, soulignant

l'extrême difficulté d'utiliser comme instrument d'analyse des mots, des termes qui ne sont en effet que des bornes, les poteaux indicateurs, les termes arbitraires et abstraits d'un mouvement, d'une temporalité. Comment éviter de substantier des mots comme anarchie, socialisme, révolution politique, révolution pédagogique, autogestion ? Le terrorisme d'État ne nous empêche pas seulement de penser ou de dire. Il peut nous empêcher [...] de lire. De lire ce qui pourtant est écrit noir sur blanc dans la tradition libertaire en éducation.

(René Lourau, « L'Éducation libertaire », *L'Homme et la société*, n° 123-124, 1997) ■

1. La pédagogie noire (en allemand *Schwarze Pädagogik*) est une forme d'éducation répressive visant à soumettre les enfants par diverses méthodes qui incluent aussi bien les châtimements corporels que la manipulation mentale. Cette notion a été définie par Katharina Rutschky dans son essai *Schwarze Pädagogik* et popularisée par Alice Miller dans son ouvrage *C'est pour ton bien* (Aubier, 1985).

L'Association internationale des travailleurs (1864) • Si pour l'AIT, « l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes », l'éducation des ouvriers sera également l'œuvre des ouvriers eux-mêmes... Dès ses premiers congrès, l'éducation occupe une place centrale dans les débats. S'y distinguent des figures comme celles de Paul Robin ou James Guillaume. Là encore, l'enseignement intégral et polytechnique ou encore la nécessité pour la classe ouvrière d'ouvrir ses propres écoles sont à l'ordre du jour.

Michel Bakounine (1814-1876) • Comme bien d'autres figures du mouvement libertaire (Kropotkine ou encore Tolstoï), le révolutionnaire russe s'est intéressé à la question éducative, notamment dans un article intitulé « L'instruction intégrale » : « Nous demandons l'instruction intégrale, toute l'instruction aussi complète que le comporte la puissance intellectuelle du siècle, afin qu'au-dessus des masses ouvrières, il ne puisse se trouver désormais aucune classe qui puisse en savoir davantage, et qui, précisément parce qu'elle en saura davantage, puisse les dominer et les exploiter. » Il rappelle également que « les enfants n'appartiennent ni à la société ni à leurs parents, mais à leur future liberté »...

La Commune de Paris (18 mars-28 mai 1871) • En soixante-douze jours, communardes et communards vont s'efforcer d'inventer une école et une pédagogie au service de l'émancipation. Le manifeste des sections parisiennes de l'Internationale réclame « l'école publique, laïque, gratuite et intégrale ». Châtiments, punitions et récompenses sont abolis, l'égalité de traitement entre les instituteurs et institutrices est proclamée. L'objectif, selon Henri Bellenger, est qu'« il faut enfin 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 ».

L'école de la République (1880) • Jules Ferry, avec son école nationaliste, reposant sur la division des sexes, de l'argent et de l'accès au savoir (à l'école primaire s'oppose l'enseignement secondaire, public mais payant et réservé à une petite élite), entend « clore l'ère des révolutions ». Pourtant, Ferdinand Buisson, sympathisant de la Commune, proche des milieux internationalistes, occupe alors le poste de directeur de l'enseignement primaire. Il encourage Paul Robin à développer, au sein de l'école publique, un orphelinat libertaire à Cempuis où se pratiquent la coéducation des sexes, un enseignement intégral et une pédagogie autogestionnaire. L'établissement sera fermé sous la pression de Drumont (extrême droite antisémite), dénonçant un enseignement subversif. La presse de gauche ne s'en émouvra pas beaucoup... Quant au *Dictionnaire de pédagogie*, la coordination en est confiée à un autre libertaire, James Guillaume.

1892 • Naissance de la Fédération des Bourses du travail. Autonomie ouvrière, action directe et éducation, tels sont les piliers du syndicalisme révolutionnaire au sein des Bourses du travail. Pour Fernand Pelloutier, leur animateur, la finalité est d'« instruire pour révolter ». À la différence des Universités populaires qui ont fleuri à la même époque, les Bourses ne



seront pas un éphémère phénomène de mode, au point que la CGT révolutionnaire d'alors caresse le rêve de créer ses propres écoles au service de l'idéal syndicaliste, et dans l'esprit du « refus de parvenir » défendu par Albert Thierry.

Fin XIX^e début XX^e • Pour Jean Maitron, l'historien du mouvement anarchiste, il s'agit probablement de l'âge d'or de l'éducation libertaire. En réaction à la « propagande par le fait », les éducationnistes multiplient les projets : conférences, cours du soir, colonies, etc. En 1897, un noyau d'anarchistes, rassemblés autour de Jean Grave, crée le groupe « École libertaire » et fonde une Ligue d'enseignement libertaire. Sébastien Faure à Rambouillet (La Ruche), Madeleine Vernet à Épône (L'Avenir social) fondent des écoles, en marge de l'institution, qui mettent en pratique, sans attendre le Grand soir, une pédagogie antiautoritaire.

Le Manifeste des instituteurs et institutrices syndicalistes de 1905 le proclame : « C'est au milieu des syndicats ouvriers que nous prendrons connaissance des besoins intellectuels et moraux du peuple. C'est à leur contact et avec leur collaboration que nous établirons nos programmes et nos méthodes. » Une poignée d'instituteurs et d'institutrices, malgré une répression féroce, brave l'interdiction qui leur est faite de s'organiser et de se syndiquer. Inspiré-es d'un fort sentiment antihierarchique, ces enseignant-es vont rallier le syndicalisme révolutionnaire au nom de la lutte des classes, tout en développant une réflexion pédagogique originale, inspirée de la tradition ouvrière mais aussi des apports de l'Éducation nouvelle. Le titre de leur revue, fondée en 1910, résume cet idéal : *L'École émancipée*.

13 octobre 1909 • Le pédagogue militant catalan Francisco Ferrer est exécuté. L'émotion et la colère que la nouvelle suscite à travers le monde sont inimaginables : en Europe comme en Amérique, les manifestations virent à l'émeute (celle de Paris est restée célèbre), des centrales ouvrières appellent à la grève. Ferrer incarne l'injustice de l'Église et de l'armée, mais le réseau d'écoles « rénovées » ou « rationalistes » qu'il avait développé à partir de 1901, représente aussi l'espoir d'une éducation enfin débarrassée de la tutelle du clergé, du dogmatisme et de l'autoritarisme. La disparition de leur initiateur n'entravera d'ailleurs pas leur développement à travers toute l'Espagne, mais également en Suisse, au Portugal, au Brésil, aux Pays-Bas, en Ukraine... « L'École moderne, écrivait Ferrer, prétend combattre les préjugés qui entravent l'émancipation et leur préfère le rationalisme humanitaire qui consiste à inculquer, dès l'enfance, le désir de connaître l'origine de toutes les injustices sociales afin que, les ayant démasquées, il soit possible de s'opposer à elles et de les combattre. »

Pédagogie et révolution • À l'Est, la révolution est victorieuse... Si les réalisations en matière de transformations pédagogiques des bolcheviques sont réelles, elles s'accroissent assez bien de l'autoritarisme, comme chez Makarenko. Il en est tout autrement en Ukraine où l'éducation est, avec le partage des terres et la libre fédération des

LA LIBERTÉ,

L'éducation libertaire...

**Libertaire en classe ? Quelles pratiques ?
Quel rapport à l'école ? Et avec les élèves ?
Je vous avouerai que le sujet ne m'a pas
d'emblée inspiré...**

PUIS, EN LISANT LES ÉCHANGES autour de la préparation de ce dossier, bien que n'ayant pas le même héritage politique, je me suis reconnue dans le rapport paradoxal à l'autorité en classe : m'énervier, répugner à le faire, ne pas être très convaincante – en tout cas dans ma tête ! Cette oscillation régulière entre le « il faut que je sois plus rigide », souligné par certains dans nos échanges, et l'aspiration à une éducation libertaire, antiautoritaire, émancipatrice, autogérée d'abord par les élèves...

Et finalement, presque immédiatement, j'ai pensé aux élèves, qui éprouvent la même oscillation, entre pulsion de liberté et habitude de la contrainte. J'ai réentendu certaines de leurs réponses, revu leurs mimiques perplexes, leur désarroi parfois devant le saut dans le vide que représentent les espaces de liberté ouverts par l'enseignante. Confrontées à une pédagogie qui cherche à les rendre plus libres et autonomes, qui les incite à s'extraire des innombrables contraintes de l'école, la rencontre est assurément déstabilisante, parfois violente.



ça fait peur !

« C'est toi qui décides, c'est vous qui allez choisir » (votre sujet, votre groupe, votre livre, votre projet, votre manière de présenter, l'orientation de la table, la couleur dans laquelle vous allez écrire, le travail que vous allez faire en premier dans votre plan de travail, le sujet de votre texte libre, l'organisation de la salle, du matériel, la manière dont nous allons régler les conflits, etc.)

« Tu peux, tu n'as pas besoin de demander » (pour te lever, aller à la poubelle, demander une gomme, prendre un dictionnaire, écrire un texte libre, aider ta voisine, etc.).

Perplexité. Réflexe persistant de demander la permission de bouger, de demander l'aval avant de se mettre au travail. Peur d'user d'une liberté aussi inattendue qu'étrangère, peur de décider, car décider, c'est choisir, c'est penser, c'est, d'une certaine manière, s'engager.

À l'école, il est sans doute plus facile d'être agi·e que d'agir, même si on se révolte parfois. Ou, en tout cas, les élèves semblent plus familièr·es de la posture passive et contrainte. Alors, face à nos pratiques libertaires, il peut y avoir incompréhension, blocage et parfois rejet !

La liberté, ça paralyse, car il faut choisir parmi 2, 3, 4 possibilités; ça fait peur, c'est la plongée dans l'inconnu; ça dérange dans le confort d'être dirigé·e. La liberté, ça engage l'être. Mais surtout, ça se conquiert et ça s'apprend, à petits pas !

À l'école, avec des pratiques libertaires, adultes comme jeunes, on apprend à regarder autour de soi avec un œil plus critique. On découvre d'autres manières de vivre, de travailler, de penser, d'apprendre. On prend l'habitude du débat, de la délibération collective, pour lancer des projets, pour régler les problèmes. On repense, ensemble, l'installation des tables, du matériel pédagogique, le rythme des cours.

Et puis, un jour, on se rend compte que la classe n'est plus la même qu'en début d'année, que les élèves vont et viennent sans demander, organisent leur travail personnel, mais aussi celui de la classe, remettent en question des habitudes, des décisions, et que nous, adultes, sommes là pour accompagner, écouter, conseiller, et non plus pour contraindre. Et on se prend à rêver que ça s'étende à toute l'école, à toutes les écoles.

Jacqueline Triguel,

enseignante en collège, collectif Questions de classe(s),
autrice de *Étincelles pédagogiques*,
coll. N'Autre école, Libertalia, juin 2021.

communes, au cœur du programme de la makhnovtchina. Galina, la compagne de Nestor Makhno, est une institutrice aux idées avancées, elle œuvre à la mise en place d'une éducation antiautoritaire inspirée de Francisco Ferrer: « La culture et l'éducation dans une société libre ne peuvent être le monopole de l'État ou d'un gouvernement. C'est l'affaire d'individus et d'organisations librement unies entre elles. »

1921 • Sur les décombres encore fumants de la guerre, beaucoup espèrent l'avènement d'une « éducation nouvelle » qui puisse enfin faire advenir la paix. Le mouvement ne pouvait être autre chose qu'internationaliste. Méthodes actives, pédagogie non-directive, self-gouvernement... le programme est ambitieux. Mais où est le social? Pour avoir le privilège de fréquenter l'école de Summerhill, il faut déboursier beaucoup, tout comme à l'École des Roches. Où est la révolution? En Italie, Maria Montessori, pédagogue catholique, s'accommode parfaitement du nouveau régime fasciste et adresse des louanges à Mussolini, proposant de mettre sa pédagogie à son service. En se coupant de ses racines ouvrières, l'Éducation nouvelle a perdu sa boussole, mais ce n'est pas une fatalité: aux États-Unis, John Dewey fonde à Chicago une « école-laboratoire », la Polonaise Helena Radlinska pose les bases de la pédagogie sociale et, dans le même pays, Janusz Korczak proclame les droits de l'enfant (l'ONU s'en inspirera). Il le paiera de sa vie avec les 200 pensionnaires de son orphelinat de Varsovie, déporté·es à Tréblinka.

Célestin et Élise Freinet • S'ils rallient le PC en 1926, c'est d'abord au sein de la Fédération unitaire de l'enseignement, avec des militants héritiers de l'anarchosyndicalisme des origines, que les Freinet développent leur pédagogie. Leurs premiers correspondants sont des libertaires, ils ont suivi l'expérience des « maîtres camarades » de Hambourg, qui expérimentent une éducation anarchiste de l'autre côté du Rhin (suppression des programmes, des horaires et de la division des matières d'enseignement et pratique radicale de l'autogestion à tous les niveaux)... Les Freinet exploreront quant à eux les pratiques coopératives, sans jamais séparer pédagogie et social: « Sans la révolution à l'école, la révolution politique et économique ne sera qu'éphémère », écrit Célestin... et pour « l'éducateur prolétarien » (titre de la revue du mouvement), la réciprocité est également vraie.

Juillet 1936 • Un vent libertaire balaye l'Espagne réactionnaire. Dans un pays toujours marqué par la misère et l'analphabétisme, la révolution se donne pour tâche première de construire une autre école et une autre société. Non seulement les écoles vont s'ouvrir par milliers pour répondre au slogan « Pas un enfant sans école », mais leur « organisation interne est régie par la démocratie la plus absolue. Tous les problèmes qui se présentent sont résolus par des assemblées communes d'enfants et de professeurs. On comprend facilement qu'avec ce procédé, il n'y ait besoin d'aucun directeur ». En parallèle, se joue également une révolution dans la révolution avec les Mujeres libres: « La petite couturière et ses compagnes construisent un mouvement social qui ne se contente plus d'alphabétiser, mais éduque et forme



politiquement des milliers de femmes. Elles créent des centres d'accueil pour les réfugiés. Elles organisent l'éducation des enfants. [...] Elles donnent corps et sens à une véritable révolution culturelle et sociale.»

1939-1955 • Alors que l'ombre du nazisme s'étend sur l'Europe, des dizaines de milliers d'enfants sont jetés sur les routes, livrés à leur sort. Leur seul espoir, ce sont les maisons d'éducation et autres orphelinats qui s'ouvrent en urgence. Un courant original se construit au milieu des décombres, celui des « Républiques d'enfants », inspirées de Korczak. La dimension humanitaire se double d'une utopie pédagogique largement proche de l'Éducation nouvelle et de l'autogestion. Une Fédération internationale des Républiques d'enfants est créée et rassemble des initiatives italiennes, suisses, hongroises, allemandes, françaises, etc.

À la Libération • Le système éducatif est toujours marqué par la ségrégation sociale et la séparation des sexes. Le plan Langevin-Wallon, visant la démocratisation de l'enseignement, est oublié dans les tiroirs. Le mouvement Freinet est confronté à un nouveau public, celui des périphéries urbaines et des grands groupes scolaires, les « écoles casernes » dénoncées par Fernand Oury et Jacques Pain. C'est là que vont naître la pédagogie institutionnelle (Fernand Oury) et la pédagogie autogestionnaire (Raymond Fonvieille, Georges Lapassade, etc.), qui placent le collectif au cœur de la classe...

Mai 1968 • Dans sa contestation de l'ordre établi et de l'école autoritaire, le mouvement de Mai 68 découvre un certain nombre de penseurs originaux qui remettent en question toutes les institutions, y compris l'école et la famille. Ivan Illich est l'un d'eux, même si le titre de la traduction française de son ouvrage consacré à l'école – qui enthousiasme toute une génération –, est en réalité un contresens : l'édition originale n'en appelle pas à « une société sans école » mais à « déscolariser la société » – une perspective peut-être finalement beaucoup plus radicale. Les ventes de *Libres Enfants de Summerhill* (Alexander S. Neil) auraient, dit-on, sauvé les éditions Maspero de la faillite... D'autres titres, dans la même collection, témoignent de cet engouement : *Pédagogie des opprimés* (Paulo Freire), *Naissance d'une pédagogie populaire* (Élise Freinet), *L'École en lutte* (Sgen-CFDT), etc.

Au début des années 1980 • Alors que des socialistes sont arrivés au pouvoir, certains s'impatientent : Gabriel Cohn-Bendit adresse une lettre ouverte au « camarade ministre ». La réponse sera, en tout et pour tout, la création de quatre établissements expérimentaux (le lycée expérimental de Saint-Nazaire, le lycée autogéré de Paris et deux collèges, l'un à Hérouville-Saint-Clair, l'autre à Oléron). La nomination de Jean-Pierre Chevènement rue de Grenelle sonne la fin de la récré : l'heure est à *La Marseillaise*, au retour aux fondamentaux et à la morale républicaine... Le ministre publie même un ouvrage dans l'air du temps : *Apprendre pour entreprendre*.

Mais les années 1980 voient également circuler bulletins et brochures se réclamant de l'éducation libertaire (*Zéro de*

conduite, *Le Courrier de l'éducation libertaire*), portés par la vague de l'antihérarchie (refus d'inspection) et le mouvement contre les « maîtres-directeurs » qui débordent les tout-puissants syndicats de l'Éducation ; il faut dire que, lorsqu'on lutte contre les hiérarchies, c'est bien qu'on ne veut plus de petits chefs !

L'école Bonaventure (1993-2001) • Installée sur l'île d'Oléron, la « république éducative libertaire » de Bonaventure renoue avec les expériences alternatives de Cempuis, La Ruche ou encore de l'Avenir social.

Les années 2000-2020 • Elles sont marquées par la renaissance d'un syndicalisme de lutte (Sud, CNT), qui revendiquent également une autre éducation et une autre pédagogie. Des stages nationaux et locaux – « Pédagogie alternative et syndicalisme d'émancipation » – sont organisés et rencontrent un grand succès, la revue *N'Autre école* voit le jour et sera complétée, quelques années plus tard, d'une collection du même nom aux éditions Libertalia. Les mouvements pédagogiques, à l'image de l'Icem-Pédagogie Freinet, se repolitisent. C'est aussi le mouvement des désobéisseuses, de l'Éducation nationale contre les évaluations. En 2019, la grève du bac fait l'effet d'un coup de tonnerre... Mais cette période voit aussi l'émergence d'un courant « réac-publicain », qui fait de l'école son terrain d'intervention privilégié. Pour les Finkielkraut, Polony, Zemmour et autres Onfray, derrière la célébration de l'école républicaine, c'est en réalité le rejet élitiste de la pédagogie, de l'égalité et de la justice sociale qui est à l'ordre du jour. Leur discours infuse jusque dans les rouages de l'administration : la chasse aux contestataires et aux syndicalistes est ouverte, les cas de répression se multiplient. Quant aux élèves, le modèle de « la classe qui se tient sage », c'est celui de ces 152 lycéennes à genoux, pendant plusieurs heures, encadrées par la police à la sortie de leur établissement de Mantes-la-Jolie.

Et demain ? •

« Apprendre toujours, partager ce savoir, soulager la misère et pour cela, prêcher la révolution. » (Louise Michel) ■

Sources et références :

Grégory Chambat, *L'École des barricades*, collection N'Autre école, Libertalia, 2014.

Maurice Dommanget, *Les Grands Socialistes et l'éducation*, Armand Collin, 1970.

Hugues Lenoir, *Précis d'éducation libertaire*, Les éditions du Monde libertaire, 2011.

René Lourau, « L'éducation libertaire », *L'Homme et la société*, n° 123-124, 1997.

Notre système éducatif demeure particulièrement normé et traditionaliste. Du XVI^e siècle à nos jours, la pérennité de la méthode simultanée témoigne de ce conservatisme. Pourtant, d'autres pratiques pédagogiques existent – souvent méconnues et marginalisées – qui se distinguent autant par la diversité de leurs approches que par leurs divergences politiques ou idéologiques.

Quelles pédagogies alternatives ?

dans les années soixante-dix, il a refait surface grâce à Vincent Faillet lorsqu'il a demandé à ses terminales de réorganiser leur salle de classe. Celles-ci ont mis en place des groupes de travail en îlots et recouvert les murs de tableaux blancs : la forme scolaire héritée de l'enseignement simultané volait en éclats et chaque élève pouvait devenir un transmetteur de savoirs pour ses camarades.

L'enseignement intégral ou la pédagogie ouvrière

Face à ce qu'il considère comme un instrument de domination, de perpétuation et de légitimation de l'ordre social, le mouvement ouvrier s'est mis à rêver d'une autre école. Si certains renvoient la révolution éducative aux lendemains du Grand Soir, tous s'accordent sur la nécessité « d'éduquer les éducateurs » (Marx) en recherchant une pédagogie propre aux exploités. C'est l'idée de l'enseignement « intégral » ou « polytechnique », qui forme à l'intelligence du bras comme à celle de l'esprit, au sein d'« écoles ateliers ». Cette éducation « nouvelle », rationaliste, débarrassée des dogmes, des examens, des châtiments corporels et de la non-mixité, c'est celle de la Commune de Paris et des anarchistes Paul Robin à Cempuis, Francisco Ferrer en Espagne (l'École moderne), Sébastien Faure à Rambouillet (La Ruche) ou encore Madeleine Vernet à Épône (L'Avenir social) s'efforçant de mettre en pratique les intuitions des Fourier, Proudhon, Pelloutier et autres Bakounine. L'« éducateur prolétarien », comme se définissait Freinet, se revendiquera de cet héritage d'une pédagogie du travail.

L'Éducation nouvelle, pour devenir acteur-actrice de ses apprentissages

En réponse à la faillite de l'école traditionnelle, qui a permis le massacre de la Grande Guerre et encouragé la passivité et la soumission, le mouvement de l'Éducation « nouvelle » se caractérise par son internationalisme : en Suisse, Belgique, Royaume-Uni, Allemagne, France, Inde, Italie, États-Unis, s'élaborent et s'expérimentent des méthodes « actives » s'appuyant sur la coopération, la liberté, le *self-government* ou encore le retour à la nature à travers des pédagogies de projet, fondée sur les centres d'intérêt de l'enfant, sur les coopératives scolaires... Malgré ses divergences politiques, le mouvement proclame l'égalité des intelligences, le « tous capables » – à condition que l'élève ne soit plus un spectateur passif mais un acteur de ses

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT·E S'APPREND encore par imitation et reproduction des modèles (et contre-modèles) auxquels on a été confronté·e au cours de sa propre scolarité. L'indigence de la formation et surtout l'urgence dans laquelle sont plongé·es des professeur·es déjà en poste ne participent pas d'une formation critique qui interrogerait le modèle dominant au regard d'autres méthodes. D'autant qu'au catéchisme républicain d'hier est venu s'ajouter le culte néomanagérial : il s'agit avant tout de former des exécutant·es et non des praticien·nes-chercheur·euses.

Pourtant, l'institution est traversée par des contestations et des aspirations au changement qui témoignent d'une insatisfaction face au modèle traditionnel, et qui s'efforcent de penser en actes des alternatives à un système autoritaire et inégalitaire dont l'organisation et les finalités sont indissociables de la pédagogie qui y est mise en œuvre. C'est la volonté de rompre avec ces pratiques qui caractérise ce qu'on a coutume d'appeler les « pédagogies alternatives » et qui, en France, est réduit le plus souvent au triptyque : « Montessori-Freinet-Steiner » – sans jamais prendre la peine de questionner tout ce qui sépare les projets portés par ces pédagogues.

La méthode mutuelle ou le savoir en partage

Apparu au début du XIX^e siècle, l'enseignement mutuel ne prétendait pas émanciper le peuple mais se présentait comme une méthode « disciplinaire », rapide, efficace et économique... C'est donc malgré lui qu'il a insidieusement planté les graines de la subversion (nombre de militants ouvriers y auraient été formés).

À défaut d'avoir survécu dans les mémoires, son système d'instruction par les pairs a traversé le temps, dans les classes multi-âges, à travers les pratiques coopératives ou encore chez Freinet (avec les BTJ), documentaires réalisés par et pour les élèves). Depuis les travaux d'Anne Querrien

➔ apprentissages. L'aventure se poursuit aujourd'hui et reste très active grâce aux militant-es du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) et du Lien (Ligue internationale de l'Éducation nouvelle).

La pédagogie Montessori ou le libre développement de l'enfant

Modèle de cette « éducation nouvelle », la pédagogie imaginée par la doctoresse italienne Maria Montessori (1870-1952) a profité, dès ses débuts, d'une renommée internationale. Après avoir travaillé sur les enfants déficients, la pédagogue ouvre, en 1910, dans un quartier pauvre de Rome, une Casa dei bambini. Afin de suivre les « lois naturelles » du développement de l'enfant et stimuler son « esprit absorbant », elle imagine un matériel adapté à la taille des élèves et un ensemble d'activités individualisées à mener en autonomie – et en silence – qui modifient profondément l'atmosphère de la classe. Si la démarche se revendique de la science (la doctoresse publie un ouvrage intitulé *La Pédagogie scientifique*) – au point que certains voient aujourd'hui en Montessori une précurseure des neuro-sciences – elle est empreinte d'une religiosité qui vise davantage une révolution « intérieure » que la transformation sociale.

La pédagogie Steiner ou l'éducation cosmique

La pédagogie Steiner-Waldorf, du nom du philosophe et occultiste autrichien Rudolf Steiner (1861-1925), inventeur de l'antroposophie, propose une éducation en phase avec « les forces surnaturelles agissantes » (principe également décliné dans la santé, la finance ou dans l'agriculture avec la biodynamie). Il s'agit de valoriser les talents et aptitudes propres à chaque enfant grâce, entre autres, à « l'eurythmie » qui permet au corps de recevoir les mouvements du monde spirituel et « fortifie l'âme en la faisant pénétrer vivante dans le suprasensible ». (R. Steiner)

Aux États-Unis, l'une des mille écoles Steiner référencées dans le monde a connu un succès médiatique depuis que des cadres de la Silicon Valley y envoient leurs enfants pour éviter tout contact avec les écrans. En France, il existe une vingtaine d'écoles – sous ou hors contrat – sur lesquelles ont pesé des soupçons de dérives sectaires. En 2015, à l'initiative de Françoise Nyssen (éditions Actes Sud), s'est ouverte à Arles l'« École du domaine du possible », proche du mouvement des Colibris (Pierre Rabhi) et inspirée de la pédagogie Steiner.

Freinet ou la naissance d'une pédagogie populaire

C'est en voulant échapper au cadre étouffant de sa classe que le jeune Freinet, gravement blessé aux poumons pendant la guerre et en quête d'une cohérence entre ses pratiques et ses convictions syndicalistes, pose les premières

bases de sa pédagogie avec la « classe promenade ». De cette initiative, vont découler la correspondance scolaire, l'imprimerie à l'école, le texte libre, le plan de travail, etc. Sa pédagogie, il la veut populaire, ancrée dans l'école publique, révolutionnaire mais non sectaire, à mille lieues de tout catéchisme politique ou syndical. Le mouvement qu'il impulse, pour fédérer ces initiatives pédagogiques visant à transformer l'école, se développe d'abord dans le sillage du syndicalisme enseignant avant de prendre son autonomie, sans pour autant renier ses premiers engagements sociaux. Toujours actif, le « mouvement Freinet » se distingue par son dynamisme et son refus de se figer dans une méthode définitive. Pratiquée dans des centaines de classes, en France et à travers le monde, cette pédagogie du collectif a su conserver l'esprit coopératif de ses débuts en s'adaptant à son temps (nouvelles technologies, ouverture au secondaire, etc.).

Les Républiques d'enfants pour apprendre à s'auto-organiser

Dans le sillage de l'Éducation nouvelle, se créent, en Europe et aux États-Unis, une série d'écoles et d'orphelinats qui prônent la liberté et le *self-government* (John Dewey). Toutes n'ont pas le même niveau de radicalité ni la même approche sociale (peu de rapport entre les écoles libertaires publiques des « maîtres camarades de Hambourg » et les établissements ultra-sélectifs de Summerhill ou de l'École des Roches). Elles se constituent en « Républiques d'enfants », en référence au nom de l'établissement fondé, avec le soutien du mouvement syndical, par Janusz Korczak, pédagogue polonais et promoteur de la Déclaration des droits de l'enfant, qui sera déporté en 1942 par les nazis, comme tous les pensionnaires de son orphelinat du ghetto de Varsovie.

L'histoire de ces républiques est en effet intimement liée à la Seconde Guerre mondiale. Dès 1939, alors que débute l'exil des républicains espagnols et de leurs familles, des initiatives visant à accueillir les enfants victimes de la guerre se développent dans plusieurs pays d'Europe et se fédèrent après 1945. Leur objectif est de favoriser l'esprit collectif, la cohésion par le biais de la coopération et de la solidarité dans un esprit autogestionnaire.

La pédagogie institutionnelle, quand le collectif organise la classe

Initiée par des militant-es de l'Icem (Institut coopératif de l'École moderne – pédagogie Freinet) dès le début des années 1960, confrontés aux « écoles casernes » en milieu urbain, à des publics plus « turbulents » et bien éloignés du cadre rural dans lequel s'étaient développées les premières écoles Freinet, la pédagogie institutionnelle, tout en se revendiquant de l'héritage de l'instituteur de Vence, renouvelle les pratiques en s'appuyant sur l'apport des sciences humaines (notamment la psychanalyse), mais aussi des aspirations autogestionnaires alors en vogue. Dans le sillage



La pédagogie critique, pour en finir avec les oppressions

En 1962, un pédagogue brésilien, alors en bute à la dictature militaire, publie *Pédagogie des opprimés*, synthèse de ses travaux et réflexions sur l'alphabétisation des pauvres au Brésil dans une perspective de conscientisation et d'émancipation. Dénonçant les pra-

tiques pédagogiques autoritaires et ce qu'il appelle la conception « bancaire » de l'éducation, il prône une pédagogie critique à travers une démarche dialogique qui prend en compte les savoirs des apprenant-es. L'ouvrage devient une référence dans le monde – à l'exception de la France et de l'espace francophone – et Freire poursuit ses travaux, non plus strictement dans une logique d'alphabétisation, mais dans une perspective plus globale qui inspire les courants radicaux (pédagogie féministe, décoloniale, etc.).

Critique, cette pédagogie l'est en ce qu'elle porte une grande attention aux contenus d'enseignement autant, si ce n'est plus, qu'aux méthodes. Radicale, elle axe son travail sur la prise de conscience des inégalités, des discriminations et des privilèges qu'elle entend mettre au jour (conscientisation) pour mieux les combattre.

Conclusion

Il y aurait encore beaucoup à dire et à présenter dans le bouillonnement d'expériences, dans ou hors de l'Institution. Cette dernière n'hésite d'ailleurs pas à mettre en avant telle ou telle « innovation » (classe inversée, travail en îlots, *e-learning*, etc.) mais dans une logique très libérale où familles et enseignant-es sont invité-es à déambuler dans les supermarchés de la pédagogie, à choisir telle ou telle méthode comme on choisirait un produit... sans forcément se soucier de cohérence et le plus souvent sans perspective de transformation de l'école ou de la société. La marge est étroite entre subversion et récupération: en se repliant sur le champ des techniques et de l'efficacité, l'adaptation a pris le pas sur la révolution!

C'est bien là l'impasse de la notion « d'alternative », lorsqu'elle se réduit à un catalogue de recettes ou de techniques: être ou faire différent ne garantit pas de participer à l'émancipation sociale.

G. C.

de la psychologie institutionnelle, pratiquée à l'asile de Saint-Alban, puis dans la clinique de La Borde par son frère Jean, Fernand Oury et d'autres praticiens (Raymond Fonvieille, Jacques Pain, etc.) dotent la classe d'institutions, de lois et de règles qui régulent son fonctionnement, permettent d'entrer dans les apprentissages en créant du collectif (« machine à désaliéner », selon Jean Oury) à travers, par exemple, le « Quoi de neuf? », le conseil de coopération, etc.

La pédagogie sociale, apprendre hors les murs

Se revendiquant de multiples héritages – de Korczak à Freire en passant par Freinet –, la pédagogie sociale vise la conscientisation et la transformation sociale en partant de l'environnement proche. Le terme, proposé par Helena Radlinska en Pologne dans l'entre-deux-guerres, réapparaît en France au début des années 1980 avec les GPAS (Groupes de pédagogie et d'action sociale). Pédagogie de l'action, elle se rattache au travail de rue et à une pratique d'animation hors les murs qui refuse de laisser à l'école le monopole de l'éducation. Le défi est que, non seulement l'apprenant-e ne soit plus simple spectateur-trice, mais devienne auteur-trice de ses apprentissages. Tournant le dos à l'idée rousseauiste que l'école doit être coupée du monde, de la vie et de la cité, l'expérience montre qu'en découvrant son milieu, on le comprend, on se comprend et, surtout, on se donne les moyens de le changer et de s'émanciper. C'est la surprise, l'inattendu au coin de la rue ou au bout de la ligne de bus qui guident le chemin à travers un retour à l'étymologie du mot pédagogue qui désignait, dans la Grèce antique, l'esclave qui accompagnait le petit maître sur le trajet de l'école.

Cette éducation dans et par le milieu se retrouve dans des expériences d'éducation impulsées par différents mouvements sociaux à travers le monde (sans-terre au Brésil, Zapatistes au Chiapas, mais aussi dans les Écoles populaires kanak, au milieu des années 1980).

L'école, cache-sexe des mensonges du gouvernement

La nature tient sous nos yeux une école où elle instruit le genre humain: l'emploi du temps présent est la leçon qu'elle lui répète.

Edward Young, *Les Nuits*, 1742.

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION, un certain Blanquer, se décarcasse dans les médias pour asséner ses arguments tirés par les cheveux et justifier la nécessité de ne pas fermer les écoles, les collèges et les lycées. À l'entendre : « On se contamine moins en classe qu'ailleurs. » Cet argument est fallacieux car la plupart des classes en maternelle, en primaire, au collège et au lycée sont surchargées. Dans les couloirs étroits, lorsque les élèves, les collégiens, les lycéens se croisent, ils ne peuvent qu'être en contact et ne sont pas sans se parler. En conséquence les mesures « barrières » ne peuvent être appliquées et bon nombre d'établissements scolaires sont amenés à être des *clusters*. Certains le sont déjà.

Quand les maternelles et les écoles primaires font fonction de garderies

On ne peut que constater que l'argument de Blanquer de ne pas fermer les établissements scolaires sous prétexte de ne pas aggraver les inégalités et augmenter les « décrocheurs » est spécieux. Car ce qu'il ne dit pas, c'est que si les établissements scolaires ferment, et notamment les maternelles et les écoles primaires, les parents de ces élèves ne pourront pas aller travailler, ou le télétravail sera moins efficace. La rentabilité et les profits du patronat en prendront un coup.

Concrètement, la non-fermeture des écoles est une vraie-fausse priorité puisque les enfants, si les écoles ferment, ne pourront rester seuls à la maison.

D'autant que les inégalités en matière scolaire existaient bien avant la crise sanitaire, la crise sociale et économique (chômage, bas salaires, logements exigus et souvent insalubres, familles nombreuses et souvent monoparentales, etc.), la crise sanitaire ne fait que confirmer l'état de désolation de l'Éducation nationale. C'est le reflet de la société française : une société en voie de déliquescence.

Tous les secteurs de l'activité sont durablement impactés par la politique de classe menée depuis déjà longtemps

L'école privée pour les riches, l'école publique pour les pauvres : le service public de l'éducation n'échappe pas à la

politique de classe. C'est avec une régularité de métronome que le système éducatif public est détruit (classes surchargées de 30 à 40 élèves, enseignant-es sous-payé-es, contenu de la formation des enseignant-es revu à la baisse, manque d'enseignant-es).

Les rejetons des familles nanties iront dans les écoles privées et les ceux des familles pauvres à l'école publique.

Le système politique ne veut pas former des citoyens qui soient aptes à réfléchir et développent un esprit critique. Il faut préserver le capitalisme, pour cela il faut des gens dociles, obéissants et dépendants.

Une petite élite suffit et l'immense majorité devra se soumettre

Selon une enquête du PISA (Programme international de suivi des acquis des élèves), la France est la championne des inégalités entre les élèves.

Les élèves français-es estiment ne pas être assez soutenu-es par leurs enseignant-es, 57% affirment que ces dernier-es s'intéressent aux progrès de chaque élève, contre 70% en moyenne dans l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique).

L'étude du PISA a mesuré le niveau des élèves de 15 ans dans 79 pays. Au total, 600 000 élèves ont passé le test en mai 2018, dont 6 300 en France. Elles et ils ont été tiré-es au sort dans des établissements publics et privés.

La plupart des élèves étaient inscrit-es en seconde, mais, certain-es étaient encore au collège et d'autres déjà en première.

La France est classée au 23^e rang sur 79 pays. Cette analyse met en évidence les carences du système éducatif français. Système éducatif de classe prononcé, si on le compare à des pays comme l'Irlande, l'Estonie, l'Angleterre ou encore les États-Unis.

L'étude fait apparaître un « gros point noir », qui est pointé du doigt par l'OCDE : les inégalités entre les étudiants. Le niveau des meilleurs élèves a augmenté tandis que celui des plus faibles ne cesse de baisser.

Quand la moyenne cache les inégalités

Retour en 1936, avec Jean Zay. Ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-Arts dans le gouvernement de Léon Blum, il sera à l'initiative de la loi du 7 août 1936 qui instaure la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans (au lieu de 13), l'allègement des programmes, la diminution des devoirs à la maison. Il préconise une pédagogie englobant de multiples activités périscolaires.

Sa politique consiste à l'ouverture d'un grand nombre de classes, l'introduction de l'éducation physique obligatoire, une organisation de l'orientation professionnelle, le développement de l'hygiène scolaire (en prévention de la tuberculose), la création de cantines scolaires et des colonies de vacances.

À propos des premières après-midi en plein air (sorties scolaires), « j'ai essayé de répondre à la nécessité pour les enfants d'apprendre peut-être un peu moins, mais sûrement mieux », disait-il.

Blanquer le chantre de l'obscurantisme

Jean Zay a fait avancer le système éducatif tandis qu'actuellement le service public de l'éducation est détricoté en faveur du service privé et confessionnel, sous prétexte de neutralité.

Homme de droite proche des catholiques intégristes, deux jours seulement après sa nomination, M. Blanquer expose sa vision de l'éducation à SOS éducation (interview qui a disparu des radars rapidement), association proche de Sens commun, dont bon nombre de membres ont manifesté contre l'interruption volontaire de grossesse, contre le mariage pour tous, etc. : il faut plus d'écoles hors contrat et aller vers des logiques de délégation.

Il faut une offre scolaire autonome sans aller vers des logiques de privatisation, on peut aller vers des logiques de délégation qui permettent d'accomplir mieux le service public [sic] en responsabilisant davantage les acteurs. On n'est pas obligé de le faire tout de suite à 100%. Même en le voulant, de toute façon on n'y arriverait pas. Il faut commencer sur une petite base 5 à 10% d'établissements volontaires, montrer que c'est un jeu gagnant pour tout le monde y compris les professeurs qui pourront choisir leur lieu de mutation.

Une offre scolaire sélective, élitiste où, comme dit leur publicité, il y est pratiqué l'excellence et la réussite à 100%. Mais ce qui n'est pas dit, c'est l'élimination de ceux et de celles qui risquent d'échouer aux examens, comme cela se fait à grande échelle dans l'enseignement privé et catholique.

Ces propositions mettent en œuvre la casse du service public de l'éducation, en l'asphyxiant financièrement; il s'agit d'instaurer une école pour les pauvres (l'école publique) et une école pour les riches (l'école privée ou confessionnelle). En voici deux exemples.

Un casseur et non un bâtisseur

En décrétant l'école obligatoire dès la maternelle à partir de 3 ans, vos ami-es du privé se sont réjouis, c'est autant d'argent public qui tombera dans leur escarcelle. La réduction à 12 élèves des classes de CP et CE1 dans les réseaux d'éducation prioritaire, sans former les enseignant-es au traitement de la grande difficulté, c'est se foutre du monde

et cela dénote une réelle volonté de discréditer le service public de l'enseignement. Que M. Blanquer se situe dans le sillage de Jules Ferry et de Jean Zay, c'est insulter leur mémoire. D'autants que l'actuel bilan n'est guère reluisant: 20% des élèves dits favorisés sont parmi les plus performants à l'écrit, contre seulement 2% pour les élèves défavorisés; le statut socio-économique d'un élève influe sur ses résultats en mathématiques et en sciences. Cette réalité amène ces jeunes à s'imposer des barrières pour leur avenir. Un élève sur cinq, considéré comme défavorisé, n'envoie pas un cursus en études supérieures.

C'est la sélection naturelle !

Certes, les politicards ont un beau discours, ils serinent à qui veut bien les entendre qu'ils mettent tout en œuvre pour éviter les « décrochages », mais leurs belles paroles ne sont pas suivies d'actes. Bien au contraire, les classes sont toujours aussi surchargées, les écoles ferment leurs portes, les enseignant-es continuent à être moins bien payé-es que leurs collègues allemands ou asiatiques, le recrutement d'enseignant-es se fait au compte-gouttes, le métier d'enseignant-e est dévalorisé...

Allemagne a voulu et su remédier au déséquilibre social. Dans de nombreux pays asiatiques, l'éducation des enfants est la priorité numéro 1, les enseignant-es suivent des formations de qualité. Il a été décidé d'investir dans les établissements en difficulté. En Corée du Sud, les enseignant-es sont très valorisé-es dans la société et leurs salaires sont très attractifs.

Comme on peut le constater, les moyens, les outils, les exemples existent pour remédier à la crise du système éducatif, mais pour cela, faut-il le vouloir. Or, depuis des décennies, c'est un autre choix qui a été fait, un choix de classe, un véritable fléau qui creuse de plus en plus les inégalités sociales qui génèrent violences et injustices.

Se priver des connaissances intellectuelles et manuelles de milliers et de milliers de jeunes relève du suicide collectif et va contribuer à ce que le pays reste sous la domination des puissants.

J.



A-t-on besoin des chef-fes ?

La crise sanitaire que nous vivons depuis un an a remis en lumière la place des personnels de direction dans les établissements scolaires. L'institution a souligné leur charge de travail et vanté leurs facultés d'adaptation et, du côté des personnels, de fortes attentes se sont exprimées pour plus de directivité de la part des chef-fes.

Où sont les chef-fes ?

Dans les faits, que s'est-il passé ? Les chef-fes d'établissement ont été pris-es par l'urgence et la confusion occasionnées par le virus et accentuées par la communication invraisemblable du ministre Blanquer. Mais... cela était valable pour l'ensemble de la communauté éducative.

Pourtant, les personnels qui se sont mobilisés et ont dénoncé les négligences de l'institution, par des journées de grève, par l'exercice de leur droit de retrait, en s'engageant publiquement pour revendiquer des conditions d'enseignement et d'études dignes et sécurisées, ce ne sont pas les équipes de direction, mais bien les enseignant-es, les AESH¹, les personnels de vie scolaire, les infirmières et PsyEN², etc.

Dans tout ce chaos, nous n'avons pu compter que sur nous-mêmes et sur nos collègues les plus proches pour ne pas perdre pied et pour poursuivre nos missions pédagogiques. De la direction, peu de secours. Un mot de soutien général et impersonnel, de temps à autre, une communication superficielle pour transmettre les consignes officielles. Des mots, mais peu de faits. Peu d'actions pour maintenir du collectif dans les équipes fragmentées par le confinement. Bien au contraire, combien de chef-fes ont choisi de travailler avec une poignée des profs, imposant aux autres les décisions de cette minorité ?

On pourrait mettre cette distance et ces négligences sur le compte de la crise sanitaire, qui prend les individus en étau et les fait agir dans l'urgence, sans recul critique. Il est vrai.

La situation est-elle si différente de ce qui se passe habituellement dans les établissements scolaires ?

Vers qui nous tournons-nous, d'ordinaire, lorsque nous avons l'impulsion d'un projet ou l'envie d'échanger sur notre quotidien ? Lorsque nous avons une difficulté dans une classe ? Lorsque nous avons des doutes sur notre manière de travailler avec les élèves, parfois même sur le sens de notre métier ? Lorsque nous avons besoin d'évacuer le surplus de tension ou de partager la joie d'une séance réussie ?

La majeure partie du temps, nous nous tournons vers nos collègues, dans l'établissement, ou hors l'établissement. Rarement vers les personnels de direction.

Que (nous) font les chef-fes ?

À quels moments sommes-nous donc en contact avec les chef-fes d'établissement ? Et pour quoi faire, finalement ?

Du modèle ultra autoritaire à celui qui est aux abonnés absents, en passant par le modèle à la cool, voici quelques instants choisis et qui relèvent de l'expérience vécue.

Les chef-fes, nous les rencontrons à notre arrivée dans l'établissement, pour une présentation de l'équipe plus ou moins objective.

Nous les côtoyons aussi dans les différentes réunions et instances où elles et ils usent d'une parole d'autorité qui ne fait que transmettre les consignes venues de plus haut, sans contester, sans remettre en question, sans les adapter à la complexité des réalités locales, cochant docilement les cases de leur feuille de route. Une parole qui met par là des freins administratifs et institutionnels aux besoins énoncés par les personnels et qui, rarement, propose des projets adaptés aux préoccupations quotidiennes des équipes.

Il y a aussi les conseils de classe, où les chef-fes, souvent, brillent par leur méconnaissance des rouages pédagogiques, du fonctionnement d'une classe, ou des difficultés des élèves et des familles.

Nous voyons également les chef-fes d'établissement dans les moments de convivialité parfaitement managériaux et superficiels, où il s'agit d'être en représentation, de faire mine d'aller voir chacun-e, tout en évitant les plus contestataires. Si ces moments constituent souvent une respiration dans un quotidien parfois tendu, il faut bien l'avouer, ils ne créent aucune émulation collective, aucun sentiment d'appartenance à une communauté éducative.

Mais surtout, ces chef-fes d'établissement, nous les voyons en face-à-face, dans le secret d'un couloir ou d'un bureau où nous sommes convoqué-es : il y a les propositions de missions particulières, qui visent à valoriser les personnels tout en leur donnant du travail supplémentaire.

Mais il y a surtout les remontrances, les reproches, les demandes de justification, voire les menaces : la plainte d'une famille ; nos paroles trop contestataires ; des journées de grève ; des absences médicales trop nombreuses ; un manque de tape-à-l'œil dans nos projets pédagogiques ; #pasdevague si nous avons subi des violences sexistes ou sexuelles dans le cadre de notre travail ; des réflexions pédagogiques que nous avons osé lancer avec nos collègues sans informer la direction. Avec, à la clé, pour les moins dociles d'entre nous, des rapports, des blâmes, des convocations à l'inspection académique, des mises à pied, des déplacements d'office, particulièrement fréquents sous l'ère Blanquer.

Il y a enfin le fameux rendez-vous de carrière qui peut surgir sans que jamais le/la chef-fe n'ait pris la peine de discuter avec

l'enseignant-e les mois, voire les années antérieures. Un entretien où il s'agit de se justifier sur des procès d'intention, ou sur des angles morts pour une direction souvent cantonnée au couloir administratif.

Les proviseur-es ont également brillé au moment de la réforme des lycées et du bac, alors que les personnels et les jeunes se mobilisaient pour dénoncer le caractère inégalitaire et injuste de ces mesures. Qu'ont alors fait certains personnels de direction ? Appeler la police pour forcer les élèves à entrer dans l'établissement scolaire ou pour surveiller les examens – arme de service en évidence – ; faire pression sur les jeunes et leur famille en brandissant le 0/20 ; noter à la place des enseignant-es qui refusaient de communiquer leurs résultats, etc. Sans compter leur rôle dans les dossiers montés de toutes pièces contre nos collègues mobilisé-es.

Assurément, le modèle Blanquer, premier des chef-fes, se reproduit à merveille !

On a besoin d'un chef, un vrai !

Dans tout cela, comment est-il possible d'entendre encore des phrases telles que « on a besoin d'un vrai chef, quelqu'un qui sache prendre des décisions, trancher entre nous » (ton désabusé) ; « avec lui, au moins, tu sais qu'il ne faut pas rendre les documents en retard, sinon tu passes un sale quart d'heure » (ton admiratif), « quand t'étais convoqué à son bureau, t'étais pas fière » (ton nostalgique) ?

Que semblent donc demander les collègues à un-e chef-fe ? Faire peur, impressionner, taper du poing sur la table, remettre à leur place les élèves, les familles, mais aussi les personnels. Cadre, donner des lignes directrices pour que nous puissions savoir où aller, à quoi obéir ; surveiller – élèves comme adultes – ; sanctionner.

Surveiller et punir, belle illustration d'un conditionnement social – et scolaire ! – auquel peu de nous échappent. (D'aucun-es – y compris des organisations syndicales – parleront de management, de pilotage d'équipes et de projets : seuls les mots changent...)

Mais un-e chef-fe, c'est aussi pratique pour avoir une personne à accuser, sur qui mettre la responsabilité des dysfonctionnements de l'établissement, sur qui se défaire lorsqu'il faudrait débattre, se remettre en question, confronter nos idées, puis décider, collectivement, en équipe et entre pair-es.

Dans tous les cas, que l'on cherche l'autorité ou un bouc émissaire, il s'agit toujours de nous en remettre à ce-tte chef-fe, de lui céder une partie de notre pouvoir de décider et d'agir dans l'établissement.

Pourquoi donc ?

Pour ne nous concentrer que sur nos projets et sur ce qui se passe dans nos classes ? Pour éviter des débats – parfois houleux, il est vrai – entre collègues ? / Pour ne pas avoir à penser l'école dans sa globalité ? Parce que choisir et décider implique trop de responsabilités ? Pour conserver un semblant de tranquillité ?

Et pourtant, rarement nous sommes satisfait-es de la gestion de notre établissement, de la manière dont sont prises les décisions, des orientations que la direction lui donne.

Rarement aussi, nous nous y opposons et tentons de tordre la réalité dans un autre sens, alors que les faits nous ont prouvé, lors de cette crise sanitaire par exemple, que nous avons collectivement les capacités et le pouvoir d'élaborer des démarches plus sensées et humaines, plus viables pédagogiquement.

Un engagement politique pour plus de démocratie dans les établissements

Alors quoi ? Ira-t-on jusqu'à dire que nous n'avons pas besoin des chef-fes ? Oui, assurément !

Si l'organisation actuelle de l'Éducation nationale leur donne un rôle central, dans les faits, une gestion collégiale des écoles, collèges et lycées permettrait aisément de s'en passer. Échanger, débattre, choisir, décider collectivement, élèves, personnels et famille, tout cela nourrirait un engagement authentique et confiant de chacun-e, donnerait du sens et de la cohérence à l'ensemble de nos actions éducatives et pédagogiques².

Mais qu'on ne se méprenne pas : militer pour qu'il n'y ait plus de chef-fes n'a rien de personnel. Lorsque l'on fait partie d'un syndicat antihierarchique, il y a en effet souvent des malentendus avec les collègues ou la direction, qui personnalisent très vite les tensions, les réduisant de manière simpliste à un conflit interpersonnel relevant de la responsabilité de l'un-e et de l'autre.

Or cela dépasse de loin les intérêts individuels : il s'agit à chaque fois d'un positionnement politique cohérent avec l'école et la société que nous voulons. De celles qui soumettent et oppriment les êtres en les mettant au pas de l'institution, ou de celles qui mettent le collectif et la coopération en leur cœur, en rendant à chacun-e son pouvoir de réflexion et d'action ?

Tant que l'on personnalisera, tant que l'on individualisera la lutte contre l'organisation hiérarchique des établissements, on légitimera les sanctions prises à l'encontre des personnels qui œuvrent pour plus d'humanité et de démocratie dans les établissements.

Pour autant, cela nous rend-il incapables de travailler avec des chef-fes ?

La gestion actuelle des établissements scolaires nous oblige à travailler un minimum avec les personnels de direction, mais toujours avec une vigilance accrue, de notre part, à toute pratique autoritaire, qu'elle se traduise par l'opacité des décisions, par des brimades ou par l'incitation à la courtisanerie.

Parfois cela se fait sans heurt, mais le plus souvent, ostracisme et méthodes d'intimidation surgissent bien vite, car l'institution et les personnels qui la servent sans remettre en question son fonctionnement écrasant ne sont pas prêt-es à transiger sur leur volonté d'asseoir leur pouvoir par la maîtrise des corps et des esprits.

Caliméro

1. AESH : accompagnants d'élèves en situation de handicap.

2. PsyEN : Psychologue de l'Éducation nationale.

3. Que l'on regarde, par exemple, du côté des établissements autogérés qui existent déjà et qui montrent que cette aspiration n'a rien d'utopique.

LREM – La Répression En Marche

Si la répression contre les personnels de l'Éducation nationale n'a pas débuté sous le ministère de Jean-Michel Blanquer, elle a incontestablement connu une accélération ces dernières années sous l'impulsion d'un ministre aussi libéral qu'autoritaire, et dans un contexte où le pouvoir totalement délégitimé n'a plus que la force comme ultime recours pour se maintenir en place.

EN 2019, PLUSIEURS enseignant-es du collège République de Bobigny, se sont vu menacé-es d'une mutation dans l'intérêt du service, une décision arbitraire de la hiérarchie. Ces personnels sont des représentant-es de deux organisations syndicales. Elles et ils sont connu-es, élu-es au conseil d'administration. Les collègues menacé-es de procédure disciplinaire se sont vu remettre un blâme avec injonction de faire profil bas. Plus grave, les procédures de mutations dans l'intérêt du service contre les autres collègues ont été adoptées.

À Nice, Olivier Sillam a été violemment interpellé dans une manifestation fonction publique le 9 mai 2019. La sentence a été très lourde (six mois de sursis, 5 000 euros d'amende). Injustifiée, elle témoigne d'un acharnement politique et judiciaire. Preuve en est l'intervention d'Éric Ciotti sur les réseaux sociaux qui demandait le soir-même la mise à pied de l'enseignant au recteur d'Académie.

À Melle, trois collègues ont été suspendu-es à titre conservatoire pour s'être mobilisé-s contre les E3C (les épreuves anticipées du nouveau bac Blanquer) et pour avoir dénoncé les pressions et intimidations hiérarchiques, les violences physiques sur élèves, les étages intégralement barricadés lors de la passation des épreuves de contrôle continu avec portes coupe-feu sanglées et sorties de secours condamnées, etc. L'administration s'est rendue coupable de l'intégralité de ces actes, et ce sont les enseignant-es qui se retrouvent incriminé-es ! Une première suspension de quatre mois a été prolongée de quatre mois, décision inédite dans l'Éducation nationale, et une quatrième collègue a été ajoutée à la liste des réprimé-es, convoquée à un conseil de discipline alors qu'elle n'avait pas été suspendue.

En Gironde, neuf enseignant-es de différents lycées du département ont reçu un courrier de menace de la rectrice. L'un d'entre eux s'est vu barrer l'accès à la hors classe au nom de son « positionnement », c'est-à-dire pour s'être opposé au ministère en usant de ses droits syndicaux.

Puis la rectrice de Bordeaux a franchi une nouvelle étape en lançant une procédure disciplinaire contre trois de ces neuf enseignants en poste au lycée Mauriac.

Hélène Careil, a été mutée de force en pleine année scolaire en raison de son engagement militant, syndical et profession-

nel. Professeure des écoles à Marie-Curie (Bobigny, 93, en REP +), depuis 2014, elle est aussi militante de l'Icem-pédagogie Freinet et syndiquée à SUD éducation 93. Elle paye ainsi ses engagements, la direction académique du département déclarant agir « dans l'intérêt du service ».

À Clermont-Ferrand, à nouveau suite à la mobilisation contre le bac Blanquer, six représentant-es des syndicats SUD-éducation, Snés-Fsu, CGT Éduc'Action et Unef, ainsi qu'un lycéen d'un autre établissement en lutte, sont convoqué-es au commissariat de police. Un an plus tard, le 27 avril 2021, les représentant-es des syndicats auditionné-es en 2020 ont reçu par courrier une ordonnance pénale (procédure de jugement sans comparution ni débats contradictoires). Elles et ils sont condamné-es à une amende de 400 euros pour les enseignant-es, 200 euros pour les étudiant-es, ainsi qu'une inscription au casier judiciaire B2, pour délit d'« intrusion non autorisée dans l'enceinte d'un établissement d'enseignement scolaire dans le but de troubler la tranquillité ou le bon ordre de l'établissement ». Ces condamnations résultent de l'application d'une loi adoptée sous Sarkozy pour réprimer les intrusions de casseurs dans des établissements scolaires. À l'époque, la Ligue des droits de l'Homme et le Syndicat des avocats de France avaient souligné que ce texte de circonstance risquait d'être utilisé pour réprimer des actions n'ayant pas grand-chose à voir avec les raisons invoquées... C'est la première fois que des responsables de syndicats sont condamnés au pénal pour être entré-es dans un établissement dans le cadre d'une action syndicale collective.

Gwenn, directrice d'une école à Châteaudun, syndiquée à SUD éducation, milite pour la réhabilitation de son école REP (dans un état désastreux) en compagnie de ses collègues avec le soutien des parents d'élèves.

Au printemps 2021, l'administration de l'Éducation nationale engage des poursuites disciplinaires contre l'enseignante pour s'être mobilisée en défense de l'école publique, l'accusant d'avoir participé à la mobilisation et d'avoir communiqué des documents pourtant publics... ■



AESH au rabais, élèves sacrifié·es

Les accompagnant·es d'élèves en situation de handicap (AESH) sont en grève ce 3 juin, pour la troisième fois. Ces personnels avaient déjà organisé une mobilisation nationale le 11 février, date d'anniversaire de la loi de 2005 pour les personnes en situation de handicap, puis une autre le 8 avril 2021. De journée en journée de mobilisation, le mouvement prend de l'ampleur : 70 rassemblements partout en France le 3 juin.



LES AESH REVENDIQUENT L'AUGMENTATION des salaires, un vrai statut et l'abandon des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL)! En grève! Comme des milliers d'autres en France, elles et ils descendent dans la rue à l'appel de l'intersyndicale composée de CGT Éduc'action, FNEC-FP-FO, FSU, SNALC, SNCL-FAEN, SUD. La FCPE les rejoint, car les parents sont tout aussi concernés que les collègues des établissements d'enseignement. Malgré le confinement, ces « premiers de corvée » avaient été nombreux à se mobiliser en février et en avril pour alerter sur leur situation qui relève du mépris par l'Éducation nationale. Depuis, le ministère a fait la sourde oreille: aucune annonce sur l'ouverture des discussions, aucun calendrier de concertation. Voilà la communication d'un gouvernement qui annonçait faire du handicap une grande cause nationale!

Et pourtant, ces personnels sont 110 000 au total, soit 10 % des agents de l'Éducation nationale, à travailler auprès d'élèves en situation de handicap, de la maternelle au BTS. Selon les chiffres de la direction générale des ressources humaines de l'Éducation nationale de 2020 : 93 % des AESH sont des femmes et seulement 17 % sont en CDI, donc elles et ils travaillent dans leur immense majorité à temps partiel, en moyenne 24 heures par semaine, et en CDD. Les contrats sont d'une durée de trois ans, renouvelables une fois, avec possibilité d'accès à un CDI. Mais le CDI ne donne pas le statut de fonctionnaire. Le salaire moyen est de 760 euros net par mois, car payé au SMIC.

Aussi, elles et ils revendiquent l'augmentation de leur salaire et la possibilité de contrats à temps complet pour

leur permettre de vivre dignement, ainsi que la création d'un véritable statut au sein de la fonction publique. Ce qu'elles et ils vivent, au-delà des contrats précaires et des temps partiels imposés, c'est une formation insuffisante, une faible évolution de carrière, une absence de système de mutation, une absence de gestion des ressources humaines.

Par ailleurs, elles et ils exigent un recrutement massif pour permettre aux élèves en situation de handicap de bénéficier d'un accompagnement à la hauteur des besoins spécifiques de ces enfants. Quant aux pôles inclusifs d'accompagnement localisé, généralisés depuis la rentrée 2019, ils imposent que les aides soient mutualisées entre plusieurs élèves, dégradant ainsi les conditions de travail, les obligeant à accompagner de plus en plus d'élèves sur un territoire géographique étendu, tandis que ces enfants bénéficient de moins d'heures d'aide humaine. Les associations de parents d'enfants handicapés sont aussi très inquiètes de la diminution horaire des aides appliquées ne tenant pas compte de ce que la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) accorde en aide humaine.

Voilà trois ans que le mouvement monte au gré de la colère des AESH: trop c'est trop! Le comité consultatif, constitué d'AESH, n'est plus ni écouté ni reçu par le ministère de l'Éducation nationale. Le Grenelle de l'Éducation n'a servi à rien, comme tous les Grenelle ou les Ségur. De la poudre aux yeux! C'est dans la rue que ça se passe

Hélène Hernandez



Éducation libertaire et autogestion



SUR LE MODÈLE des invariants pédagogiques de Freinet, l'auteur propose des invariants de l'éducation libertaire et autogestionnaire.

Du côté de la pédagogie et des apprenant-es

Invariant n° 1 : Être rationnel et développer l'esprit scientifique, favoriser la recherche de la preuve.

Invariant n° 2 : Émanciper et permettre à chacun de devenir une personne équilibrée et épanouie dans toutes ses dimensions. Devenir une personne fière et libre.

Invariant n° 3 : Encourager l'expérience, la découverte et les projets.

Invariant n° 4 : Mettre la personne au centre de ses apprentissages afin de lui permettre de se réaliser.

Invariant n° 5 : Inciter à développer son autonomie et son esprit critique, favoriser le doute.

Invariant n° 6 : Offrir à la personne tous les moyens afin d'être, sans jamais devoir être.

Invariant n° 7 : Favoriser le papillonnage (la découverte) afin de permettre une libre orientation personnelle et professionnelle.

Invariant n° 8 : Assurer la liberté pour apprendre (rythme, modalités, contenu, supports, etc.).

Invariant n° 9 : Ouvrir les lieux d'apprentissage à toutes les compétences et volontés extérieures (adultes, gens de métiers, etc.).

Invariant n° 10 : Développer la pédagogie intégrale et les liens entre pratique et théorie.

Invariant n° 11 : Développer les pédagogies actives et donner sens aux savoirs.

Invariant n° 12 : Faciliter et promouvoir la coopération et l'entraide dans le collectif d'apprenant-es.

Invariant n° 13 : Inciter à la confrontation des idées, à l'écoute et au respect d'autrui.

Invariant n° 14 : Refuser les notes et les classements qui ne visent qu'à instaurer et à entretenir, voire créer, des hiérarchies entre les personnes.

Invariant n° 15 : Combattre toute forme de coercition et de violence physique, psychique ou symbolique envers les apprenant-es.

Enseignant chercheur en sciences de l'éducation, Hugues Lenoir est un militant anarchiste qui a consacré de nombreux ouvrages à l'histoire et l'actualité de la pédagogie libertaire.

Invariant n° 16 : Assumer la mixité et la coéducation au sens de Ferrer, donc de sexe, d'âge, de culture, d'origines géographiques et sociales, etc.

Invariant n° 17 : Inciter à l'autodirection (choix des apprentissages), à l'auto-organisation (choix des temps et des environnements physiques et humains pour apprendre), à l'auto-évaluation pour se jauger (mesurer ses avancées dans les connaissances).

Invariant n° 18 : Par la liberté et l'éducation, permettre à l'individu libre de s'autoconstruire afin de (se) penser et d'agir librement.

Du côté des appreneurs et des appreneuses

Invariant n° 19 : Développer une posture facilitatrice au sens de Carl Rogers, c'est-à-dire accepter d'être une ressource pédagogique parmi d'autres.

Invariant n° 20 : Réduire et tendre à faire disparaître l'asymétrie pédagogique (inégalité maître-élève).

Invariant n° 21 : Renoncer à la tentation de la toute-puissance.

Invariant n° 22 : Garder à l'esprit le lien toujours possible entre savoir et pouvoir.

Invariant n° 23 : Accepter de ne pas être indispensable et favoriser l'auto-organisation des apprenant-es.

Invariant n° 24 : Se définir comme un compagnon d'apprentissage plutôt qu'un guide indispensable.

Invariant n° 25 : Veiller à la trans et l'interdisciplinarité et aux liens entre les savoirs (polytechnie).

Invariant n° 26 : Veiller par le dialogue et l'expérimentation à la qualité des concepts et des acquisitions de connaissances dans tous les domaines.

Invariant n° 27 : Favoriser l'appétence à l'éducation à tous les âges de la vie.

Invariant n° 28 : Faire du désir d'émancipation de l'autre un principe absolu.

Invariant n° 29 : Favoriser l'intelligence collective et la coopération des idées.

Invariant n° 30 : Œuvrer à l'autogestion pédagogique.

Invariant n° 31 : Ne mettre aucun frein à la réalisation de soi, à l'autogestion de soi.

Invariant n° 32 : Soutenir le principe de l'éducabilité cognitive et de l'égalité des intelligences. ■

1. Hugues Lenoir, *Éducateurs libertaires et socialistes*, Atelier de création libertaire, Lyon, 2020.

L'éducation intégrale

un combat actuel pour l'émancipation de toutes



L'éducation intégrale est un principe directeur historique de l'éducation libertaire, nous dirions même le pivot de toute éducation libertaire. Comment une notion forgée au XIX^e siècle peut-elle être encore aujourd'hui non seulement d'actualité mais novatrice ?

Il est par ailleurs temps de se réapproprier cette vision d'une éducation intégrale pour l'émancipation individuelle et collective par l'éducation.

PENSER UNE ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE, hors des pouvoirs religieux et politiques, fut la préoccupation de la plupart des théoriciens de l'anarchisme depuis le XIX^e siècle, de William Godwin à Charles Fourier, de Max Stirner à Pierre-Joseph Proudhon et Louise Michel¹. Tous, à leur manière, ont défini une éducation qui dessine une autre société anticapitaliste, solidaire et fraternelle².

La force de l'éducation libertaire n'est pas seulement dans les principes énoncés mais dans la mise en pratique d'expériences éducatives. Si l'on songe à Paul Robin, Sébastien Faure ou Francisco Ferrer, l'histoire de l'anarchisme est aussi l'histoire de l'éducation révolutionnaire et novatrice.

Théorisée en 1869 par Paul Robin, l'éducation intégrale est définie comme la mise en pratique de l'éducation libertaire. Pour lui, c'est le moyen de fonder pour tous – garçons et filles – une coéducation de toutes classes sociales, un enseignement actif et concret, équilibré entre le développement physique, intellectuel et affectif des enfants.

L'optique politique est assumée : l'éducation intégrale vise à l'émancipation humaine, sociale et politique de tous. Son adoption, complexe et controversée, par la Première Internationale ouvrière ouvre la voie à une éducation nouvelle, progressiste et révolutionnaire.

Militant anarchiste, mais aussi enseignant de l'école républicaine, Paul Robin met en place ses idées pédagogiques en dirigeant l'orphelinat de Cempuis, de 1880 à 1894, avec le soutien de Ferdinand Buisson. Paul Robin élabore un enseignement intégral à partir des besoins des enfants et de leurs rythmes. L'enseignant, bien présent, aide et accompagne les enfants en créant un climat de confiance et en prenant en compte les spécificités de la nature enfantine. Paul Robin met en place des pratiques novatrices fondées sur l'enseignement esthétique, le chant, la danse, le dessin ou le théâtre.

L'enseignement intégral propose, d'une part, la mise en place d'une éducation rationaliste, scientifique et positiviste hors de toute considération métaphysique et, d'autre part, une pédagogie qui présente une approche complète et singulière de l'enfant par l'épanouissement intellectuel, physique et moral. Cette éducation intégrale s'appuie sur une approche expérimentale des activités liées le plus possible à la vie.

Cempuis, avec la mise en œuvre pratique et concrète de l'éducation intégrale, reste le modèle des multiples expériences éducatives libertaires qui se développent au début du XX^e siècle et, bien sûr, celle de Francisco Ferrer de 1901 à 1906 à Barcelone³. Les cent vingt ans de la création de cette école seront l'occasion de rappeler l'importance de son héritage jusqu'à aujourd'hui⁴.

À partir des années 1920, on assiste en France à une captation de la notion d'éducation intégrale par les milieux catholiques ; les mouvements de jeunesse catholiques donnent à cette éducation intégrale des intentions non seulement spirituelles mais aussi religieuses, avec l'idée d'une intégralité de l'individu liée à la foi et la croyance et non plus la raison⁵. À partir des années 1960, après le concile Vatican II, cette notion de formation intégrale de l'individu, non plus dans le sens politique mais religieux du terme, est constamment reprise, jusqu'à permettre de la définir aujourd'hui par l'enseignement catholique comme le « pivot anthropologique⁶ ».

Cette captation religieuse et politique du terme d'éducation intégrale doit être réfléchi par les milieux progressistes et révolutionnaires. Il s'agit d'une perte évidente pour établir les bases d'une autre éducation solidaire, fraternelle et émancipatrice.

Certes, des établissements, comme le lycée autogéré de Paris, peuvent légitimement revendiquer cet héritage et cette mise en pratique concrète d'une éducation intégrale émancipatrice dans le sens des pédagogues libertaires. Mais il convient aussi de s'approprier pour l'ensemble du système éducatif public cette idée d'une éducation intégrale à travers une éducation qui équilibre les apports intellectuels, manuels, corporels et affectifs.

L'éducation intégrale peut également trouver un fort écho en parallèle de l'enseignement scolaire, dans les champs de l'éducation populaire. De par son approche inspirée des méthodes d'éducation active et de son héritage éducationniste, l'éducation populaire est historiquement organisée autour de l'idée centrale d'une éducation permanente et émancipatrice pour tous et toutes.

Du fait de la segmentation de ses secteurs d'interventions, initiée depuis les années 1970⁷ par la professionnalisation et l'instrumentalisation de ces associations par les pouvoirs publics, la question du lien entre projet politique, émancipation et choix pédagogiques doit être posée. Dans ce contexte, l'éducation intégrale fait sens par la nature même de son approche pédagogique en opposition aux politiques nées de la tradition néolibérale, avec, par exemple : la division du travail éducatif, la segmentation des pratiques, le découpage de l'éducation par « dispositifs » et offerte aux « marchés publics ».

Pédagogiquement, ces pratiques questionnent entre autres les rapports de dominations sociale et politique, la place des enfants et des jeunes dans l'espace public et la bureaucratisation des rapports entre éducateurs et publics. Les « règles » décidées par le haut disparaissent au profit d'un « cadre » éducatif et sécurisant.

➔ Le sens donné à une éducation populaire inspirée des pédagogies libertaires est bien l'idée d'une éducation mixte, intégrale, sans hiérarchisation des savoirs et tout au long de la vie, qui inscrit les enfants, jeunes et adultes dans un processus émancipatoire détaché des reproductions des systèmes d'exclusion et de domination issues des traditions « réactionnaires ».

L'éducation populaire a donc la capacité pédagogique de porter ces pratiques visant une éducation à la liberté, à la compréhension du monde et à la formation des groupes à l'autonomie et à la capacité d'agir pour l'intérêt général. Des pratiques spécifiques sont perceptibles. Ainsi, l'organisation d'assemblée délibérative chez les enfants: principe de coges-



tion et d'auto-organisation rendu possible par le fonctionnement et la rigueur de l'éducateur nécessaire à l'exercice de la démocratie directe.

Le caractère politique d'une telle pédagogie fait particulièrement sens aujourd'hui avec la nécessité d'une prise en compte de la complexité de notre société dans notre projet éducatif. L'éducation intégrale, telle qu'elle peut être pratiquée en éducation populaire, répond à l'enjeu historique de redonner à tous et toutes la capacité à agir sur le sens commun.

Mathieu Depoil et Sylvain Wagnon

1. Normand Baillargeon, *Éducation et liberté, Anthologie*, t. I et II, Montréal, Lux et M. Éditeur, 2005 et 2019.

2. Hugues Lenoir, *Éducation libertaire et socialiste*, Lyon, Atelier de création libertaire, 2021.

3. Sylvain Wagnon, *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*, Lyon, Atelier de création libertaire, 2013.

4. <<https://simposiferrerguardia.eu/>>.

5. Fabien Groeninger, « L'Éducation intégrale de la jeunesse française: la mainmise catholique sur un concept éducatif (1898-1939) », *Éducation et socialisation*, 55, 2020.

6. François Moog, « La Notion d'éducation intégrale, pivot anthropologique de l'éducation catholique », *Transversalités*, 2017/2, n° 141, p. 35-51.

7. Geneviève Poujol (dir.), *Éducation populaire: le tournant des années 70*, Paris, L'Harmattan, 2000.

A comme attention A comme audace

Le premier acte de l'éducation féministe, comme de l'éducation à l'antiracisme, c'est la conscience, et l'attention qu'on doit porter à ne pas agir « naturellement ».

CAR, « NATURELLEMENT », nous reproduisons ce que notre éducation nous a transmis, et là l'objectif c'est justement de modifier une situation d'aliénation et d'oppression des femmes qui était considérée comme naturelle par les générations précédentes. Je ne pense pas que mon père n'ait jamais poussé le landau ni changé une couche. Je ne pense pas que ma grand-mère ait demandé une seule fois à mon grand-père de passer le balai. Je sais que mon arrière-grand-mère peinait à rester assise à table et trouvait sans cesse prétexte à se lever pour servir les hommes en pain, en vin, en plat. Nous restons tentées de demander à une fille d'aider un garçon à nouer ses lacets (c'est normal, les filles savent plus vite s'habiller et nouer les lacets), nous laissons des filles ramasser les vêtements perdus dans la cour (elles sont attentives et le font souvent « spontanément »), etc.

La première démarche féministe, c'est cette attention, pour une déconstruction douce et constante, afin d'aider les garçons à devenir attentifs à leurs vêtements, à considérer comme ennuyeux le fait de ne pas savoir faire les nœuds des lacets. Et on pourrait trouver des exemples à toutes les heures de la journée, entre la cantine – où il est nécessaire d'insister pour que garçons et filles débarrassent, passent l'éponge –, la récréation, et les jeux « genrés » qui évitent la mixité, les vêtements qui permettent de bouger et ceux qui sont surtout là pour montrer qu'on est belle.

L'éducation féministe se nourrit de cette attention simple, qui ne consiste pas à « punir » les garçons (Célestin Freinet expliquait que les punitions sont toujours des erreurs...), mais à rééquilibrer les places et à permettre aux filles de s'exprimer sur d'autres domaines que les assignations à la

douceur, la gentillesse, la beauté, tout en permettant aux garçons d'exprimer leur créativité, leur délicatesse...

L'attention doit être partout, car les supports que nous utilisons sont subrepticement marqués de la puissance des hommes

Pour l'anecdote, une petite fille de ma classe, après avoir lu un texte dans un ouvrage, m'a demandé si, au temps de la Préhistoire, il n'y avait que des hommes. Les copains ont su lui répondre, mais, du coup, quand on écrit les leçons, et même dans un texte de dictée, quand ça parle des « hommes préhistoriques », ils veulent qu'on ajoute « et les femmes ».

Donc, après cette attention pour voir où il faut modifier progressivement les choses, en premier, et avant tout il faut de l'audace

De l'audace pour l'enseignant-e, afin de sortir des images convenues et des sentiers battus. De l'audace pour tous les élèves, filles et garçons, pour permettre à l'école d'être le lieu de leur émancipation, c'est-à-dire un lieu dans lequel elles et ils peuvent aller rencontrer des idées, des livres, des personnes; des actions qu'elles et ils n'auraient pas pu connaître avec leurs parents. L'audace, c'est d'abord la capacité à aller plus loin, à essayer de faire, même si on ne réussit pas du premier coup, et c'est le moteur de l'apprentissage, de tous les apprentissages.

Difficile d'imaginer des « séquences d'éducation féministe » pour des enfants de maternelle, qui peinent encore à gérer leur corps et n'accèdent qu'au langage immédiat pour nombre d'entre eux. Et, pourtant, c'est dès la naissance que l'attitude des parents, des adultes, des autres enfants, encourage ou décourage

Les petites filles sont trop souvent encore découragées dans leurs tentatives audacieuses. Pour ne pas tacher leurs jolis vêtements, pour ne pas être décoiffées de leurs belles tresses, pour ne pas risquer d'être marquées par une cicatrice au genou. « Non ! », crie papa devant la tentative de monter sur le toboggan. « Non ! », dit maman lorsqu'elle prend son élan pour sauter dans la flaque. Au contraire, les petits garçons sont insuffisamment réfrénés de leurs pulsions immédiates. On considère comme normal qu'ils aient sauté dans la flaque – quitte à éclabousser tout le monde –, on considère comme pas grave qu'ils aient poussé un enfant pour prendre sa place sur le toboggan.

L'action des enseignants des écoles doit rétablir l'équité. En maternelle, l'éducation à l'audace des filles sur le parcours de motricité doit faire partie des objectifs conscients de l'enseignant-e, tout comme l'éducation au respect de la règle de « chacun son tour ». Il faut donc prévenir les



parents que le jour du parcours, ils devront habiller leurs enfants avec des vêtements sportifs, pour que les filles ne soient pas engoncées dans des jupettes et des sandales, mais portent des shorts, des pantalons souples, des baskets pour courir... Bien sûr on aura parfois un garçon très timide, très inhibé, qui reste sur le banc « comme une fille », mais, là encore, il faudra mettre d'autres mots, et lui dire qu'on va l'aider à trouver son propre courage.

Alors chaque semaine, l'enseignant-e construit un parcours différent, dans lequel il faut enjamber, ramper, sauter à pieds joints entre les cerceaux, grimper, marcher en hauteur, redescendre une échelle et, lorsque chaque enfant sera passé, elle ou il fera avec eux un temps de bilan dans lequel tout sera renommé et tous les courages seront félicités.

En élémentaire, il faut poursuivre et imposer une mixité de l'audace, face à des municipalités qui séparent encore les filles des garçons pour le cross scolaire de la ville, alors qu'aucune testostérone ne vient séparer les résultats des enfants, seulement leur pratique sportive habituelle.

Certains enfants font régulièrement du sport, en club et avec leurs parents, d'autres traînent devant la télé ou des jeux vidéo, réfugiés dans un monde centré autour d'une famille protectrice qui ne les laisse pas prendre de risques. Pour beaucoup de parents, l'inscription au sport est plus importante pour les garçons que pour les filles : « Ils doivent se défouler. » Il faut utiliser les sciences pour transmettre que tout le monde a besoin d'un bon développement musculaire. On peut travailler l'audace en poésie, en faisant réciter théâtralement les enfants debout sur une chaise, en les encourageant à porter leur voix au loin. On peut travailler l'audace en sollicitant les réponses de toutes et tous aux questions que la classe se pose. Il faut pour cela trouver l'équilibre entre une sollicitation apaisée, rassurante, et un encouragement constant à aller plus loin pour tous les enfants qui peinent à s'affirmer à l'oral : souvent les filles, on le constate dès que l'enseignant-e prend l'habitude de cocher les noms des enfants qui prennent la parole, qui défendent leur point de vue... Là encore, pas de recette miracle. C'est dans la durée qu'il faut permettre de s'approprier plus d'espace social, plus d'espace physique : parler plus haut, chanter plus fort, courir plus vite, défendre ses idées.

Véronique Decker

Pédagogues. Féminin, pluriel

Il en est de l'éducation comme de la cuisine : si ce sont très majoritairement les femmes qui enseignent et éduquent au quotidien – tout comme elles préparent chaque jour les repas –, les grands pédagogues et les chefs étoilés sont exclusivement des hommes.

Ce sont eux dont l'histoire retiendra le nom. On objectera peut-être que Maria Montessori jouit d'une immense renommée... « Exception consolante » caractéristique du « syndrome de la Schtroumpfette » – quand la présence d'une seule figure féminine sert de caution à l'invisibilisation de toutes les autres.

L N'EXISTE, À MA CONNAISSANCE, qu'un seul ouvrage consacré à cette question, *Femmes pédagogues*, coordonné par Jean Houssaye, qui propose une quarantaine de portraits, de l'Antiquité (Sappho) jusqu'à nos jours. On y apprend par exemple qu'Irène Lisboa, éducatrice portugaise, dut publier sous un pseudonyme masculin pour être prise au sérieux !

Les pionnières de la pédagogie féministe

À l'école des curés, puis de l'État, le socialisme naissant oppose le rêve d'une autre école dans et pour la liberté et l'égalité. Mais, si la littérature sur le sujet a mis en avant quelques grands noms – Fourier, Proudhon, Robin, Faure, etc. – elle a, de fait, occulté la participation décisive des femmes qui ont été aux avant-postes des combats féministes et pédagogiques :

L'histoire des idées pédagogiques, soulignent 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 forme¹.

Pourtant, à l'ombre des barricades de 1848 et de 1871, l'éducation des travailleurs et des travailleuses ne saurait être que l'œuvre des travailleurs et des travailleuses elles-mêmes !

Dès 1848, l'Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes formule de manière radicale le programme « d'une éducation républicaine, démocratique et socialiste ». Dans ses *Souvenirs d'un révolutionnaire*, Gustave Lefrançais en raconte la genèse :

Quelques instituteurs et institutrices, forts de leurs sciences, ont pensé qu'il était temps de se mettre à l'œuvre, et ils se sont associés dans cette intention. Leur programme est simple et peut se résumer en quelques mots : donner à tous indistinctement une égale instruction en mettant de côté cette division des écoles de l'Université en écoles primaires et écoles secondaires, division fatale qui perpétue les distinctions de castes que la République doit faire disparaître ; donner à tous une éducation

morale qui soit le développement des trois termes : Liberté, Égalité, Fraternité².

Parmi les sept membres fondateurs du mouvement, trois sont des femmes : Pauline Rolland, Jeanne Deroin et la citoyenne Bizet.

Pauline Rolland, féministe engagée, a publié des manuels scolaires, dont une *Histoire de France abrégée pour l'enseignement des deux sexes*, depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours. Lorsqu'éclate la révolution de 1848, elle donne des leçons.

Quant à Jeanne Deroin, ouvrière lingère ralliée au socialisme, elle a fondé une école pour les enfants des pauvres. Mélant engagement féministe et militantisme social, elle est à l'initiative de l'Union des associations de travailleurs, rassemblant une centaine de groupements professionnels.

Le programme-manifeste entend jeter les bases d'une éducation intégrale et révolutionnaire où l'égalité des sexes est présentée comme la condition de l'égalité sociale :

Nous croyons à l'Égalité parfaite de l'homme et de la femme, à l'Égalité parfaite de tous les êtres humains entre eux. [...] Nous croyons qu'il ne doit plus y avoir ni riches, ni pauvres, ni privilégiés, ni déshérités, ni supérieurs, ni inférieurs, ni enfin d'autres hiérarchies que celle qui est nécessaire pour le jeu des diverses fonctions que nous reconnaissons comme étant égales entre elles³.

Dès son préambule, le programme se refuse à distinguer l'émancipation du travailleur de celle de la travailleuse :

La société existante, basée sur le catholicisme et fidèle à son principe d'inégalité sociale, ne reconnaît point l'égalité de l'homme et de la femme. Nous qui, au nom même du socialisme, venons réclamer contre cette inégalité prétendue des deux sexes, nous voulons que leur éducation soit semblable. [...]

Nous voulons que la femme, aussi bien que l'homme, soit élevée comme un être libre, raisonnable, s'appartenant à soi-même, indépendant par son travail, par son amour, par sa pensée, par son caractère, et non comme un appendice de l'homme, à jamais condamné à une fatale dépendance. Nous voulons que l'éducation ouvre librement à toutes comme à tous les carrières de l'industrie, de l'art et de la science.

Maintenant, après avoir ajouté à ces réflexions, considérées par nous comme fondamentales, que tout ce que nous dirons s'applique également à l'homme et à la femme⁴.

«Elles étaient ouvrières, institutrices... pour la Commune, elles sont devenues combattantes, ambulancières, oratrices de club⁵»

«Pétroleuses», c'est ainsi que les versaillais ont baptisé les communardes. Parmi celles qui pensaient «qu'éduquer, ce n'est pas remplir un vase mais allumer un feu⁶», Marie Bonneval, Anne Denis, Henriette Garoste, Victorine Eudes, Céleste Hardouin, Anna Jaclard, Louise Lafitte, André Léo, Marie Manière, Louise Michel, Paule Minck, M^{me} Périer, Noémie Reclus, Anna Sapia, Marguerite Victoire Tinayre, Maria Verdure et des centaines d'institutrices et d'éducatrices, passionnées de pédagogie, qui sont restées anonymes⁷.

Elles s'opposent à cet enseignement féminin, alors sous la coupe des congrégations religieuses, et dont les programmes sont définis en fonction des rôles sociaux assignés aux femmes (y figurent les travaux ménagers et «d'aiguilles», la puériculture, etc.).

Louise Michel se souvient de la fièvre de savoir qui précéda la proclamation de la Commune. Le soir, elle donne gratuitement des leçons d'alphabétisation aux ouvrière-s. En même temps qu'elle enseigne aux enfants et même à leurs parents, elle s'instruit elle-même avec ses collègues. C'est à un bouillonnement intellectuel généralisé que l'on assiste. Si de nombreuses femmes se rendent aux clubs avec leurs enfants – ici, au moins, ils n'ont pas froid –, Victorine Brocher se souvient aussi que :

Nous avons fondé des groupes d'études sociales, on y discutait de choses sérieuses, on formait des projets pour adoucir le sort des travailleurs, on cherchait et discutait les moyens pratiques pour engager les travailleurs à s'instruire et s'habituer à penser. À cet effet, nous rêvions de fonder des bibliothèques, nous faisons tous nos efforts pour encourager la classe laborieuse à son développement intellectuel. Nous voulions faire comprendre aux ouvriers qu'il est de leur intérêt de ne compter que sur eux-mêmes pour s'affranchir, mais que pour cela il ne faut rien négliger pour s'instruire⁸.

«Des jardins, des fleurs et des jouets»

Considérant que «l'éducation commence du jour même de la naissance» et qu'«elle demande des jardins, des fleurs et des jouets pour les enfants», Marie Verdure et son mari Élie Ducoudray présentent, au nom de la Société des amis de l'enseignement, un projet de création et d'organisation des crèches laïques qui préfigure ce qu'on connaît aujourd'hui : un personnel laïcisé, un nombre maximal de 100 enfants par crèche, un jardin attenant, un médecin et



un pharmacien attachés à temps plein. Il faut d'abord éviter l'ennui «qui est la plus grande maladie des petits enfants⁹». D'autres œuvreront à l'ouverture de cours professionnels féminin, une révolution dans la révolution!

L'entrée des versaillais dans la capitale referme de manière sanglante la parenthèse de la Commune. Maxime Du Camp peut alors laisser libre cours à sa morgue contre les enseignantes de la Commune :

La séquelle des aspirantes institutrices laïques, qui savent fumer la cigarette, siffler les petits verres d'eau-de-vie, qui se marient sur l'autel de la nature, réclament leurs droits politiques et écrivent intempérance avec un «h»¹⁰.

Syndicalistes. Féminin, pluriel

Aux communardes succède une autre génération, celle des pionnières du syndicalisme enseignant au début du XX^e siècle. Malgré la répression qui les frappe (les fonctionnaires sont exclus de la loi de 1884 autorisant les syndicats), le défi est relevé par une poignée de militants... et de militantes, puisque les institutrices vont jouer un rôle majeur¹¹, bien qu'occulté. Hélène Brion, Marie Guillot (toutes deux secrétaires de la Fédération nationale des syndicats d'instituteurs et institutrices), Lucie Colliard, Marie Vidal, Venise Pelat-Finet, Gabrielle Bouët, Marie Mayoux, Élise Avenas, Julia Bertrand, France Serret, etc., autant de figures qui ont marqué les débuts du syndicalisme enseignant.

Josette Cornec, à la tête du syndicat du Finistère, fait scandale en proclamant le «droit des femmes aux loisirs». Elle s'insurge également contre la prostitution, multipliant articles et meetings sur le sujet. L'un d'entre eux fait l'objet d'un rapport de l'inspecteur d'académie au préfet, parfaite synthèse de l'engagement féministe et révolutionnaire des institutrices syndicalistes :

*Thème de la conférence : La situation de la femme dans la société capitaliste
Madame Cornec s'élève :
– contre les privilèges de l'homme ;*



– contre la sévérité pour la femme ou la jeune fille qui cède aux besoins sexuels alors que chez l'homme, les mêmes faiblesses sont absoutes. Elle semble réclamer pour la femme toutes les libertés permises, en fait, à l'homme;

– elle fait un parallèle entre la femme bourgeoise et la femme salariée; la bourgeoise, oisive, a peu ou pas d'enfants, la femme salariée travaillant et ayant de nombreux enfants; elle réclame pour cette dernière, le droit au repos, à la culture, le droit et les moyens de limiter des naissances;

– elle dénonce l'influence néfaste de l'Église sur les femmes du peuple;

En conclusion, elle affirme que la situation de la femme tient au régime capitaliste, que pour émanciper la femme il faut d'abord transformer la société, rejeter la société capitaliste au profit d'une société collectiviste. Et elle termine par un appel à la syndicalisation¹²!

Freinet s'appelait Élise

Pour ces militantes syndicalistes révolutionnaires, engagement pédagogique et luttes syndicales vont de pair. Élise Freinet et son époux Célestin en sont l'exemple. On ne présente plus le second, mais le parcours d'Élise est tout aussi riche. Artiste peintre au talent reconnu, elle oriente sa pédagogie vers la question artistique, et présente dans le journal *La Gerbe*, des productions d'élèves. « L'Art, écrit-elle dans *L'Enfant artiste* (1964), se justifie à nos yeux, comme le pain pour celui qui a faim ou comme l'eau pour celui qui a soif. » Elle développe une théorie pédagogique de l'Art enfantin, où le dessin libre et la peinture libre forment un tout qui vient s'intégrer à ce que Célestin appelle la libre expression de l'enfant. Après la mort de son mari (1966), elle dirige l'Institut coopératif de l'École moderne (Icem) et forme, à l'école de Vence, des dizaines d'enseignant-es à la pédagogie Freinet. Elle se fait également l'historienne du mouvement, publiant différents ouvrages, dont *Naissance d'une pédagogie populaire* (publié une première fois en 1949, puis en 1968 aux éditions Maspero).

Mujeres Libres

De l'autre côté des Pyrénées, à l'été 1936, le vent libertaire souffle sur l'Espagne.

Les maîtresses d'école épluchaient des pommes de terre, les infirmières lavaient les sols, les employés de maison accouraient en avalanche aux cours préparatoires qui s'improvisaient, les féministes à 100 % gardaient les enfants et s'occupaient d'hôpitaux, les couturières prenaient le fusil [...] Total: un fouillis de générosité sympathique et magnifique. Cette fièvre d'activités avait une explication profonde. Une parole avait été dite: Révolution! L'employée de maison courait pour se libérer de son ignorance, la couturière laissait tomber la tyrannie de l'aiguille pour réaliser ses aventures¹³.

Un groupe de militantes libertaires vient de fonder Mujeres Libres et publie la revue du même nom. Mujeres



Libres entend mener la lutte contre « l'ignorance » – et pas uniquement contre l'analphabétisme – et porter « le devoir de se former dans le vrai sens du terme. S'éduquer, se former, ce qui n'est rien d'autre que de ne pas suspendre le cours de la nature, car celle-ci crée la femelle, la femelle crée la femme, la femme crée la mère et la mère créera la puéricultrice et la pédagogue de ses propres descendants¹⁴».

Le groupe se dote de statuts qui explicitent ses finalités:

1. *Émanciper la femme du triple esclavage auquel, généralement elle a été, et continue à être, soumise: esclavage de l'ignorance, esclavage en tant que femme et esclavage en tant que productrice.*
2. *Faire de notre organisation une force féminine consciente et responsable qui agisse comme avant-garde dans le mouvement révolutionnaire.*
3. *Combattre l'ignorance en formant les compagnes culturellement et socialement au moyen de cours élémentaires, de conférences, de discussions, de lectures, commentées, de projections cinématographiques, etc.¹⁵.*

Tout au long de la révolution – et même au-delà, pendant les années d'exil – Mujeres Libres, ignorée par le mouvement libertaire espagnol, va participer à la lutte antifasciste au nom de l'idéal anarchiste et ancrer la question pédagogique dans ce combat.

La petite couturière et ses compagnes construisent un mouvement social qui ne se contente plus d'alphabétiser mais éduque et forme politiquement des milliers de femmes. Elles créent des centres d'accueil pour les réfugiés. Elles organisent l'éducation des enfants. Elles ouvrent un centre de réinsertion pour les prostituées. Elles combattent la mainmise des staliniens sur les organisations féminines et de solidarité internationale. Elles donnent corps et sens à une véritable révolution culturelle et sociale¹⁶.

Et aujourd'hui ?

Le combat se poursuit, de nombreuses militantes se consacrent à l'avènement d'une éducation émancipatrice. Impossible de toutes les nommer ici, et impossible surtout de conclure cette traversée de deux siècles de contestation de l'ordre scolaire et social. Qu'elles se revendiquent explicitement ou pas du féminisme, ces pédagogues, comme nous le rappelle l'une d'entre elles, Noëlle de Smet, enseignante dans le professionnel en Belgique, continuent à porter l'héritage de leurs ancêtres de 1848, de 1871 ou de 1936 tout en traçant de nouvelles voies...

Mon choix d'une éducation libératrice des classes dominées s'inscrit, bien sûr, dans une histoire collective: ce choix ne peut émerger que parce que je développe avec d'autres, et pas seulement des enseignants, l'analyse critique des projets d'éducation et des enjeux de société qu'ils contiennent. Le tout en restant à la fois consciente de ma position sociale et le plus proche possible des actions et des points de vue de dominés. Et je dois mener un travail de

libération avec des jeunes qui sont dominés au moins quatre fois: comme enfants d'ouvriers, comme élèves, comme élèves du professionnel (lorsqu'on connaît la hiérarchisation des sections) et, pour une partie, comme filles. Quand je mets en place des conseils d'élèves, des dispositifs qui permettent aux dominés de prendre la parole, quand j'organise le cours de français en partant des intérêts des élèves, quand je cherche à les outiller au mieux, je fais aussi autre chose que du pédagogique. Je fais du politique, au sens fort du terme. Celui qui contient l'idée d'un projet de société vu dans sa globalité et à l'intérieur de conflits entre les classes, les peuples, les sexes, les générations. C'est en prenant parti dans ce conflit, sur le plan personnel et collectif, que l'éducation se définit¹⁷. ■



Elise Freinet



Jeanne Deroin



Pauline Roland



Noëlle de Smet

1. « Le philosophe et les marges de la pédagogie », *Revista internacional de Filosofia Moderna & Contemporânea*, Universidade Estadual de Campinas-SP, Brasil, 2020, cité par Jean-François Dupeyron, *À l'école de la Commune de Paris l'histoire d'une autre école*, Éditions Raisons et Passions, p. 20.

2. Gustave Lefrançais, *Souvenirs d'un révolutionnaire, de juin 1848 à la Commune*, La Fabrique, p. 90.

3. Programme d'éducation, *Associations fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes*, p. 3.

4. *Ibid.*, p. 7.

5. « Elles étaient couturières, blanchisseuses, ouvrières, institutrices... pour la Commune, elles sont devenues combattantes, ambulancières, oratrices de club. Elles ont été fusillées, arrêtées, emprisonnées, déportées. Puis elles ont été oubliées. » Annie Limoge-Gayat, *Petit dictionnaire des femmes de la Commune*, p. 25.

6. Citation attribuée à Montaigne.

7. Voir Claudine Rey, Annie Gayat et Sylvie Pepino, *Petit dictionnaire des femmes de la Commune, les oubliées de l'histoire*, Les Amis de la Commune de Paris 1871, Éditions Le bruit des autres, 2013.

8. Victorine Brocher, *Souvenirs d'une morte vivante: une femme dans la Commune de 1871*, Libertalia, 2017, p. 80.

9. Maurice Dommanget, *op. cit.*, p. 43.

10. Maxime Du Camp, *Les Convulsions de Paris*, Hachette, 1878, p. 192, cité par Jean-François Dupeyron, *op. cit.*, p. 190.

11. Sur le sujet, voir Anne-Marie Sohn, « Exemplarité et limites de la participation féminine à la vie syndicale: les institutrices de la CGT-U », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 24, n° 3, juillet-septembre 1977.

12. Cité dans *Joséphine, Phine, fine, la vie passionnée de Josette Cornec (1886-1972)* de Claude et Jean Cornec, Les Monédières, 2002 (p. 490).

13. « Deux ans de la Révolution », *Mujeres Libres*, n° 10, 19 juillet 1938.

14. Pilar Grangel, « Pas de critiques, des solutions », *Mujeres Libres*, n° 13, 1939.

15. Mary Nash, « Femmes libres », *Espagne 1936-1939*, La Pensée sauvage, 1977, p. 68.

16. Thyde Rosell, *Mujeres Libres...*, préface, p. 25.

17. Noëlle de Smet, *Échec à l'échec*, n° 103, décembre 1994.

PÉDAGOGIE & ANARCHIE

Entretien avec Romain, du Syndicat CNT-Éduc 93

N'Autre école – La CNT, un syndicat anarchosindicaliste dans l'Éducation nationale, ça peut surprendre... Quelles sont ses interventions et ses revendications dans et contre l'institution scolaire ?

Romain, militant au STE93-CNT – La question posée laisse la place à une réponse double, et tant mieux, car c'est effectivement dans et contre l'institution scolaire que nous nous impliquons: D'abord *dans*, car pour les militants CNT de l'Éducation, le combat se mène dans l'école publique, qui scolarise la grande majorité des élèves en France, et aux côtés des collègues employés par cette institution qu'est l'Éducation nationale. Cela nous contraint à travailler dans les limites posées par l'institution en termes d'horaires, d'espaces et de programmes. De plus, nous nous inscrivons dans un combat syndical légal, en faisant valoir le Code du travail et de l'éducation pour exister. Il nous arrive donc de participer à des intersyndicales avec des organisations cogestionnaires sur des problèmes précis et à requérir, par la voie hiérarchique, des audiences auprès des chefs.

Mais nous militons aussi contre l'institution scolaire, car nous la pensons en l'état porteuse de principes de compétition, d'inégalité et d'exploitation. Tout d'abord, nous refusons les catégorisations à l'œuvre sur nos lieux de travail en syndiquant dans un même syndicat toutes les travailleur-ses sur une base géographique (le département), de la maternelle à l'université, quel que soit le statut (contractuel/titulaire) ou la fonction (agent-e d'entretien, A.E.D, A.E.S.H, enseignant-e). Nous ne syndiquons pas les personnels de direction, en raison de leur position dans la hiérarchie: ce sont des chef-fes ayant un pouvoir de recrutement et de licenciement, qui n'ont pas leur place dans notre organisation. Militer contre l'institution, c'est aussi faire valoir, contre la hiérarchie, nos principes auto-gestionnaires, en favorisant les assemblées de collègues et en poussant au maximum pour l'auto-organisation par les travailleur-ses elles-mêmes de leur outil de travail. Cela va de l'in-

formation aux collègues, par la constitution de tables de presse et bibliothèques pédagogiques, aux commandes de café zapatiste en passant par des formations internes portant sur la compréhension de la fiche de paie, la contestation de décisions administratives, l'animation d'heures d'informations syndicales ou l'organisation de mouvement de grèves.

Dans l'enseignement, nous favorisons des approches libertaires: les élèves ne sont pas de la *ressource humaine* à évaluer, mais des *êtres* dont on veut favoriser la conscientisation de la réalité sociale. On apprend autant d'eux qu'ils apprennent de nous, et, en matière pédagogique, la liberté prime. Quitte à dévier, souvent, des programmes et préconisations officielles.

Qu'évoque pour toi l'idée d'éducation libertaire? A-t-elle encore une actualité?

L'éducation libertaire, c'est, pour moi, l'ensemble des pratiques d'enseignement qui placent la relation d'enseignement au centre du questionnement pédagogique: qui enseigne quoi à qui? Quels sont les mouvements dans cette relation? Et quelle liberté est laissée à chaque partie? De ces questions naît une foultitude de réponses qui ne visent pas une illusoire efficacité mais tendent à s'adapter à l'élève et à l'enseignant-e, en prenant en compte sa trajectoire, son environnement, le rapport au collectif, le contexte social. S'il y avait un but à atteindre, ce serait l'émancipation, tant des élèves que des travailleur-ses de l'Éducation, des pesanteurs de la détermination sociale, avec, en fond, le goût de la désobéissance à toute forme de pouvoir.

Il me semble que l'un des enjeux principaux aujourd'hui de l'approche libertaire, c'est de parvenir à redéfinir ce qu'est la liberté, ce qu'elle implique d'articulation entre affirmation de soi et construction avec les autres. Entre individu et collectif. Face à une culture de l'égoïsme qui place le moi et sa réussite économique personnelle comme modèle, face à la vénération capitaliste pour la licence, il importe aujourd'hui de faire valoir la nécessité objective et la beauté du collectif. Faire exister le groupe d'égaux et égaies comme espace d'apprentissage de soi, mais aussi comme seule force de lutte valable contre l'opresseur et l'exploiteur. Et ces derniers ne manquent pas.

La CNT porte-elle un projet pédagogique, des pratiques libertaires, ici et maintenant, dans le quotidien des classes?

Personne ne se syndique à la CNT dans le monde enseignant sans avoir en tête de vouloir changer la classe, de vouloir changer l'école.

L'anarchosindicalisme et le syndicalisme révolutionnaire sont les deux idées phares auxquelles nous adhérons, plus ou moins selon nos sensibilités, forma-

On a toujours raison

de se syndiquer !



Rejoindre la CNT Education, c'est développer un autre syndicalisme



tions et opinions politiques. Et c'est du taf, car si on adhère à un syndicat de la CNT, on sait que c'est pour participer à des AG régulièrement, qu'on est amené-es à prendre des mandats, qu'on attend parfois beaucoup de nous pour aiguiller des luttes, et qu'on fait tout ça en dehors du temps de travail car nous ne voulons pas de permanent-es ou de déchargé-es chez nous. Comme militantisme, c'est donc une formation perpétuelle de tou-tes par tou-tes. Et donc, à l'image de notre militantisme, on passe notre temps en classe à tâtonner et expérimenter. Bien sûr cela dépend du contexte, mais ici et là les militant-es CNT de l'Éducation font émerger des classes du dehors (mêlant décisions communes, découverte de l'espace proche, « promenades pédagogiques », enquêtes, interactions avec les habitant(es), des classes coopératives (où les règles se décident communément en conseil d'élèves, ainsi que le thème de certaines séances, le règlement des conflits) et d'autres formes que j'ai pas en tête.

L'organisation de l'espace classe est aussi souvent réfléchi pour favoriser les interactions entre élèves (les îlots sont privilégiés), mais aussi, lorsque les mètres carrés le permettent, en créant au sein de la classe des espaces de ressources incitant les élèves à prendre l'initiative du mouvement plutôt que demander la permission. L'idée est souvent d'éviter un rapport frontal et vertical au savoir. Ce savoir que nous façonnons en sélectionnant nos outils (supports, formes, exercices) avec attention. Mais, comme exprimé, plus haut, on est pas des spécialistes et donc, comme dans toute expérimentation, notamment quand on fait valoir l'extrême diversité des classes, ça marche pas toujours et, parfois, on opère à des retours en arrière pour pas perdre la maîtrise de soi ou faire cesser une situation d'oppression qui naîtrait, hélas et paradoxalement, d'une tentative de s'en débarrasser (genre le ou la secrétaire d'un îlot qui se met à donner des ordres aux autres). Bref, ce qu'on s'apprend surtout à la CNT, c'est à se dire qu'expérimenter n'est pas dangereux, et que ça n'a pas à être grave, au sens que, de la réussite ou non d'une expérimentation dépend toute la scolarité des élèves. Et que parvenir à faire passer une heure de classe hyper rapidement au point que les élèves, entendant la sonnerie, laissent échapper un « déjà ? », c'est une toute petite source de satisfaction pour nous, car ça aura été au moins une heure intéressante.

Comment imagines-tu une réactualisation de l'éducation libertaire? Quelles devraient être les engagements à porter?

L'avantage, avec l'éducation libertaire, au sens large, c'est qu'elle n'est pas un corpus doctrinal figé qu'il conviendrait de réformer de temps à autre. Elle prend des formes diverses selon les cas et les besoins, et me semble laisser toute sa place aux critiques. C'est même de cela qu'elle se nourrit.

Aussi, en imaginant ce que peut être l'éducation libertaire aujourd'hui, je me permets de rêver un peu: pour moi, le problème majeur de l'éducation libertaire actuellement en France, c'est le lieu. L'éducation a été progressivement encasernée. Évidemment qu'il fallait des locaux et, avec nos hivers, on est quand même bien content-es d'être dedans. Mais ces locaux sont maintenant entourés de grilles. Les divers plans de sécurisation en ont fait des forteresses avec caméras, alarmes et points de contrôles. La mise en place de responsabilités hiérarchiques, des chefs, pour gérer ces forteresses, que

les lois du ministre réactionnaire Blanquer tendent à renforcer, font du lieu école aujourd'hui une dystopie à l'œuvre. À la vétusté des locaux, il faut ajouter, dans le département de Seine-Saint-Denis en particulier, la surpopulation qui a contraint les pouvoirs publics à fermer les écoles plus d'un mois deux fois en deux ans, sans rien proposer d'autre que « le distanciel » comme alternative, probablement une des pires solutions qui soit. Changer la classe, sortir, promouvoir une pratique polytechnique de l'espace social qu'est le dehors, la rue, la place, la forêt, le bord de route, le chantier, la ZAC. En faire émerger la beauté, l'horreur, les deux combinés. Et surtout montrer comment l'action transforme ces espaces. D'ailleurs, cela va au-delà de l'école: réactualiser, c'est peut-être se ressaisir d'anciens outils comme les colonies de vacances basées sur quelques principes libertaires. Elles n'existeront pas sans notre militantisme, alors on y réfléchit, à ça et à d'autres choses.

Il y a dans les cartons de la CNT 93, le projet de rencontres "pédagogie et anarchie", peux-tu nous en parler?

Le syndicat des travailleur-ses de l'Éducation de Seine-Saint-Denis (STE93) de la CNT a constitué en septembre dernier un groupe de travail interne qu'on a appelé « Anarchie et pédagogie ». Sa nécessité est venue parce que, avec l'actualité sociale et notre militantisme plutôt actif, on n'avait jamais le temps de parler de pédagogie, de nos lectures et du boulot dans nos AG. Et puis, la distance du confinement et un coup particulièrement dur nous ont fait prendre conscience du besoin de ne pas attendre pour se lancer. Ainsi, en constituant un groupe de travail, en plus des AG, on se permettait de se consacrer exclusivement à ces questions. Ce groupe de travail était au départ ouvert aux adhérent-es de la CNT seulement. On s'est réuni-es une fois par mois cette année, généralement à une dizaine, pendant une après-midi, au cours de laquelle un-e camarade exposait un thème qui lui semblait important, puis s'ensuivait une discussion pour clarifier, développer, illustrer avec des exemples d'expériences en classe. La liste non exhaustive des thèmes abordés va de l'épistémologie à la pratique lecture, en passant par le racisme en classe, l'expérience du dehors, coopérer ou bien collaborer, ou encore la géographie anarchiste. À chaque séance un compte rendu est pris qui permet de retranscrire les grandes lignes de l'exposé et les discussions qui en découlent. Les contributions, enrichies des comptes rendus, vont constituer des articles que nous comptons publier grâce aux éditions CNT-RP, notre maison d'édition autogérée. On avait aussi prévu de faire des visites croisées en classe et de préparer des sorties communes, mais la situation sanitaire et son cortège de contraintes merdiques nous ont fait reporter ça à l'année prochaine. La possibilité d'ouvrir à d'autres camarades en dehors de la CNT, de même qu'une autre organisation des séances (les rendre plus libertaires quoi, parce qu'on est encore à l'ancienne sur la forme) vont être discutées lors de notre bilan de l'année, fin juin. ■

Spécialiste des pédagogies critiques dans la lignée de Paulo Freire, Irène Pereira a écrit et coordonné plusieurs ouvrages sur le sujet :

Paulo Freire pédagogues des opprimés (2017), Philosophie critique en éducation (2018), L'Anthologie internationale de pédagogie critique (2019)...

Elle est cofondatrice de l'Institut bell hooks/Paulo Freire et des Cahiers de pédagogies radicales et initiatrice du réseau Les pédagogies radicales.



Irène Pereira

Radicaliser la pédagogie ?

N'Autre école – Qu'évoque pour toi l'idée d'éducation libertaire ? A-t-elle encore une actualité ?

Irène Pereira – Pour moi l'éducation libertaire est un courant de l'éducation qui repose sur une remise en question de l'autorité verticale. Mais il y a une ambivalence qui a été mise en lumière par Judith Suissa, dans *Anarchism and Education*. L'éducation libertaire valoriserait la liberté individuelle et pourrait aller du côté du libéralisme, tandis que l'éducation anarchiste serait plus tournée vers l'autogestion et la coopération. Par exemple, les écoles dynamiques, de Ramïn Farhangi, sont plus des écoles libertaires, voire libérales, que des écoles anarchistes.

Quelles seraient alors, selon toi, les caractéristiques d'une école anarchiste et des pratiques qui y seraient mises en œuvre ? Vois-tu des exemples (historiques ou actuels, en France ou à l'étranger) qui s'en rapprocheraient ?

En ce qui concerne les exemples historiques, j'avais travaillé sur le cas de l'école de La Ruhe qui avait été fondée par Sébastien Faure entre 1904 et 1917. Il me semble que les écoles anarchistes se caractérisent à l'origine par l'idée d'une « autogestion » de la production et du travail. Il s'agit d'une école où l'on veut abolir la division entre travailleurs manuels et travailleurs intellectuels : « Un corps sans tête, une tête sans corps. » Les écoles anarchistes veulent réaliser l'idéal éducatif de Paul Robin, « l'éducation intégrale ». Il s'agit d'une éducation à la fois intellectuelle et manuelle.

Tu as rédigé plusieurs ouvrages sur le mouvement anarchiste, mais tes publications les plus récentes portent surtout à présent sur les pédagogies radicales et critiques (dont les pédagogies féministes) dans le sillage de Paulo Freire. Y a-t-il un lien, une continuité dans ces recherches ?

Au début, mes travaux ont porté sur l'anarchisme en général et, dans ce cadre, j'ai travaillé sur la formation des travailleurs dans le syndicalisme révolutionnaire (avec l'exemple des Bourses du travail), mais aussi comme je l'ai mentionné sur l'expérience de La Ruhe de Sébastien Faure. Mes travaux relèvent plutôt de l'histoire des idées éducatives : j'ai lu surtout les écrits qui présentent les idées éducatives qui ont orienté ces expérimentations.

Néanmoins, les expériences anarchistes ont plutôt lieu au début du XX^e siècle et, ensuite, ce qui est mis en avant comme « éducation libertaire » ne relève pas de l'éducation anarchiste. C'est, par exemple, l'expérience d'Alexander Neil à Summerhill School. Neil n'est pas inspirée par le mouvement anarchiste ouvrier, mais par la psychanalyse.

De son côté, Paulo Freire ne mentionne pas vraiment les penseurs anarchistes. Mais, il est assez proche du sociologue colombien Orlando Fals Borda, qui cite pas mal les penseurs anarchistes pour appuyer sa conception de la recherche-action participative. Il y a une inspiration libertaire chez ces deux auteurs. Ils considèrent tous les deux que les opprimés ont un savoir social. L'éducation est donc un processus dialectique entre deux types de savoirs : les savoirs d'expérience sociale et les savoirs théoriques scientifiques.

Les libertaires ont-elles et ils une place (historique et actuelle) au sein de ce courant des pédagogies critiques ?

Il y a des anarchistes qui vont reprendre parfois l'inspiration des pédagogies critiques ou radicales dans la lignée de Paulo Freire. On peut, par exemple, penser à l'expérience de l'anti-université (antiuniversity). Mais, il y a aussi des libertaires qui vont chercher plus du côté d'Ivan Illich, auteur d'*Une société sans école*, qui prône la descolarisation de la société, ou du côté du *Maître ignorant* de Rancière. Ce qui est clair, c'est que ces trois inspirations sont assez différentes et ne disent pas la même chose.

Est-ce que tu peux développer ces différences et en quoi sont-elles déterminantes ?

Tout d'abord en ce qui concerne Illich, il prône la déscolarisation de la société et une abolition de la forme scolaire. Ce n'est pas la position de Paulo Freire et des pédagogues critiques en général : ceux-ci perçoivent l'école à la fois comme un espace de reproduction sociale, mais également potentiellement d'émancipation par des formes de résistance et de subversion que mettent en œuvre des pédagogues critiques dans leurs enseignements. Pour ce qui est de Rancière, il considère que le savoir du « maître » est un obstacle à la radicale égalité des intelligences. De son côté, Paulo Freire prône une dialectique entre les savoirs d'expérience sociale et les savoirs théoriques.

Comment imagines-tu une réactualisation de l'éducation libertaire ? Quelles devraient être les engagements à porter ?

Pour ma part, j'avais travaillé autour du concept d'éducation antioppressive. Pour moi, cette notion ne désigne pas uniquement ou avant tout la remise en question de l'autorité verticale de l'enseignant, mais la remise en question des rapports sociaux dans la relation éducative : rapports sociaux de classe, de sexe, de racisation... On peut en effet avoir une classe qui fonctionne de manière horizontale et où ce type d'organisation favorise la reproduction des inégalités sociales et de genre. ■

FRANCISCO FERRER

NÉ LE 10 JANVIER 1859 - ASSASSINÉ LE 13 OCTOBRE 1909



DESSINS: OLT

Issu de la bourgeoisie catholique espagnole, Francisco Ferrer devient libre penseur.



Il fonde en août 1901 l'École moderne de Barcelone. Il sera secondé par sa compagne Soledad de Villafranca.



Cette école, mixte, propose une nouvelle pédagogie proche des idées libertaires et tente de soustraire l'enfant à l'influence de l'Église.



En raison de ses idées subversives, Ferrer est emprisonné à plusieurs reprises.



À la suite d'émeutes révolutionnaires à Barcelone, il est arrêté.



Jugé par un tribunal militaire, il est condamné à mort, après une parodie de procès.



Malgré les protestations qui affluent du monde entier, il sera fusillé dans les fossés de Montjuich le 13 octobre 1909. L'Église espagnole porte une lourde responsabilité dans cette exécution.



Madeleine Vernet: un autre futur social

« À mon point de vue, seule l'éducation peut préparer l'avenir, le véritable avenir social que nous rêvons. À quoi serviront des réformes, à quoi aboutiront les luttes, les dévouements de quelques apôtres, si la masse, la grande masse est incapable d'en profiter. »

ALORS QUE LES INSTITUTEURS RÉVOLUTIONNAIRES s'organisent syndicalement, d'autres militants décident de relever le défi d'une école en dehors de l'École... Les deux démarches, celle du syndicalisme enseignant, qui entend subvertir de l'intérieur l'école de la République, et celle des expérimentateurs ne s'opposent pas. Les liens sont en effet plus serrés que ce que l'on pourrait croire, comme en témoigne le congrès fédéral des Syndicats d'instituteurs de 1908, qui invite « les organisations syndicales à créer des écoles modèles, dont les instituteurs syndicalistes frappés pour délits d'opinion [seraient] les premiers maîtres » afin d'établir des foyers d'éducation syndicale et des laboratoires pédagogiques intégrés aux Bourses du travail.

L'aventure commence au moment même où la bourgeoisie organise « son » école publique. C'est en décembre 1880 – précisément au moment où s'ouvrent à l'Assemblée les débats sur les lois Ferry – que Paul Robin¹, militant libertaire, issu des rangs de l'Internationale, ouvre l'orphelinat de Cempuis, centre d'éducation intégrale, épaulé par l'administration, et en particulier par deux figures emblématiques, James Guillaume et Ferdinand Buisson. Quatorze ans plus tard, le gouvernement met un terme au projet, suite à une campagne de dénigrement menée par l'extrême droite. Cempuis devient alors un modèle dont se revendiquent aussi bien Francisco Ferrer que Sébastien Faure à La Ruche et Madeleine Vernet à L'Avenir social.

En 1904, Sébastien Faure inaugure La Ruche, à Rambouillet. Entre vingt et quarante pensionnaires (garçons et filles²) y vivent une expérience d'éducation libertaire dans une ferme-école de 25 hectares.

L'école chrétienne, écrit Sébastien Faure, c'est l'école du passé, organisée par l'Église et pour elle; l'école laïque, c'est l'école du présent, organisée par l'État, et pour lui; La Ruche, c'est l'école de l'avenir, l'école tout court, organisée pour l'enfant afin que, cessant d'être le bien, la chose, la propriété de la religion ou de l'État, il s'appartienne à lui-même et trouve à l'école le pain, le savoir et la tendresse dont ont besoin son corps, son cerveau et son cœur.

Retenant les leçons de l'échec de Cempuis, La Ruche se veut totalement autonome. S'appuyant sur la CGT, elle se

constitue en coopérative pour s'auto-financer grâce à la vente du surplus des produits locaux cultivés sur place. Une démarche défendue à l'assemblée de la Bourse des coopératives socialistes :

Mais s'il est indispensable que les syndicats se multiplient et se fortifient, il est non moins évident que cela n'est pas suffisant. Il faut encore, il faut surtout que le mouvement coopératif et syndical soit animé du souffle puissant et fécond de la révolution... Aussi convient-il de faire dans l'action économique du prolétariat une large place, peut-être la première, à l'effort éducatif. C'est ici qu'apparaît dans toute sa force, la nécessité, pour la classe ouvrière, d'avoir ses organismes d'éducation, comme elle a ceux de production et de consommation. [...] C'est dans ce but que j'ai pris la résolution de rattacher cette coopérative à la Bourse.

L'expérience résiste aux trois premières années de la guerre avant de disparaître en 1917 :

Indépendamment du courage et de la volonté de ceux qui s'y consacrent, avance Jean-Marc Raynaud, [cette disparition] est la conséquence du dépérissement du courant et de la transformation du syndicalisme en un syndicalisme réformiste. Ne faisant plus référence à un projet de société reposant sur l'auto-émancipation des travailleurs, mais concevant le changement de société comme résultant d'une prise de pouvoir par les partis politiques de type marxiste, le syndicalisme se désintéressa peu à peu de projets comme La Ruche. Or, une expérience comme celle-ci ne pouvait, pour progresser, qu'être partie intégrante d'une dynamique de lutte autogestionnaire³.

Une analyse confirmée par le destin de l'Avenir social, cette expérience libertaire lancée en 1906 par Madeleine Vernet, institutrice et militante anarchiste, et son mari, Louis Tribier, secrétaire du Syndicat de l'enseignement de Seine-et-Oise. L'Avenir social bénéficie du soutien financier de la gauche politique et syndicale qui y voit la réalisation du vieux rêve



Madeline Vernet

d'une éducation sociale. Après guerre, l'orphelinat est intégré à la Confédération générale du travail unitaire (CGT-U, 1923). Madeleine Vernet, dont l'esprit libertaire ne peut s'accommoder de cette mainmise communiste, démissionne. L'expérience s'arrête une première fois en 1939: par décret-loi, le gouvernement de Vichy dissout l'orphelinat qui sera relancé à la Libération (sous le nom de « Maison de l'enfant du fusillé ») et ce jusqu'en 1988, toujours sous la tutelle de la CGT. Comme cela avait été le cas en 1936 avec l'accueil des enfants des combattants espagnols, l'orphelinat reçoit les enfants des fusillés, puis ceux des militants algériens et des victimes du massacre de Charonne. En 1997, après dix ans d'inactivité, « L'Avenir social » est devenu le nom de l'association humanitaire caritative de la CGT.

Grégory Chambat

in L'École des barricades, éd. Libertalia (ch. X)

1. Il est celui qui se charge de rédiger le rapport sur l'enseignement intégral adopté au congrès de Lausanne (1867), de même que celui du congrès suivant (Bruxelles, 1868).
2. Sébastien Faure affirme avoir reçu plus de 4 000 demandes d'inscriptions, cf. Sébastien Faure, *Écrits pédagogiques*, éditions du Monde libertaire, 1992, p. 53.
3. Jean-Marc Raynaud, *op.cit.*, p. 231.



L'Avenir social, Épone

Sur les expériences éducatives libertaires :

- Madeleine Vernet, *L'Avenir social: cinq années d'expérience éducative, 1906-1911*, préfaces de Marcel Sembat et Marie Bonneval, Éditions de L'Avenir social, 1911.
- Le site de l'association « Anciens du Nid de L'Avenir Social » : <<http://anciens.avenir-social.fr/>>.
- Nathalie Brémand, *Cempuis: une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry, 1880-1894*, Éditions du Monde libertaire, 1992.
- Sébastien Faure, *Écrits Pédagogiques*, Éditions du Monde Libertaire, réédition 1992.
- Jean Maitron, *Le Mouvement anarchiste en France*, t. I, rééd. Gallimard, 1992.
- Frédéric Mole, « L'École rénovée: une revue d'éducation nouvelle entre anarchisme et syndicalisme (1908-1909) », *Carrefours de l'éducation*, « Histoire du mouvement d'éducation nouvelle », janvier-juin 2011, n° 31.
- Frédéric Mole, « L'autre école des premiers instituteurs syndicalistes », *Le Télémaque*, février 2005, n° 28, p. 67-82.

Éduquer, c'est préparer l'avenir!

« Quand je donnai son nom à l'Avenir social – et il y a de cela fort longtemps déjà, car je l'ai fondé virtuellement, bien avant le jour de sa naissance –, ce fut bien intentionnellement que je choisis ce nom.

À mon point de vue, l'éducation seule peut préparer l'avenir, le véritable avenir social que nous rêvons. À quoi serviront des réformes, à quoi aboutiront les luttes, les dévouements de quelques apôtres, si la masse, la grande masse est incapable d'en profiter. Continuellement, les militants se plaignent d'être incompris, de n'être pas secondés dans leurs efforts; ou encore d'être abandonnés en chemin. La faute en est au manque d'éducation ou à la mauvaise éducation reçue. Des siècles durant, l'éducation, l'enseignement ont subi le joug religieux; et les individus qu'ils ont formés ont été pliés à l'obéissance, à l'acceptation passive des coutumes établies; l'énergie naturelle a été combattue en eux; le sentiment de la personnalité, l'initiative, le raisonnement ont été pliés par l'esprit dogmatique.

Or, malgré l'immense effort fait depuis plusieurs années, l'éducation a conservé encore profondément l'empreinte religieuse – ou plus exactement cléricale – par le fait même de l'atavisme intellectuel. Le cerveau, déformé pendant ces siècles d'obscurantisme, ne peut pas brusquement revenir à l'état sain. De tant de servitude séculaire, il a conservé l'habitude de la passivité [...].

Bien entendu, quand je créai l'Avenir social, je n'eus pas la prétention de faire une œuvre unique, de détenir le monopole de l'éducation rationnelle. Je voulais surtout donner un exemple.

En admettant qu'en un avenir meilleur, avec une plus juste et plus humaine organisation de la Société, les causes d'abandon disparaissent, il y aura toujours une forme de sans-famille qui subsistera: les orphelins. Pour ceux-là, il faudra créer un milieu artificiel qui remplacera la famille disparue. Nos orphelinats d'aujourd'hui jouent déjà ce rôle et c'est pourquoi ils ont bien plus d'importance, au point de vue éducatif, que l'école qui, elle, ne peut guère donner d'autre chose que l'enseignement.

Or, jusqu'à aujourd'hui (à part de rares exceptions), qui a songé à créer et organiser des orphelinats, sinon des cléricaux de tout ordre, soutenus par la bourse des capitalistes? Ces orphelinats sont donc entre les mains de la classe dirigeante riche, et l'éducation qui y est donnée ne peut être que favorable à cette classe. Je l'ai dit déjà, c'est à la classe ouvrière elle-même qu'il appartient d'élever ses orphelins. Laisser aux adversaires l'éducation d'une quantité très importante d'enfants est une faute grave; et l'on ne songe pas assez, dans les milieux ouvriers, aux forces perdues pour nous, et qu'il serait pourtant si facile de conserver en élevant nous-mêmes nos orphelins [...], à ne point les envoyer aux mains de la classe qui les opprime.»

Madeleine Vernet,

L'Avenir social, cinq années d'expérience éducative, 1906-1911, éd. de L'Avenir social, 1911.

« La classe de Sophie »

Sophie Billard a été enseignante pendant près de vingt ans en Seine-Saint-Denis. Son travail, influencé par la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle et, plus particulièrement, par le « troisième type » de Bernard Collot, a fait l'objet d'un documentaire, *Une journée dans la classe de Sophie*, réalisé par Jean-Marc Thérin et Claire Lebrun en 2016.

C E DOCUMENTAIRE MET EN SCÈNE LA VIE d'une classe multi-âge de CP et CE2, dans une école de Saint-Ouen et témoigne des dix-huit années de recherches et de tâtonnements pédagogiques.

C'est à l'occasion de la sortie de ce documentaire que la revue *N'Autre école* est allée à sa rencontre pour recueillir son témoignage.

N'Autre école – Sophie, tu pratiques depuis longtemps une pédagogie différente. Qu'est-ce qui t'a poussée à vouloir faire autrement ? Y a-t-il eu un élément déclencheur ?

Sophie Billard – Quand j'ai débuté, j'ai eu un CP et j'ai vite compris que la différenciation, telle que l'institution nous l'avait suggérée, était un labyrinthe dont je ne voulais pas prendre le chemin. Je me souviens perdre patience, essayer de mettre en place de la manipulation (avec les ouvrages de la collection Ermel) mais ne pas y arriver et travailler en petit groupe, mais être vite débordée par les autres enfants de la classe. Ne pouvant me résoudre à ignorer ce que j'avais appris en licence Sciences de l'éducation à Paris 8 et à l'IUFM du Bourget, et à renoncer à mettre en place un enseignement vivant et dynamique, j'ai décidé de m'inscrire sur la liste du Groupe de l'Est parisien de l'École moderne (Gepem) dont j'avais entendu parler. J'ai alors commencé à lire les écrits de Philippe Lamy, de Christian Rousseau et de Jean-Claude Mura, entre autres, et donc à expérimenter, à tâtonner. Ma deuxième année d'enseignement, j'ai eu un double niveau CP-CE1, et les techniques et outils Freinet sont arrivés : conseil d'enfants, brevets, cahiers de textes libres, plans de travail et libre expression. Et c'était parti !

Dans ton travail tu te réfères à Freinet, à la pédagogie institutionnelle mais, surtout, à la pédagogie de « troisième type » de Bernard Collot. Quel est pour toi l'apport spécifique de Collot ?

Bernard Collot est arrivé dans mes réflexions après mes deux premières années d'enseignement. Il était souvent cité sur la liste du Gepem, et les écrits s'y rapportant foisonnaient et impactaient les réflexions et les pratiques. J'avais alors le projet de rejoindre l'équipe de Marie-Curie, à Bobigny, et j'ai pensé incontournable de lire Bernard Collot. Le paradigme d'éducation proposé et développé par lui me semblait clair, en adéquation et en congruence avec tout ce que j'avais lu, étudié et déjà constaté sur le terrain. Je suis donc arrivée en septembre à Marie-Curie avec du Collot plein le cartable ! Avec le recul que j'ai aujourd'hui, je pense que son apport spécifique est d'avoir théorisé et analysé le résultat de son expérience en s'appuyant

et en l'éclairant par des prismes et des apports théoriques différents : la systémique, les théories de la communication et de l'information, les neurosciences, la sociologie... et même de la physique !

Quelles ruptures majeures justifient le passage du deuxième (en gros, l'éducation nouvelle) au troisième type ?

Je pense que ce que l'on nomme rupture relève plutôt de modifications et d'évolutions des manières dont on analyse, dont on interprète, dont on nomme certaines notions, des entrées incontournables qui en découlent et de ce que cela induit dans notre posture d'enseignant-e et dans nos pratiques éducatives. J'ai répondu à cette question en m'appuyant sur les écrits nombreux et riches du blog de Bernard Collot (education3.canalblog.com).

Il m'a amenée à changer d'angle de vue, de paradigme concernant l'éducation. Après avoir lu Bernard, je ne concevais plus ma pratique en appuyant exclusivement mes réflexions sur les outils, l'évaluation des compétences ou l'emploi du temps réglé, mais plutôt en me posant des questions concernant l'aménagement des ateliers permanents, les conditions favorisant les échanges, les interactions internes et externes, l'autogestion, l'autorégulation, la réunion quotidienne. J'ai commencé à être très attentive à ce qu'il se passait dans chaque recoin de la classe, à m'interroger sur ce que produisait la disposition de tel ou tel atelier, aux effets des outils et à ce qu'ils généreraient pour la structure et pour chaque enfant. Je me suis mise à écouter les échanges entre les enfants et à concevoir leur nécessité et leur richesse.

Voici ce qui pour moi se modifie quand on passe au troisième type :

- la classe laisse place à un espace éducatif défini comme un système vivant doté d'une structure qui le maintient, lui permet de réagir aux perturbations internes ou externes et de s'y adapter, voire de s'en alimenter ;

- le conseil d'enfants et le « Quoi de neuf » laissent place à la réunion quotidienne, clé de voûte de la structure. L'interdépendance et l'interaction entre tous les éléments du système vont s'appuyer essentiellement sur la réunion quotidienne. Elle permet au groupe de se constituer, de s'auto-organiser afin de vivre et d'évoluer, et au système de s'autoréguler. C'est dans cet espace-temps qu'est brassé, transformé un certain nombre d'informations apportées ou portées par les enfants, nées de leur vie à l'extérieur ou dans l'école, de leurs émotions, de leur curiosité, etc. ;

- les compétences laissent place à la construction des langages. L'appropriation des connaissances et leurs mises en

action dans des savoir-faire et des savoirs-être sont permises par la construction des langages;

- les programmes et programmations, les évaluations, les apprentissages formels laissent place aux apprentissages informels;
- les projets de l'enseignant-e tout-puissant-e laissent place aux projets individuels et collectifs des enfants. C'est à partir des projets individuels ou collectifs des enfants, peu importe que ces projets soient pédagogiquement incorrects, pourvu que se réalisent les constructions des langages;
- l'enfant acteur, l'enfant auteur laisse place à l'enfant source de ses apprentissages. L'enfant est la source de ses apprentissages de par les interactions avec son environnement et les interrelations avec les autres enfants et adultes;
- le multi-âge se substitue à la classe mono-âge;
- les coins de classe se transforment en ateliers permanents ressources;
- la praxis, le processus se substituent aux techniques, aux outils, aux méthodes, à la pédagogie...

Bernard Collot a travaillé dans des écoles à classe unique en milieu rural. Tu as mené ton expérience dans une école de plus de 300 élèves en zone urbaine dense. Comment se fait la transposition? Quelles en sont les limites?

La transposition ne se fait pas... L'adaptation oui, amenant des changements dans le processus menant vers le troisième type. Le multi-âge: une école de 16 classes en REP est une énorme structure qui conditionne certains choix pédagogiques. En France, les pratiques scolaires restent très traditionnelles et scolastiques, et les projets d'école du troisième type plus que rares. À la différence de Bernard, chaque année j'étais soumise aux choix de la structure d'école qui détermine quel niveau de classe va exister et à qui ils sont attribués. Un jour, Bernard Collot m'a dit « sans multi-âge, il n'y a pas d'école du troisième type ». Tous les ans j'ai donc essayé d'avoir les classes multi-âge. Mais la continuité du processus, de la praxis que décrit Bernard reste quasi impossible. Il faudrait que le projet troisième type passe en priorité et non les désirs de classe mono-âge...

L'implication des parents dans les décisions liées au projet éducatif: en début de carrière, l'école était ouverte les samedis matin. C'était un moment où les parents pouvaient venir en classe, nous organisions des marchés de connaissances, des rencontres, des ateliers jeux. Ce temps permettait aux parents d'avoir une lecture plus claire de ce que je proposais et réduisait donc les malentendus et les incompréhensions. Bernard Collot écrit que l'implication des parents dans le processus est nécessaire. Or, il n'a jamais été possible que les parents aient le choix de mettre leurs enfants dans ma classe ou non.

Communication, information et ouvertures sur le monde: Bernard a toujours eu de nombreuses portes ouvertes, des personnes ressources dans le monde proche et lointain, et des échanges interclasses via les médias de son temps. Dans mon école de Saint-Ouen, il a été difficile d'utiliser Internet pour développer les richesses des apports venant de l'extérieur de manière quotidienne et rapide. Sur treize années à Saint-Ouen, les enfants ont eu accès direct à Internet en classe trois mois seulement.

Les espaces et les temps d'une macrostructure scolaire urbaine et d'une microstructure rurale induisent des choix éducatifs apportant chacun leurs richesses et leurs limites. La

flexibilité concernant le temps et l'espace ne sont pas les mêmes, et cela conditionne les possibles (changements d'heure de récréation, occupation d'une salle de l'école ou de la cour).

Chaque temps et espace (préaux, salle informatique, cour) sont potentiellement partageables. Il est donc difficile, dans une école urbaine de quinze classes, d'être dans le temps présent, il faut souvent différer. L'occupation des lieux est souvent très réglementée. Laisser des projets en cours est souvent impossible.

La libre circulation: il est difficile de mettre en place seule la libre circulation d'une seule classe dans une macrostructure urbaine.

Les richesses de la nature rurale et celle de la nature urbaine n'ouvrent pas les mêmes perspectives, les mêmes discussions et les mêmes choix de projet. J'ai rarement entendu des récits de pêche, des présentations de lézards, de bourgeons et autres trésors de la nature lors des réunions... J'ai souvent assisté à des présentations des cartes Pokémon, de sorties au supermarché ou au parc et des présentations d'objets achetés. Je demandais chaque année aux enfants de ramener des trésors de leurs vacances. En dix-huit ans de carrière, les retours se comptent sur les doigts de la main. Nous touchons bien ici la notion de culture des territoires sans jugement de valeurs, aucun.

L'expérience montrée dans le film est réalisée dans un quartier de Saint-Ouen. Nombre d'enfants filmés doivent vivre dans des situations socialement difficiles. Quelles sont les répercussions de cette situation sur ta pratique?

Je ne sais pas trop comment répondre à cette question, je me permets de la tourner autrement: quelles sont les répercussions de leur situation sur leurs désirs, leurs envies d'apprendre, leur vie?

L'école française manque cruellement de personnels spécialisés de Rased, la formation des enseignants n'amène pas aux réflexions permettant l'émancipation des pratiques, les services de l'aide à l'enfance sont débordés ou inexistantes, les délais de décisions et de prises de rendez-vous (MDPH, orthophonistes, psychologues, centres du langage, etc.) sont de six à huit mois, l'aide à la parentalité est sous-développée, l'accès aux soins inégalitaire...

Les répercussions sur leurs désirs d'apprendre, l'estime d'eux-mêmes, la construction de leurs langages, leur autonomie, l'accès à l'autogestion... la vie reprend toujours le dessus! Mais, les écarts et les incompréhensions grandissent, les stéréotypes et les préjugés s'ancrent, l'illettrisme continue son chemin... Je pense que cette question s'adresse à tous, elle concerne notre humanité.



Propos recueillis par Samuel Ronsin
pour N'Autre école.

Que fait-on à la Freie Schule in Berlin ?

La Freie Schule Tempelhof (ou Freie Schule in Berlin) est une école primaire à statut associatif (*Eltern Initiative*, initiative parentale). Elle est installée au sud de Berlin, dans les anciens locaux de l'UFA Fabrik. Ancien haut lieu des mouvements contestataires berlinois, l'UFA Fabrik s'est embourgeoisée avec le temps. Le décor reste industriel, mais que tout est propre et bien rangé ! Entre le pain bio et le cours de yoga, seul un bâtiment a conservé une apparence de squat sans concession : c'est l'école !

CETTE APPARENCE RELÈVE DE CHOIX, comme celui de ne pas interdire les graffitis aux enfants, mais aussi du manque de moyens financiers. Les aides publiques ne pouvant suffire à assurer son fonctionnement, l'école survit grâce à des frais de scolarité limités par la volonté d'éviter la sélection par l'argent. Le coût de la scolarité est de 100 euros par mois (et 40 euros de demi-pension). Cette somme est partiellement indexée sur les revenus, ce qui permet de faire payer aux parents les plus fortunés une partie des frais des moins favorisés (20% des enfants), ramenés à 100 € tout compris.

À la Freie Schule Tempelhof, on ne trouve ni classe (que ce soit au sens de groupe constitué ou de salle de cours), ni cloche, ni règlement intérieur, ni emploi du temps, ni programme scolaire... Alors, que fait-on à la Freie Schule ?

La Freie Schule in Berlin a été ouverte en 1979 et reconnue officiellement en novembre 1990 [...] L'école a été fondée à l'initiative de parents convaincus que les enfants veulent apprendre et peuvent apprendre par eux-mêmes pour peu qu'on leur fournisse un espace adéquat. [...] Ici apprendre ne signifie pas acquérir des connaissances selon des règles fixées par les adultes. Toute expérience faite par l'enfant, qu'elle relève du champ cognitif, émotionnel ou social, participe de son développement [...] On apprend tout le temps : par l'utilisation d'un outil, par la relation à l'autre, par le jeu... Cela explique la particularité de notre pratique [...] Les enfants choisissent librement et individuellement le thème et le moment de leurs séances de travail



avec les enseignants, libre à eux de préférer faire autre chose indépendamment des adultes.

Ces idées de base peuvent être résumées par la formule «*Freiwilligkeit des Lernens und Gleichwertigkeit aller Tätigkeiten*» (Libre choix des apprentissages et égalité de valeur de toutes les activités). La liberté laissée aux enfants, loin d'un désengagement, est un retrait justifié par la croyance aux vertus éducatives de l'autonomie.

L'autonomie jusqu'au bout

Dans notre école, les enfants peuvent faire, ou ne pas faire, ce qu'ils veulent, dans la limite où cela n'entre pas en conflit avec les souhaits et besoins des autres enfants et adultes. En cas de conflit, ils peuvent, selon les cas, chercher à imposer leur choix, le modifier ou y renoncer. Quoi qu'ils fassent, ils apprennent par eux-mêmes à définir leurs droits et leurs besoins et à les défendre face au groupe. Ils apprennent aussi à accepter la déception. Cette capacité à définir, défendre ou renoncer de façon autonome, en lien avec les droits des autres, est un apprentissage important pour la vie future dans lequel l'acquisition de connaissances joue un rôle secondaire.

On pourrait penser que l'acquisition des connaissances passe au second plan ?

8h30 : les enfants arrivent. Certains attendent déjà devant la porte celui d'entre nous qui est chargé du service d'ouverture. Deux adultes se chargent de la cuisine tandis qu'un troisième va faire des courses seul ou accompagné par quelques enfants.

De 9 heures à 10 heures, c'est l'heure du petit-déjeuner, certains mangent, d'autre non. On discute. Que s'est-il passé depuis hier ? Qu'as-tu fait ? Avec qui ? Y'avait quoi à la télé ? Quelques enfants se sont retirés seuls ou à deux dans d'autres pièces pour terminer leur nuit ou pour commencer quelque chose.

10 heures : tout le monde devrait être là. Les enfants s'entendent entre eux ou avec des adultes sur leurs projets pour la journée : jeux, construction, peinture, apprentissage de la lecture... Chaque adulte se rend dans sa salle où il se tient à la disposition des enfants.

13 heures : c'est l'heure du repas désiré, accepté ou subi comme une interruption malvenue au milieu d'activités beaucoup plus importantes. On peut, toutefois, emporter son repas là où les choses se passent.

Entre 16 h 30 et 17 heures, fermeture. C'est un moment difficile de négociation. Il y a toujours des enfants qui ne veulent pas quitter l'école. Certains veulent absolument terminer quelque chose, d'autres trouvent enfin le calme et le temps pour revenir avec nous sur un événement de la journée ou nous rappeler la promesse de faire un jeu avec eux. Des enfants utilisent le téléphone de l'école pour appeler leurs parents ou amis afin de préparer leur soirée...

L'école défend l'idée de la singularité de chaque enfant mais aussi de chaque moment de la vie, ce qui l'amène à regarder avec défiance toute théorie pédagogique prétendant pouvoir s'appliquer à tous à heures fixes. Ici, la relation d'apprentissage est une aventure humaine indéterminable *a priori*, comme nous permet de le comprendre cette description de son travail par un enseignant.

Les apprentissages ?

Du point de vue de la culture scolaire classique, les enfants apprennent ici à s'exprimer oralement (décrire, expliquer, justifier), à compter (le nombre de baguettes nécessaires), à mesurer (à l'échelle du mètre ou du centimètre), à additionner et soustraire (les mesures, les quantités), à écrire (panneaux de chantier, inscription sur véhicule, liste de matériaux, notices et mode d'emploi, affiches, explications, remarques sur une image, bulle de BD), à dessiner (croquis, plan, plan 3D).

Cet enseignement est repris et répété chaque fois qu'il peut être utile à la réalisation d'un objet et ce, principalement, entre les enfants eux-mêmes. Il ne constitue pas un objectif en soi. Ici, les enfants apprennent à juger de la faisabilité d'un objet et à se lancer eux-mêmes dans sa réalisation, à communiquer, à coopérer et à s'écouter. De leur côté, ils m'apprennent à me tenir en retrait et à les laisser faire leurs trucs.

Je m'occupe aussi beaucoup des questions que se posent les enfants et, plus particulièrement les plus vieux d'entre eux, sur l'histoire. Les petits partent généralement d'une relation personnelle à l'histoire (ce que papi raconte) alors que le questionnement des plus grands naît souvent de la prise de conscience d'une réalité actuelle (une guerre, un événement politique, une avancée technique...) dont ils recherchent les causes dans le passé. [...] Récemment, une discussion sur la Première Guerre mondiale m'a amené à étudier avec les enfants la disposition des troupes et les plans de campagne des belligérants.

Le respect accordé à la singularité de chaque enfant semble s'étendre ainsi aux enseignants dans une école où marottes, passions et autres violons d'Ingres occupent une place considérable. Car ce qui est remis en cause ici, ce n'est pas la connaissance elle-même, mais la connaissance figée et dépersonnalisée de l'enseignement classique. Cette connaissance valable car évaluable, matériau de base du chantage à la note...

Il n'y a pas de notes à l'école. Nous pensons que la motivation doit naître des intérêts propres à chaque enfant et non de la comparaison des résultats. Ce que l'on apprend [pour obtenir une bonne note] est séparé de la vie et des intérêts de l'enfant et se transforme en pure connaissance pour la connaissance.

Les notes ont une autre utilité. Elles justifient l'orientation. La question est capitale en Allemagne, où la séparation des enfants entre filière professionnelle et générale s'opère dès la sortie du primaire. Évaluation, classement et stress dominant partout pendant la dernière année d'école, sauf... à la Freie Schule où l'accès de toutes à la filière générale est considéré comme un droit. L'enfant, qui n'a pas à « mériter » la sixième, sait qu'il doit s'y préparer et que les adultes sont là pour l'aider. Réussiront-ils ? Que signifiera pour eux réussir ? L'avenir de ces enfants, qui ont échappé à la sagesse didactique qui enferme et au « bon sens pédagogique » qui oriente, reste ouvert.

Samuel Ronsin

« L'Arbre et le requin blanc »

FILMER LA FREIE SCHULE TEMPELHOF a été une activité passionnante. Pendant les six mois que j'y ai passés, je n'ai jamais franchi la porte de l'école sans l'espoir d'être profondément surpris. Toute découverte d'une pédagogie radicalement différente provoque un choc initial mais, souvent, son effet s'estompe à mesure que l'on en comprend les principes de fonctionnement, les mécanismes, les routines. Ici, le refus d'imposer un rôle prédéterminé aux enfants et une fonction propre à chaque heure rend vaine toute tentative de définition d'un élève ou d'une journée type. On peut, certes, avec le temps, percevoir quelques habitudes, s'attendre à ce que tel enfant privilégie tel type d'activité jusqu'au jour où... les footballeurs grimpent aux arbres à l'exception de deux pris d'une passion, aussi soudaine qu'impérieuse, pour la règle de trois.

Filmer la Freie Schule Tempelhof est une gageure pour les raisons mêmes qui rendent son quotidien si intéressant. La contrainte et la routine se laissent beaucoup mieux montrer que leur absence. La disparition des normes, des règles que l'on illustre, donne quelque chose d'arbitraire au choix des scènes. Une solution consiste à multiplier les explications (entretiens, voix off, panneaux...); une autre, que j'ai décidé de privilégier, suppose l'acceptation de ces limites et de sa propre subjectivité. Renoncer à bien expliquer, bien justifier pour mieux partager le choc de la découverte. Si je n'ai pas cherché à éclaircir tous les points, quelques réactions de spectateurs auxquels je montrais des rushes m'ont obligée à préciser quelque peu. Chez certains, dont j'attendais une condamnation sans appel de l'école, je ne rencontrais qu'une acceptation bonhomme fondée sur une accumulation de contresens rassurants : les enfants de onze ans étaient perçus comme en ayant cinq, ceux de douze en avaient seize, on comprenait la Freie Schule, mais plus difficilement mon choix de ne pas montrer les devoirs sur table ou les punitions... Sans être trop explicatif, il fallait mettre quelques points sur les « i ».

Ce choix, ainsi que celui de tourner exclusivement ma caméra vers les enfants est aussi une tentative de traduire cinématographiquement la philosophie de l'école. Montrer l'usage que les enfants font de leur liberté au détriment de l'exposition des méthodes, contenus et objectifs pédagogiques, correspond au refus des adultes de la Freie Schule de voir dans l'école un monde dont l'enseignant (et ses principes) serait le héros. Ici, le héros, c'est l'enfant habitué à être respecté pour ce qu'il est et non en fonction de sa capacité à se plier à des exigences extérieures. D'où une étonnante indifférence au fait d'être filmé par un adulte. Indifférence à laquelle je dois d'amusantes révélations de « conneries » faites ou projetées et, plus généralement, une grande spontanéité d'enfants qui n'ont pas de rôle à tenir.

Rafaèle Layani

Rafaèle Layani a tourné ce film (49 minutes) en 2014.
Site de l'école : <<http://www.freie-schule-in-berlin.cidsnet.de>>.

Pédagogie Freinet.

Une histoire... bien vivante

On ne peut œuvrer à une autre école sans se soucier de la marche du monde, sans s'attacher, dans et hors de la classe, à le transformer. On ne peut lutter contre la montée de l'extrême droite, les crises économiques et écologiques générées par le libéralisme, avec le développement du chômage, de la pauvreté, l'expansion des conflits armés... en perpétuant une pédagogie conservatrice, autoritaire et inégalitaire. Tel est l'héritage du pédagogue et du militant que fut Célestin Freinet.

Vers l'Éducation nouvelle

En France, la forme scolaire se met progressivement en place à l'initiative des Frères des écoles chrétiennes à partir du XVII^e siècle: regroupement par niveaux, segmentation des savoirs et progressions annuelles, évaluations systématiques.

À partir de 1882, avec l'instruction obligatoire, on maintient et renforce ce modèle en le mettant au service de l'État, qui le structure autour de trois séparations: filles-garçons, enseignement général-enseignement professionnel, secteur public laïque-secteur privé majoritairement confessionnel.

C'est ainsi que s'est construite l'école telle que nous la connaissons: l'espace et le temps scolaire sont réglementés par une discipline rigoureuse (enfermement de l'enfance dans des espaces rappelant la caserne: classes étroites, lieux de déplacement contraints, cours de récréation, surveillance des élèves, mais aussi des enseignants), les apprentissages s'appuient sur des textes considérés comme sacrés appris par cœur; les méthodes sont intangibles; l'autorité du maître comme celle du manuel ne peuvent être discutées...

Des pédagogues, qu'ils soient philosophes, psychologues, médecins, inspecteurs ou instituteurs, dénoncent ce dogmatisme. Tous comprennent que le système pédagogique traditionnel ne fonctionne pas, et que si un ou des enfants ne s'adaptent pas, c'est qu'il est inefficace. L'espérance et l'utopie les portent, guidés par de grands principes – avec parfois des nuances et des pratiques éducatives différentes. Mais tous partagent ce postulat: instituer l'élève n'abolit pas l'enfant: l'enfant est un sujet qui ne peut être absent de l'école pour qu'elle fonctionne mieux!

Ces pédagogues expérimentent et inventent dans des établissements particuliers: orphelinats, internats ou écoles, le plus souvent hors des dispositifs institutionnels et, parfois, du seul temps scolaire.

Ces courants pédagogiques vont constituer ce que l'on nomme l'Éducation nouvelle, une éducation porteuse de paix après le carnage de la Première Guerre mondiale avec, comme principe, une participation active des individus à leur propre formation. Célestin Freinet (1896-1966) participe à cette aventure de l'Éducation nouvelle en tant qu'instituteur et syndicaliste.

Début du mouvement Freinet

Instituteur à l'école communale de Bar-sur-Loup (1920-1928)¹, puis à Saint-Paul-de-Vence, Freinet (diminué sur le plan respiratoire depuis sa blessure de guerre) invente des pratiques pédagogiques pour continuer à faire école. Il met en œuvre l'essentiel de ses méthodes: sortie scolaire, texte libre, imprimerie, correspondance interscolaire, coopérative scolaire, etc.

Mais, en 1932, des affiches sont placardées dans le village après la parution de ce texte d'enfant dans le livre de vie de sa classe:

J'ai rêvé que toute la classe s'était révoltée contre le maire de Saint-Paul qui ne voulait pas nous donner les fournitures gratuites.

M. Freinet était devant. Il dit à M. le maire:

– Si vous ne voulez pas nous payer les livres, on vous tue.

– Non.

– Sautez-lui dessus, dit M. Freinet.

Je m'élançais. Les autres ont peur. M. le maire sort son couteau et m'en donne un coup sur la cuisse. De rage, je prends mon couteau et je le tue.

M. Freinet a été le maire et moi je suis allé à l'hôpital. À ma sortie, on m'a donné mille francs².

Les réactionnaires vont se déchaîner contre Freinet, le « bolcheviste ». L'affaire prend une ampleur nationale. Cette campagne violente se situe dans une période où l'extrême droite se développe. L'Italie est déjà sous la coupe de Mussolini, Hitler est au bord du pouvoir. À chaque fois, l'école, les pédagogues, seront les premières cibles des mouvements fascistes.

« L'affaire Freinet » connaît son épilogue en juin 1933. Après une vaste cabale de notables conservateurs du village contre les sorties scolaires qui transforment les élèves en enquêteurs³, il refuse le déplacement d'office qui lui est notifié et quitte l'Éducation nationale (1934). Il ouvre alors l'école privée et laïque de Vence pour y poursuivre ses pratiques pédagogiques à l'abri de la répression (1935). Elle accueille des enfants du peuple, puis des petits réfugiés de la guerre d'Espagne.

Une école socialiste...

Quatre principes pédagogiques guident Freinet; ils se situent dans le courant de l'école socialiste (de l'époque!):

1. La nécessité d'élever le niveau intellectuel des travailleurs, de leur faire acquérir des connaissances scientifiques et les dernières avancées de la civilisation, en s'appropriant et en adaptant les innovations pédagogiques et les apports des technologies nouvelles.

2. La liaison entre les apprentissages scolaires et les activités concrètes dont les élèves perçoivent l'utilité et le sens.

3. L'ouverture de l'école sur le milieu social et économique.

4. La nécessité de l'auto-organisation des élèves et la possibilité de participer réellement aux décisions concernant le travail et l'organisation de l'école.

Freinet fonde un mouvement pédagogique pour les enfants du peuple, une coopérative d'éducateurs pour qui la libération de l'enfant n'est que l'un des aspects de la libération humaine. Ses questionnements n'ont guère vieilli: comment transformer le milieu (locaux, matériel et techniques) pour réaliser les rêves des pédagogues? Quelles méthodes de travail permettent l'émancipation en développant toutes les potentialités de l'enfant?

Une école du et par le peuple

Célestin Freinet refuse qu'on le place au même rang que les créateurs de systèmes pédagogiques (Decroly, Montessori, Cousinet, etc.), souvent soutenus par des financements privés et libéraux. Il craint que le mythe de la personne et de techniques pédagogiques figées entraîne la sclérose de la pédagogie. Mais il a toujours rendu hommage aux expériences des pédagogues qui l'ont précédé.

Sous le Front populaire, le mouvement Freinet accompagne l'élan d'émancipation populaire des familles, des parents, des enfants, et contribue au projet de transformation de l'enseignement porté par le ministre Jean Zay: permettre à tous les enfants du peuple d'accéder à la culture (et à la santé).

La montée du fascisme change la donne: en 1939, des passages de *L'Éducateur prolétarien* sont censurés et, en particulier, le mot «prolétarien». Célestin Freinet est arrêté le 20 mars 1940, puis interné.

Au sortir de la guerre, le souhait de Freinet de voir un grand mouvement populaire d'éducation se construire s'éloigne... Petit à petit, l'Éducation nouvelle perd de sa force, chaque organisation se recroqueville sur elle-même et protège ses propres actions d'une possible concurrence. C'est dans ce contexte qu'est créé l'Icem (Institut coopératif de l'École moderne) en 1947. Au-delà des partis et des syndicats, il rassemble des instituteurs et des institutrices décidées à trouver

des solutions aux difficultés rencontrées par les enfants des couches populaires, difficultés directement liées aux effets du capitalisme sur leur vie (exploitation et conséquences désastreuses de la misère).

Une «Charte d'unité du mouvement» est adoptée en avril 1950 pendant le congrès de Nancy. Freinet est convaincu de l'importance de l'internationalisme et de la mutualisation de pratiques. En 1957, est créée la Fimem (Fédération internationale des mouvements de l'École moderne) au congrès de Nantes.

En 1965, Freinet semble de plus en plus fatigué et déçu; néanmoins, il développe un grand nombre d'idées et de projets, notamment vers les parents. Très malade, il ne participe pas au congrès de Perpignan, en avril 1966, et décède le 8 octobre.

La charte de l'École moderne est adoptée à l'unanimité au congrès de Pau en 1968, et reste toujours le texte de référence de l'Icem.

Les ministres se suivent et, comme le rappelle Élise Freinet en 1969: «Le ministère de l'Éducation nationale est toujours enfoncé dans le même immobilisme [...] et donne le change par des vœux pieux qu'il laisse à d'autres le soin de réaliser.»

De nouveaux défis

Depuis 1882, le système éducatif a bien entendu évolué, même si la forme scolaire n'a guère changé:

- si la mixité est une réalité dans les faits, elle est loin de signifier une véritable égalité entre les sexes;
- la taille des écoles augmente, les petites structures sont fermées et c'est en ville que la plupart des enfants sont maintenant scolarisés;
- avec le collège unique et la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, l'école primaire n'est plus une fin en soi mais une étape dans le cursus scolaire;
- l'éducation prioritaire, mise en place pour compenser les inégalités, ne permet pas la mixité sociale et scolaire.

Aujourd'hui, comme hier

En 1984, l'Icem est agréé comme association complémentaire de l'enseignement public. Il continue de produire publications et outils pédagogiques, de former les enseignants volontaires pour développer une pédagogie populaire. Le ministère y butine parfois des préconisations, mais réduites à des techniques isolées hors d'un système et d'une cohérence pédagogique globale. Même si les classes où l'on voit des enfants en activités, en débat, travaillant en groupes, sortant pour des enquêtes, utilisant des fichiers individuels, etc. restent minoritaires, le mouvement Freinet est bien vivant: des milliers d'enseignant-es, des dizaines de milliers d'enfants peuvent en témoigner chaque jour. Les enseignant-es Freinet prennent toujours en considération non seulement ce qu'est l'enfant, ce qu'il vit et ce qu'il fait hors de l'école, dans son quartier, sa famille, mais aussi dans le collectif formé par tous les enfants de sa classe. C'est le fameux «regard global» défini par Freinet.

Cinquante ans après la disparition de Freinet, il est toujours urgent de mettre en lumière l'articulation entre le «aujourd'hui pédagogique» et les «lendemain politiques». Les interrogations de Freinet, ses tâtonnements, ses ambitions éclairent le mouvement qu'il a créé sur son sens politique, qui le distingue des autres figures de l'Éducation nouvelle. Le social reste une boussole, le collectif aussi. En ce sens, il est certainement d'une plus grande modernité que les exploits individualistes de microstructures privées éducatives!

La pédagogie Freinet





La pédagogie, le mouvement Freinet ne la pense pas seul, il ne la déconnecte pas du monde et de l'environnement des élèves, des familles, des enseignants, des éducateurs. Il aspire et œuvre à la construction d'un mouvement populaire de transformation de l'école et de la société.

Catherine Chabrun, militante pédagogique Freinet (Icem), Questions de classe(s)

UNE MATINÉE DANS LA CLASSE DE DANIEL GOSTAIN

■ 8 h 30, un certain vendredi de fin juin 2016, rangés les uns derrière les autres, les enfants de CE1 sont prêts à accomplir le premier exercice du matin. Deux étages à monter, près de 25 élèves, ce n'est pas rien...

Arrivé dans la classe, chacun dispose son cartable à sa place. Une élève s'empare d'un cahier et fait l'appel en se déplaçant auprès des enfants pour cocher d'une croix leur nom, alors que d'autres, assis par terre, jouent aux dés, aux cartes ou conçoivent des figures géométriques.

Un petit groupe s'est approprié l'espace de la bibliothèque à la recherche de quelques livres. Tranquillement, ils s'assoient par terre, les uns à côté des autres.

■ Presque 9 heures, D., l'enseignant, agite un petit instrument de percussion, « Le temps libre et calme est fini », tous les enfants s'installent à leur place et l'un d'eux se dirige vers le tableau pour lire solennellement le planning de la journée affiché au tableau sous forme d'étiquettes aimantées : « Je fais partager, Travail individuel, Détente, Langue, Maths, Déjeuner, J'écris, Sport, Atelier. » L'organisation de la journée est donnée. Le « Je fais partager » peut commencer.

B. récupère les étiquettes des enfants qui, dès le lundi, s'étaient proposés pour faire partager une expérience aux camarades de classe mais qui n'avaient pas encore eu l'occasion de la raconter lors des deux autres « Je fais partager » de la semaine. Alors de petits exposés, brefs mais vivants, s'enchaînent. « Samedi dernier, j'ai fait un gala de natation synchronisée, j'avais un chignon qui tenait grâce à un filet. On m'avait mis de la gélatine pour que ça tienne. Après, il a fallu enlever la gélatine. »

B., qui prend son rôle très au sérieux, lance avec un calme olympien : « Y a-t-il des réactions ou questions ? » Une poignée de mains se lèvent. Il peut alors distribuer savoureusement la parole : « Tu as dû te faire super mal... », « C'est quoi la gélatine ? » Des questions auxquelles E. ne sait pas encore répondre : « J'sais pas ce que c'est, je ne sais pas comment expliquer, ça s'étale sur les cheveux. » Mais elle s'engage à faire quelques recherches pour apporter la réponse aux questions de ses camarades de classe...

Ensuite, c'est au tour de K. d'évoquer un épisode qui aurait pu passer comme une lettre à la poste : son dernier rendez-vous chez le dentiste. « Dans la salle d'attente, il y avait des livres. J'avais trois caries. Pour endormir les dents, ils m'ont mis une crème à la menthe, une petite pâte pour que ça prenne la forme des dents. Ils ont dû enlever les bagues après. Je ne devais pas manger tout de suite car la pâte devait sécher. » Alors les questions fusent : « C'est quoi le nom de ton dentiste ? », « Moi aussi j'ai eu une carie et ils ont pris une photo de la bouche. » D. complète : « Moi aussi je suis allé chez le dentiste et on m'a fait la même chose. »

A., quant à lui, évoque un spectacle sur des légendes amérindiennes au musée du quai Branly. Présentation discrète qui suscite peu de questions. Alors B., toujours très investi dans son rôle de président de séance, se prend au jeu et veut rééquilibrer les prises de parole : « J'aimerais bien que les questions viennent aussi de l'autre côté de la classe et pas que de ce côté » et ça a l'air de marcher...

La preuve, quand E. raconte une visite à Eurodisney (Pirate des Caraïbes, Indiana Jones), plusieurs mains se lèvent des quatre coins de la salle : « Combien d'attractions ? », « Moi j'en ai fait plus ». Mais D. saisit l'opportunité d'une attraction à 360° pour interroger la salle : « Vous savez ce que c'est qu'une attraction à 360° ? » Flanqué au milieu de la salle, droit comme un piquet, il tourne sur lui-même, en prenant soin de s'arrêter à chaque quart de cercle. Puis dessine au tableau deux droites perpendiculaires et les arcs de cercle qui correspondent chacun à 90 degrés, reprenant pour chaque quart, 90 degrés... Certains s'écrient « AHAHAHA mais c'est comme la bouche d'égout ». La classe vient en effet de faire une série de photos d'objets du quartier. Ils avaient ensuite pour mission d'apporter l'une d'entre elles afin que leurs parents écrivent une légende derrière chacune d'elles... B. reprend la parole et dit : « Le "Je fais partager" est terminé. »

■ Le travail individuel peut alors commencer. Il est 9 h 30. Chaque enfant choisit entre plusieurs activités : mathématiques, lecture, écriture, préparation d'un exposé.

Chacun s'installe, au besoin il faut aller chercher des outils dans la classe, mais tout se fait tranquillement. Pour ceux qui peinent

un peu, il suffit de saisir une étiquette avec son nom et de l'aimanter au tableau. Chacun à son tour pourra ainsi demander de l'aide au maître, qui anticipera et saura qui aller voir. Parfois, certains s'entraident naturellement.

■ Il est 10 heures, l'heure de la récré. Une petite demi-heure de détente vient de passer, les enfants ont gravi une seconde fois les deux étages. Le temps « Connaissance de la langue » va commencer. C'est d'abord en groupe que l'échauffement se fait. Chaque enfant propose un adjectif ou un nom et l'épelle, puis chacun essaie ensuite de deviner parmi les mots écrits le genre et le nombre. Puis D. distribue une fiche d'exercice qui fera l'objet d'un travail individuel.

Le programme indiquait au départ « Mathématiques », mais la concentration des uns et des autres était tellement optimale qu'il laisse chacun vaquer à ses occupations. Certains finissent leurs exercices pendant que d'autres se réfugient dans un livre et s'assoient tranquillement par terre dans la bibliothèque. En parfaite autonomie.

■ C'est bientôt la pause déjeuner ! La matinée est vite passée... Dans le calme, même si la fin de l'année approche, ils racontent le bonheur d'être considérés comme des êtres responsables, intelligents, capables de s'organiser ensemble, d'administrer leur temps individuel et collectif. Certains me racontent ce qu'ils aiment, ce qu'ils ont appris, « J'aime bien le travail individuel », « J'ai appris le singulier et le pluriel, les verbes avoir et être, j'ai appris à lire en CP avec D. », « J'ai appris à faire du travail individuel », « J'aime bien la façon dont on apprend, elle est rigolote », « J'aime bien son organisation, comment il fait les choses, comment il les explique. Ce qu'il fait ». Peut-être que ce qui est le plus plaisant, c'est de voir qu'ils sont conscients de cela et qu'ils mesurent que cette manière de travailler leur servira, même s'ils ne savent pas bien si tous les enseignants qu'ils auront plus tard travailleront de cette manière... la vie le leur dira...

**Anne Lise Schmitt,
visiteuse d'un matin**

Quelques mots sur le LAP

TOUT PETIT, J'AI ÉTÉ DIAGNOSTIQUÉ DYSLEXIQUE, avec tous les problèmes que cela entraîne : très grande difficulté d'orthographe, écriture peu lisible, soucis de mémorisation. Dès le CP, certains redoutaient même que je n'arrive pas à apprendre à lire. Je n'ai jamais eu de difficulté d'intégration, ce qui ne m'a pas empêché d'être totalement insensible au principe des notes et des sanctions, en bref, de la carotte et du bâton. Comprenez seulement que je ne me reconnaissais pas dans ces élèves conditionnés au système, dopés aux « annales-brevet » fantasmant sur le 20 sur 20. Critique, je n'acceptais pas l'idée qu'on ne puisse pas discuter d'un sujet, poser des questions, dépasser ces réponses formatées et sans ouverture. Je n'ai pas eu mon brevet.

J'ai découvert le lycée autogéré à un moment inespéré où, après m'être amusé dans un CAP couture, je me motivais pour avoir un bout de papier : le bac. Mais ce lycée a dépassé de beaucoup, et de loin, mes espérances.

Le LAP est un lycée expérimental créé en 1982, où la coopération de tous, profs comme élèves, est recherchée. Les élèves participent donc à la cuisine, au ménage, à la gestion financière de l'établissement, etc. Enfin, suivant le principe de libre fréquentation, ils choisissent les activités et les cours auxquels ils veulent participer. Il n'y a pas de sanction disciplinaire et les connaissances extra-scolaires sont valorisées. Mais ce qui m'a le plus séduit, dès mon arrivée, c'est le rapport prof-élèves. Ici, tout le monde se tutoie et, plus généralement, se dit les choses franchement. Les sanctions n'existent plus et enfin nos mots pèsent dans les débats. Nos interlocuteurs, qui, trop occupés à suivre le programme, n'avaient guère le temps de nous répondre, prennent ici le temps de le faire : nous nous sentons existants. Bien sûr, tout n'est pas rose, le ton monte parfois. Bien sûr, cela a aussi ses limites : à mes yeux, l'autogestion n'est pleinement exercée que par les professeurs qui, pour des raisons légales entre autres, restent responsables de nous et de l'établissement et qui, quand le temps fait défaut ou que les élèves ne se montrent pas intéressés, n'hésitent pas à prendre seuls des décisions.

L'autogestion n'est pas une chose facile, ce sont des responsabilités en supplément de ses soucis individuels. S'il existe des élèves qui y arrivent sans difficulté, c'est pour certains un véritable défi de remettre en question le conditionnement : « Tais-toi,

Chaque élève, chaque professeur, chaque visiteur même a sa vision du Lycée autogéré de Paris. Ce texte présente la mienne : celle d'un élève du LAP.

écoute-moi et travaille ! » imposé depuis tout petit. Confrontés à cette liberté, certains ont du mal à prendre des initiatives, à pleinement s'investir, voire à accepter des contraintes pourtant nécessaires, mais, sans élèves qui participent, le lycée n'a plus lieu d'être. Bien sûr, et c'est la force de ce lycée, on ne vous demande pas de tout savoir faire. Ici, vous prenez le temps de comprendre, de vous intégrer, et beaucoup d'élèves sortis de cet établissement sentent qu'ils ont un regard clairement différent de celui qu'ils portaient sur ce projet au moment de leur arrivée.

Ce qui m'a aussi beaucoup touché, ce sont les activités annexes. Plusieurs outils pédagogiques existent : les ateliers de deux heures en fin de journée (un à trois par semaine), les projets (quatre heures par semaine) et enfin le stage (activité intensive sur une semaine). Tous permettent d'apprendre et de faire apprendre. J'ai fait projet photo, avec comme finalité un voyage et, cette année, un projet radio, qui me donne l'occasion de produire des émissions. Si j'ai une nouvelle idée, je peux la proposer au collectif. Enfin la connaissance devient échange et non plus consommation. Je peux partager ce que j'apprends au collectif ; il existe par exemple un projet hip-hop exclusivement animé par des élèves.

Ici pas de notes, quoique le débat fasse rage avec les exigences des écoles post-bac, mais plutôt des discussions informelles avec les profs pour savoir notre niveau. Le bac a une importance centrale, c'est l'objectif de nombreux élèves et, plus il approche, plus les cours deviennent conventionnels. Difficile de concilier parfois objectif scolaire et autogestion, bac et pas de notes dans le dossier scolaire... Il est certain que le LAP apporte des réponses concrètes. Tout ne fonctionne pas, certes, mais il a le mérite d'exister, d'expérimenter vraiment... Il me semble bien plus apte à former des citoyens, à même de défendre une idée de la démocratie, que les établissements ordinaires. Le LAP m'a apporté des réponses... mais il me pose encore plus de questions, entre autres : comment pouvons-nous réussir à dépasser le stade de l'expérimentation ? Ou encore : quelle solution proposer à des élèves pour lesquelles même ce lycée ne fonctionne pas ? En attendant, quand on me dit : « le système, tu le subis ou il te bouffe », je peux fièrement dire : « Non, et je le sais, je l'ai vu. » Et c'est très fort pour moi.

Clément, élève du Lycée autogéré de Paris



Façade du LAP

Un hamster à l'école

Nathalie Quintane, *Un hamster à l'école* La Fabrique éditions, 2021.

Interview sur le site Diacritik de N. Quintane, janvier 2021.

Émission « Affaires culturelles », France Culture, janvier 2021.

UN COURT LIVRE SUR L'ÉCOLE, de Nathalie Quintane, mordant, désespérant, mais revigorant, secoue notre manière de voir les problèmes. La quatrième de couverture nous projette de suite dans l'univers de l'auteur. « Convoquer les animaux comme Kafka le fait, permet de dire les choses. Souvent, dans l'enseignement, les bras me tombent. Je suis étonnée de ce que l'on accepte dans ce métier. Le hamster permet de dire cela, je suis dans la classe comme le hamster dans sa cage depuis trente-quatre ans, si je compte la fac, cinq ans de plus et l'école cinq ans et la maternelle plus deux ; cinquante-trois ans qu'élève, étudiante, enseignante je suis dans l'Éducation nationale »

Ce que l'on sait, on n'y croit pas ou l'on ne veut pas y croire.



Nathalie Quintane est professeure de lettres, mais aussi autrice d'une vingtaine de livres inclassables comme elle : poétesse, romancière, essayiste ? Elle refuse les assignations,

se situe dans la marge et ses livres aussi, ils jettent un regard humoristique et critique sur la

société et ses institutions, nos tics et nos routines de hamster. Elle n'utilise pas le discours de l'expertise ni les catégories savantes, mais l'humour et l'oralité, un style cru, brutal, simpliste qui fait la part belle à l'expérience sensible, sans trop emballer les choses pour mieux dénoncer la férocité de l'histoire et la violence sociale ; quelque chose de très sérieux, mais avec un pas de côté.

Pendant vingt ans, elle a raconté à ses ami-es des anecdotes sur l'école, plus propres, selon elle, à dire ce qu'est le métier de professeur-e que les discours des médias et des politiques ou les essais conceptuels : l'estrade dans les classes, l'inspection, les notes, l'emploi du temps...

Comme des poèmes en vers libres, elle nous livre ces récits en les espérant assez drôles pour faire rire les gens, mais aussi les obliger à s'interroger : Ce qu'on sait, on n'y croit pas ou l'on refuse d'y croire. Au lecteur de se passer le film, dit-elle sur la place et le rôle de l'Éducation nationale dans la société.

J'avais beau raconter régulièrement comment c'était, les gens ne me croyaient qu'à demi... Il fallait donc faire le point comme en photo, mais je ne voulais pas d'un texte pamphlétaire, qui n'aurait pas rendu justice à la complexité, à l'épaisseur d'une vie dans l'Éducation nationale. Et puis à quoi bon batailler encore sur un champ où l'adversaire vient d'envoyer ses équipes de nettoyage... Il n'y a pas de mutation du métier d'enseignant, il y a une liquidation. Mandeville a dit, dès le début du XVIII^e siècle, une vérité indépassable du capitalisme : une population cultivée, critique, émancipée, lui est nuisible. Il faut en finir avec le service public de l'éducation.

Les heures de trois-quarts d'heure

C'est une forme de voyage en absurdité à laquelle nous convie Nathalie Quintane, elle ne nous détaille pas les réformes qui s'enchaînent, mais nous raconte l'épisode des heures de trois-quarts d'heure, quand le chef, « un jeune chef assez type, y a les mêmes un peu partout, privé-public. Je dirais : sémillant. À l'aise en particulier avec les élus, et toujours en quête d'un papier dans la presse, il a voulu qu'on fasse des heures de trois-quarts d'heure. Il nous avait dit que c'était pour les élèves, parce qu'ils avaient du mal à se concentrer plus de trois quarts d'heure... Dès qu'un chef ou un ministre disait que c'était pour les élèves, telle mesure, c'est pas compliqué, c'est qu'il y avait anguille sous roche... On a calculé : des heures de trois-quarts d'heure, à raison de 2, 3 ou quatre heures par classe, ça aboutissait qu'on aurait une ou deux, voire trois classes de plus par semaine... qu'évidemment si les profs prenaient des classes en plus, on pouvait supprimer des postes ».

Une école à sa sauce ?

Quand on demande à Nathalie Quintane : « Puisque tu bosses sur l'école : qu'est-ce que ce serait pour toi une école à ta sauce ?, elle répond : une question qui travaille pas mal depuis quelques années, l'idée d'ouvrir des écoles à sa sauce, c'est-à-dire souvent une vieille sauce – un ragoût de Montessori, du Steiner avec des chevaux. Mais l'excitation d'aujourd'hui autour de l'école n'a pour le moment, dans la plupart des cas, rien à voir avec l'idée de tout refaire ou de partir de zéro ». Elle ajoute : « De ma vie de prof, je n'ai jamais entendu rien ni personne poser la question de la pertinence de l'évaluation, et encore moins de sa légitimité. On bataille juste sur ses modalités : avec ou sans notes ? avec ou sans couleurs ? avec des lettres ? sans lettres ? du poivre ou du sel ? L'évaluation fait partie de l'invariable mobilier scolaire, qui est le mobilier de toute institution publique ou privée, et la chaise que nous avons dans nos têtes quand nous voulons nous asseoir. »

Pour l'auteur, les valeurs que portent l'Éducation nationale, le mérite, l'évaluationnisme, sont des valeurs de droite, l'acte révolutionnaire à l'école serait de faire vriller ce truc, la note qui structure l'école comme la société.

« La structure, c'est la note, les élèves sont notés par les profs, les profs sont notés par l'administration de l'établissement et les inspecteurs, l'administration de l'établissement et les inspecteurs sont notés par leur hiérarchie, la hiérarchie est notée par le ministère, à l'intérieur du ministère tout le monde est noté. Le pays France lui-même est noté. »

L'Éducation nationale seule ne peut pas changer, c'est la société qui doit changer.

A. N.

Sexisme à l'école

À quand la prévention ?

Une enfant dans mon entourage parisien est victime de harcèlement dès ses huit ans, des comportements de haine et de détestation à son encontre. Les parents saisissent la directrice de l'école. Les actes continuent. L'enfant se plaint à la pédagogue qui lui dit de régler directement le problème avec le garçon agresseur. L'enfant s'enferme alors dans un mutisme jusqu'à éclater en sanglots plusieurs semaines plus tard, et révéler à sa maman les cauchemars qui l'assaillent. Elle est dorénavant suivie par une psychologue. Au téléphone, deux jeunes femmes, ayant suivi leur scolarité en zone rurale, me racontent les mêmes faits subis, au même âge, il y a plus de vingt ans. Qui n'a pas, dans son milieu proche, des enfants harcelé-es, violenté-es, cyberviolenté-es, agressé-es, à l'école ?

Tu sais que dans le mot réputation, il y a « pute » ?

Le sexisme prend souvent racine dès la maternelle et le primaire, avant d'être poussé à l'extrême au collège et au lycée. Parfois, donc, avant neuf ou dix ans, les années charnières : des jeux anodins comme le « chat-fesse » ou le « jeu-de-la-main » permettent aux garçons d'engranger des points lorsqu'ils touchent la poitrine, les fesses ou le sexe de leurs petites camarades, ou bien encore lorsqu'ils soulèvent les jupes des filles avec une règle. Plus âgées, les filles peuvent être plaquées contre un mur et être victimes d'attouchements. Ou bien être traitées de « sale pute », « gros cul », « gros seins », « t'es bonne », « t'as oublié de t'habiller ce matin ? », ou bien un « tu sucés ? » jeté au visage quand ce ne sont pas des garçons qui refusent de s'asseoir à côté des filles à l'école.

Entre l'accès à la pornographie, facilité par Internet, les smartphones et les tablettes, la violence et le harcèlement pratiqués à grande échelle sur les réseaux sociaux, les stéréotypes de genre sont intégrés dès le plus jeune âge.

Selon la dernière enquête nationale de « climat scolaire et de victimisation », conduite par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), en 2017, un peu moins de 5 % des collégiens interrogés déclarent avoir subi des baisers forcés (5,3 % de filles, 4,2 % des garçons). Ils sont 6 % à témoigner de caresses forcées (7,6 % de filles, 4,5 % de garçons). Et environ 7,5 % d'entre eux, filles comme garçons, évoquent des actes de voyeurisme, 8,3 % des injures à caractère sexuel (11,1 % de filles, 5,9 % de garçons). La prochaine enquête sera menée en 2021 en primaire, suivie de l'enquête collège en 2022, puis de l'enquête lycée en 2023.

La culture du silence

Ces enquêtes concernent tant les élèves que les personnels. Car le sexisme est bien présent aussi pour les enseignant-es.

Certain-es expriment leur sentiment d'impuissance, elles-mêmes ou eux-mêmes victimes d'humiliations, d'agressions verbales et physiques, voire d'exhibitionnisme... Pour une

grande part des équipes pédagogiques, elles craignent de stigmatiser les élèves, elles invoquent le devoir de réserve et finalement banalisent ces actes par un certain fatalisme. Pour les élèves, c'est la peur des représailles ou d'une aggravation de la situation qui les fait taire. Peu de jeunes filles ou garçons concerné-es osent porter plainte, dénoncer leur agresseur ou simplement évoquer ces faits. Leur manque de maturité fait qu'elles et ils ne mesurent pas forcément les conséquences sur le moment, et se retrouvent ensuite pris-es au piège.

Si l'éducation à la sexualité, en milieu scolaire, est prévue par la loi depuis 2001, devant contribuer, dès le plus jeune âge, à détruire stéréotypes et préjugés, eh bien nous sommes loin du compte. Près d'un quart des écoles primaires déclare ne pas mettre en place d'action, et parmi celles l'ayant fait, les deux tiers n'articulent pas cette éducation à la sexualité avec les actions de promotion de l'égalité entre les filles et les garçons. Le ministère de l'Éducation nationale avait lancé une campagne scandant « le harcèlement, pour l'arrêter, il faut en parler ». Sûrement, encore faut-il que les victimes soient entendues.



➔ Les outils disponibles de l'Éducation nationale...

Et pourtant, des outils de prévention des violences sexistes et sexuelles à l'école sont présentés sur Eduscol. Relevant de l'Éducation nationale, un guide: *Comportements sexistes et violences sexuelles: prévenir, repérer, agir* est disponible depuis 2019. D'autres outils apparaissent: prévention du harcèlement entre élèves; le prix « Mobilisons-nous contre le harcèlement »; le numéro vert 30 20.

... et d'autres partenaires

Le centre Hubertine-Auclert contribue aussi au développement d'une éducation non sexiste des individu-es. Il a ainsi mené une enquête sur le cybersexisme en 2015-2016 dans 12 établissements (8 collèges et 4 lycées): 20% des filles et 13% pour les garçons rapportent avoir été insulté-es en ligne sur leur apparence physique (poids, taille ou toute autre particularité physique). 17% des filles et 11% des garçons déclarent avoir été confronté-es à des cyberviolences à caractère sexuel par le biais de photos, vidéos ou textos envoyé-es sous la contrainte ou diffusé-es sans l'accord, ou reçu-es sans en avoir envie. Cela concerne ainsi près de 3 filles et 2 garçons dans chaque classe. Aujourd'hui, la sociabilité des adolescent-es passe par la mise en scène et l'exposition de soi, notamment via les réseaux sociaux. À travers la diffusion virale de selfies dénudés, les garçons gagnent en popularité, et les filles sont jugées de manière négative et insultées.

En 2019, ce centre a lancé une campagne de sensibilisation en milieu scolaire: #Plusjamaisansmonaccord. En effet, 40% des femmes victimes de violences sexuelles avaient moins de 15 ans au moment des faits, et 16% étaient des adolescentes de plus de 15 ans (enquête VIRAGE INED, 2016). En 2019, les mineurs représentent plus de la moitié (55%) des victimes de violences sexuelles (viols, agressions

et harcèlements) connues des forces de sécurité. Cela représente plus de 30 000 enfants et adolescent-es. Parmi ces victimes mineures, 80% sont des filles (*Lettre de l'Observatoire national des violences faites aux femmes*, 2020).

D'autres outils de formation sont développés en partenariat avec la Mission interministérielle pour la protection des femmes victimes de violences et la lutte contre la traite des êtres humains (MIPROF): violences conjugales et impact sur les enfants; mariages et unions forcé-es. En effet, depuis janvier 2013, la MIPROF assure le recueil, l'analyse et la restitution des données sur ces situations.

D'autres associations sont partenaires, agréées ou soutenues par l'Éducation nationale en tant que dédiées à la prévention des violences sexuelles: l'association Excision, parlons-en!; la fédération nationale GAMS (Groupe pour l'abolition des mutilations sexuelles et des mariages forcés); le mouvement du Nid, association spécialisée sur les questions de prostitution, dont la prostitution des mineur-es.

La violence sexiste et sexuelle en milieu scolaire est devenue une préoccupation en France. Mais l'institution scolaire a tendance à la traiter en interne, voire à la cacher ou la minorer. La prévention ne pourrait être efficace que si les différents axes structurant ces violences étaient pris en compte: domination patriarcale, hiérarchisation hétérosexuelle, capitalisme, division de la société en classes sociales, racisme, discriminations, stigmatisations, traditionalisme et obscurantisme. Toutes formes de domination à articuler les unes aux autres.

H. H.

– Eduscol : <<https://eduscol.education.fr/2180/focus-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles-l-ecole>>.

– Centre Hubertine-Auclert : <<https://www.centre-hubertine-auclert.fr>>.

– Amandine Hirou, « Sexisme à l'école, silence dans les rangs », Dossiers de *L'Express*, 8 mai 2018. <https://www.lexpress.fr/education/sexisme-a-l-ecole-le-grand-tabou_2005156.html>.

Le prix libre, une pratique libertaire*

R
A
P
P
E
L

LA SOCIÉTÉ OÙ NOUS VIVONS est qualifiée de « marchande », car tout ce qu'elle produit doit engendrer des bénéfices, au nom de la rentabilité. À ce titre, le prix à payer pour un produit est le même pour tout le monde, que l'on soit avec ou sans ressources, au RSA ou député, c'est-à-dire volé ou voleur assermenté... Et selon ses moyens, on n'aura pas la possibilité d'acquérir le même bien, mais celui d'une qualité inférieure, défraîchie, en somme spéciale pauvre.

En alternative au prix fixe, inégalitaire, les anarchistes préfèrent le prix libre, car il met en pratique ce que nous théorisons: l'égalité, la solidarité, la fraternité.

Parce que l'on paye un produit selon ses moyens, celui-ci devient accessible à tout le monde, désargenté ou plus

fortuné: c'est l'égalité. Il y en a qui ne pourront rien donner, ou peu, mais d'autres compenseront en donnant beaucoup plus: c'est la solidarité.

Quant à la fraternité et à la sororité, celles-ci s'installent spontanément dès lors que le profit, la rentabilité et l'inégalité ont cessé d'être les moteurs des rapports humains.

Le prix libre peut se pratiquer dans tous les domaines, par tous les temps, et sans modération. Il s'inscrit dans la lutte anticapitaliste qui nous anime. À ce jour, ni Carrefour, ni Leclerc, ni les marchands d'armes, ni les marchands de soupe de la politique, ni les curés, ni l'OMC n'ont adopté le prix libre! Sinon, ça se saurait...

* *Casse-rôles* a emprunté ce texte explicatif et fort utile d'A. P. paru dans *Creuse-Citron*, le journal de la Creuse libertaire.

Et l'école, elle est à qui ?

La revue Z, revue itinérante d'enquête et de critique sociale, s'est installée à Grenoble pour son numéro 14 et pour poser la question : « Et l'école, elle est à qui ? »

UN COPIEUX DOSSIER CRITIQUE SUR L'ÉDUCATION. « Nous ne pensons pas que la pandémie ait subitement réduit les luttes des classes à une question de masques. Alors on s'attaque à cette institution surpeuplée et sous-dotée qu'est l'école publique, en se demandant quels types d'adultes elle façonne. » Le ton est donné. L'école est observée à hauteur d'enfant et au ras des pratiques, et ce en pleine pandémie.

Après une chronologie de l'instruction au cœur du projet éditorial, quatre grands chapitres structurent reportages, témoignages, entretiens, y compris avec des chercheurs et chercheuses.

1. Le mammoth contre-attaque, avec les luttes contre les protocoles, les évaluations, les fichiers scolaires, la mobilisation des personnels comme les agent-es d'entretien, les ATSEM (agentes territoriales spécialisées des écoles maternelles), les animateurs du périscolaire, les AESH (accompagnants d'élèves en situation de handicap).

2. Le chahut des normes, dès l'enfance, parce que c'est là que tout se passe déjà, avec la transgression des stéréotypes de genre, la lutte contre les violences infligées aux enfants, mais aussi accueillir des enfants transgenres ou s'affirmer trans en tant que personnel de l'Éducation nationale.

3. Garder la foi, tant pour défendre les Réseaux d'éducation prioritaire, que pour accompagner enfants et familles à la scolarité, question éminemment politique, mais aussi décrypter comment l'islam est instrumentalisé à des fins électorales ou comment les jeunes l'utilisent « pour affirmer qu'ils valent bien quelque chose ».

4. Béton et révolution abordent autant l'histoire – comment une recherche architecturale est au service du progrès social à

la Villeneuve – que les outils – comme la CLEPT, collège-lycée élitaire (et non élitiste) pour tous, pour raccrocher à l'école mais aussi à la vie –, repenser les cours de récréations en espaces ludiques et non de dangerosité, pour des pratiques émancipatrices de l'école du dehors.

Par exemple, l'article « Enseigner au temps des catastrophes » renvoie à la Génération climat: ne faudrait-il pas éduquer par l'environnement contre le développement durable? C'est Virginie Despentès qui énonçait en octobre 2020¹: « À ma génération, on n'a jamais dit, avant même qu'on sache lire: "Si vous ne changez pas le monde on va tous crever." » Des enseignant-es, aujourd'hui, fuient, désemparé-es, les questions posées par les jeunes. « Entre cynisme et enfumage capitaliste, l'écologie de comportement évacue la nécessité d'une action politique. »

Largement illustrée de photographies et de dessins, cette livraison de la revue Z permet de comprendre bien des enjeux de cette école de la République. D'une part la méritocratie se renouvelle par l'obsession de l'évaluation, mais, d'autre part, des personnels démasquent ce lieu matrice des inégalités sociales et de genre, agissent pour que les enfants se confrontent à l'altérité, apprennent à réfléchir, échappent à leur famille et s'y battent pour en faire un lieu d'émancipation.

H. H.

Revue Z, n° 14, avril 2021, 205 p., 15 euros.

1. Intervention lors d'une conférence collective sur le thème « Comment se construire en corps révolutionnaire ? », centre Pompidou, 16 octobre 2020.

ABONNEMENT à CASSE-RÔLES



Je m'abonne à partir du numéro

Prix libre..... euros*

Frais postaux

(3,94 € pour 1 n°, soit pour 4 n°s (arrondis à)..... 16,00 euros

TOTAL euros

*Pour info, le prix de revient annuel (approximatif, les numéros ayant un nombre de pages très variable) tourne autour de 23-25 euros.

NOM PRÉNOM

ADRESSE

TÉL. COURRIEL DATE

Libellez le chèque à l'ordre de: **Association Les amies et amis de Casse-rôles**
Chez Annie Nicolai, 54, avenue de la Révolution, 87000 Limoges

Contact casse-roles@outlook.fr
Site <http://casse-roles.revolublog.com/>

Compte ouvert au Crédit agricole Centre-Ouest. IBAN : FR76 1950 6000 1128 1207 4100 666 BIC AGRIFRPP895

Bibliographie

À regarder

- *Révolution école 1918-1939, quand l'utopie faisait école*, Joanna Grudzinska et Léa Todorov, Les Films du poisson, Arte, 2016, 12,99 €.

Un documentaire très réussi qui revient sur la naissance de l'Éducation nouvelle au lendemain de la Première Guerre mondiale, et sur le projet révolutionnaire de changer le monde en faisant évoluer l'école. Le film aborde en particulier les divisions politiques et sociales qui auront raison de cette « utopie ».

- *Le business Alvarez, La classe de Sophie, L'école du peuple, Entrer en pédagogie Freinet, Laurence de Cock, Sophie Billard et Claire Lebrun, Véronique Decker, Catherine Chabrun*, etc. Chaîne YouTube de Questions de classe(s).

Le collectif Questions de classe(s) met en ligne les captations des rencontres mensuelles de la revue N'Autre école. À voir en ligne donc pour se donner envie de participer – en vrai – aux futurs rendez-vous...

- *L'éducation en questions*, série documentaire de Philippe Meirieu, <<http://www.meirieu.com>>.

- 26 films de 13 minutes, chacun croisant les apports d'une grande figure de la pédagogie avec les questions que se posent au quotidien les praticiens de notre temps. Super travail maintenant accessible gratuitement en ligne !

Et aussi...

- *Une journée dans la classe de Sophie. À la rencontre du 3^e type en éducation prioritaire*, Jean-Marc Thérin et Claire Lebrun, Éditions Ceméa, 2016, 7 euros • *L'Arbre et le requin blanc, La Freie Schule Tempelhof*, film de Rafaèle Layani, 50 minutes, 2014.

En texte et en images

- *LAP! Un roman d'apprentissage*, bande dessinée d'Aurélia Aurita, Les Impressions Nouvelles, 2014.

Une BD en immersion dans le Lycée autogéré de Paris (le LAP). Une année partagée avec les élèves, les professeur-es qui n'esquivent pas les difficultés, les tensions, etc. et qui permet de toucher du doigt le quotidien du LAP.

- *Korczak: pour que vivent les enfants*, Pef et Philippe Meirieu, Rue du Monde, 2012.

Un bel album, publié pour les enfants, mais qui offre une entrée sur ce pédagogue polonais.

- *Annie Sullivan & Helen Keller*, bande dessinée de Joseph Lambert, Ça et là-Cambourakis, 2013.

Ce très beau livre raconte un épisode décisif de la vie de la pédagogue Helen Keller, figure de la société américaine, écrivaine féministe et militante politique (elle participa à l'insurrection libertaire de Makbno en Ukraine).

À écouter

- *À la découverte de l'enseignement mutuel*, « Rue des écoles », émission du 7 mai 2017 (en podcast France Culture) avec Anne Querrien, Sylvie Jouan et Vincent Faillet.

Un passionnant débat sur l'histoire et l'actualité de l'enseignement mutuel.

Et aussi...

- *L'École moderne de Célestin Freinet en 1958*, « La Marche de l'histoire », émission du 8 janvier 2013 (en podcast France Culture), documentaire de Séverine Liatard et Séverine Cassar.



La Freie Schule in Berlin

- *Pour une autre école*, Fernand Deligny, *l'éducation en marge*, « Les Chemins de la philosophie », 5 sept. 2017 (podcast France Culture).

En revues

La lecture des revues pédagogiques est une des voies d'accès à privilégier (textes courts, multiplicité des points de vue et l'abonnement est l'occasion de relancer régulièrement sa réflexion et de questionner ses pratiques).

- *N'Autre école – Questions de classe(s)*.
- *La Mauvaise Herbe*, revue de la CNT éducation, 28 p., 3 euros, trimestriel, abon. 10 €!
- *Le Nouvel Éducateur*, revue de l'Icem-Pédagogie Freinet, 5 n° par an, 70 p., 9 euros, abon. 40 euros.
- *Dialogue*, revue du GFEN, trimestriel, 56 p., 7 euros, abon. 30 €.
- *Les Cahiers pédagogiques*, revue mensuelle du Crap (Cercle de recherche et d'action pédagogiques, 72 p., 10 euros, abon. 55 €.
- *Traces de changement*, revue de la Cgé (ChanGements pour l'égalité), 5 numéros par an, 28 p., 5,50 euros, abon. 15 euros. *Notre coup de cœur !*
- *Les Actes de lecture*, revue trimestrielle de l'AFL (Association française pour la lecture), 82 p., 10 €, abon. 40 €.
- *L'Émancipation*, revue syndicale et pédagogique, 10 numéros par an, 5 euros, abon. en fonction des revenus.

En collections

Impossible de recenser l'ensemble des livres qui mériteraient de figurer ici. En revanche, pour guider le lecteur, voici une petite sélection de collections de qualité.

- *Collection N'Autre école*, éditions Libertalia, 10 euros.
Histoire, témoignages, pratiques pédagogiques, etc. Une collection qui se propose de raconter et de pratiquer l'éducation autrement dans une perspective sociale.
- *Collection Couleur livres* (certains titres coédités en France par Chronique sociale – autre collection intéressante), entre 12 et 20 euros.
Une série de titres percutants, pratiques, souvent inspirés de la pédagogie institutionnelle et écrits par les militant-es de la Cgé (Belgique, parfois un peu difficile à commander).
- *Collection Pédagogie*, ESF éditeur, autour de 25 euros.
Une collection à grande diffusion avec des pépites, comme les titres signés Sylvain Connac ou encore Jacques Cornet et Noëlle de Smet (Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre).

Rencontrer, échanger

Pour se lancer, mieux vaut être accompagné-e pour partager ses interrogations, ses doutes, et ses réussites ! C'est la fonction des différents groupes locaux des mouvements pédagogiques (Icem-Pédagogie Freinet, GFEN, AFL, groupes de PI), mais aussi des syndicats. Le site Questions de classe(s) propose une page sur ces différents groupes par région et département.

Se former, partager

Sur le temps de travail, grâce aux formations syndicales (12 jours par an pour les personnels) ou en dehors, avec les stages organisés par les mouvements pédagogiques, les rencontres sont un incontournable, soit pour franchir le pas, soit pour partager son expérience et élargir ses horizons... Pour connaître ces rendez-vous, voir la rubrique « Agenda » du site Questions de classe(s).

Sur l'éducation libertaire

- Hugues Lenoir, *Précis d'éducation libertaire*, Paris, Éditions du Monde libertaire, 2011.
Dans ce court texte incisif, Hugues Lenoir balaye l'histoire et l'actualité de l'éducation libertaire. Une très bonne introduction sur question, à compléter par les autres écrits du même auteur (notamment La Commune et l'éducation libertaire).
- Patrice Rannou, *Libertaires et Éducation*, Éditions L'Harmattan, 2016.

Sur quelques figures de la pédagogie libertaire

- Sylvain Wagon, *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*, Atelier de création libertaire, 2013.
- Justhom, *Madeleine Vernet, 1878-1949, Houlmoise pacifiste, éducatrice libertaire et féministe*, à compte d'auteur, 2014.
- Jean Wintsch et Charles Heimberger, *L'École Ferrer de Lausanne*, Entremonde, 2009.

Coups de cœur...

Pour finir, les coups de cœur du collectif Questions de Classe(s), sans oublier le blog Luttés-et-ratures.

- Dominique Costantini propose de Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, *Qu'as-tu appris à l'école ? Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique*, éditions Aden, 2015.
- Jacqueline Triguel propose *Liberté pour apprendre*, Carl Rogers, rééd. Dunod, 2013.
- Grégory Chambat propose *L'École de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure*, Jean Foucambert, AFL, 2003.
- Franck Antoine propose *Sébastien Faure, Écrits Pédagogiques*, Éd. du Monde libertaire, réédition 1992. En ligne sur <<http://gallica.bnf.fr>>.
- Catherine Chabrun propose *Le Droit de l'enfant au respect*, Janusz Korczak, Éditions Fabert, 2009.
- Jean-Pierre Fournier propose *De l'institution des enfants*, Livre I des *Essais*, Montaigne.
- Valérie Girardon propose *L'École du peuple*, Véronique Decker, Libertalia, 2017.
- Nicolas Hernoult propose *Le Maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation*, Jacques Rancière, 10 x 18, 1987.
- Andrés Monteret propose *Fernand Oury, un homme est passé*, film de M. Amram et F. d'Ortoli sur la vie et la pédagogie d'Oury, 2010.
- Samuel Ronsin propose Collectif d'élèves et de professeurs, *Une fabrique de libertés. Le Lycée autogéré de Paris*, éd. REPAS, 2012.

Klaus Mann...

– Klaus Mann...

– Ah ! Oui, tu veux dire Thomas.

– Non, justement ! Klaus, fils de Thomas, qui a beaucoup souffert de la notoriété de son père et, pour certains de ses interlocuteurs, de n'être que « le fils de ».

ET VOILÀ QUE PATRICK SCHINDLER, qui n'en est pas à son premier coup d'essai¹, nous retrace la vie, les joies et les tourments de cet homme qui a connu le succès et le désespoir dans une époque terrible : la montée du fascisme et l'aveuglement de trop nombreuses personnes.

L'autobiographie élaborée par l'auteur retrace les malheurs d'une population épuisée par la guerre et le Traité de Versailles en particulier. Trouver des souffre-douleur, les raisons de sa misère dans les Juifs, les étrangers, les communistes, etc., crée un exutoire à la misère, qui sera affreusement utilisé comme l'on sait.

Dans les années 1930, Klaus Mann est conscient de tout ça ; ce qui ne l'empêche pas – fils de la bourgeoisie intellectuelle – de se perdre dans la drogue, le sexe ; il voyage aussi beaucoup (trop ?), ça l'aide à vivre cette période bouleversante.

L'écriture est une de ses raisons de vivre. Sa famille, très présente, et ses nombreuses relations (surtout homosexuelles, mais quand même pas seulement) lui créent un entourage riche et chaleureux...

Schindler nous décrit bien l'émigration obligée des intellectuels, écrivains, artistes rejetant Hitler et sa nouvelle société. Klaus Mann se retrouve naviguer entre de nombreux pays, et principalement en Tchécoslovaquie et plus tard aux États-Unis, où il s'engagera dans l'armée dans l'idée de lutter contre le nazisme. Il n'aura pas l'occasion d'être au front, mais il devient correspondant de guerre pour différents journaux.

Après 1945, dans le cadre de son travail de journaliste, il a de nombreuses entrevues avec des Allemands ; il s'agit alors de la période de « dénazification » ; il est atterré par la mentalité des gens du peuple, des jeunes en particulier, qui ont adopté le point de vue des nazis : racisme, nationalisme. Quant à la comédie de la dénazification, elle le laisse éccœuré.

Ne sachant où s'installer en Europe, il rentrera aux États-Unis. Revenu de tout, malheureux, isolé, perdu... il réussit son suicide, maintes fois tenté.

Solange

P.-S. : Une seconde édition du livre mettra fin aux trop nombreuses fautes et erreurs typographiques de la première version, qui permettra une lecture plus confortable de ce récit. En couverture, magnifique dessin de Laurence Biberfeld.

1. *Arthur Rimbaud ou l'anarchiste inachevé*, Éditions du Monde libertaire, 2011 ; *Jean Genet, traces d'ombres et de lumières*, Éditions du Monde libertaire, 2016.

... et l'Allemagne nazie

Il existe une forme idéologique du « bonheur » sur laquelle tous les systèmes, dans les années 1930, se sont appuyés.

LE BONHEUR DE CES JEUNES NAZIS, robustes et joueurs, s'égayant torsos nus dans une nature estivale saturée d'agrestes odeurs, de celles qui plaisaient tant à Barrès, reste une image troublante dont la séduction opéra sur tout un peuple qui ne voulait ne voir et ne vivre qu'à travers l'enthousiasme décrit dans les films de propagande de l'époque.

En 2006, un album fut retrouvé par hasard qui contenait des photos de vacances de fonctionnaires allemands travaillant à Auschwitz. Elles décrivaient leur joie de vivre dans sa dimension intime, une image de colonie de vacances saine et bon enfant, un brin rigolarde et malicieuse (un peu comme un stage de cohésion d'équipe), qui semble donner une existence à une insouciance dont l'iconographie officielle s'efforçait de répandre le spectacle. On y voit des SS et des auxiliaires féminines en villégiature à Solahütte, dans un centre de vacances pour gardiens du camp d'Auschwitz. Les photos sont tirées de l'album d'un certain Karl-Friedrich Höcker, qui mourut paisiblement à l'âge de 89 ans, le 30 janvier 2000. Il était l'aide de camp de Richard Baer, le commandant d'Auschwitz de mai 1944 à janvier 1945.

La plupart des photos ont été prises durant l'été 1944, au moment où l'extermination industrielle des Juifs, des Tziganes, des opposants au nazisme et des homosexuels était à son paroxysme, au summum de son efficacité.

La joie simple, et si innocente, de ces SS et des auxiliaires féminines qui les accompagnent et cueillent des mûres et des myrtilles en flirtant au son de l'accordéon, est le témoignage d'un « bonheur » si pur que l'on n'ose venir le troubler en lui opposant le fruit de leur peine car, après tout, comme ils le dirent eux-mêmes lorsqu'ils furent sommés de s'expliquer, ils ne firent que leur travail sans bien en comprendre la finalité, s'exonérant ainsi de toute forme de responsabilité.

Jean-Luc Debry





Oser dire NON

**Ces trois gosses,
c'est des cas sociaux**

Les bonnes fées ne se sont pas penchées sur le berceau de Solange, elle entendra l'assistante sociale dire d'elle et de sa famille :

Ces trois gosses, c'est des cas sociaux: Solange, l'aînée, ira en pension à Cahors, son frère et sa sœur relèvent d'une institution pour débilés légers, quant aux parents, c'est même pas la peine d'en parler...

À la sortie du pensionnat, à 16 ans, elle est placée dans une famille pour aider au ménage et à la cuisine, et enchaîne les boulots de domestique, d'auxiliaire de vie, les remplacements à la plonge dans les restaurants, corvéable à merci. « Pas pour les employées, la fatigue, on est inusable, allez Solange, les vacances c'est pas pour toi. De quoi tu te plains? T'as du boulot, un appart. »

Solange remise son amour-propre quand les patrons la malmenent, mais garde sa dignité: ne dépendre de personne et faire attention à son apparence: « Voyons, si j'étais une patronne, qu'est-ce que je verrais? Une sexagénaire un peu enveloppée mais pimpante, cheveux entretenus, maquillage léger » et quelques gouttes de parfum pour chasser l'odeur d'eau de javel qui la trahit, comme ses mains gonflées et rougies car, 45 ans de ménage, ça use.

668,60 euros nets par mois

Aussi, quand la fonctionnaire de la caisse de retraite lui annonce sans la regarder :

En tenant compte des périodes sans pièces justificatives, sachant que vous totalisez, en 2014, 166 trimestres, 174 en 2016 si vous maintenez le taux plein, et en considérant vos 25 meilleures années, le montant de votre retraite s'élèverait à 668,60 euros net. Si vous avez une complémentaire, il faudra faire un dossier...

On ne les entend pas assez, les gens modestes, les cœurs simples qui prennent les coups du sort en restant dignes et sans ameuter la terre entière. Aussi, lorsque Françoise Cayla nous raconte l'histoire d'une de ces personnes – une femme de ménage –, on se réjouit avec elle quand l'héroïne de ce court récit « sort la tête de sa carapace » et ose dire « non » !

Elle pense 668 euros pour toute une vie de travail, elle a la rage! Et quand on lui demande « Qu'allez-vous faire, vous avez des projets? », elle voudrait répondre « Quels projets avec 668,60 euros par mois? ».

Huit heures de ménage par jour, c'est pas rien, en acceptant sans broncher les mains baladeuses, les remarques déplaisantes, les dépasements d'horaire, le « zut plus de monnaie, plus de chèque, je vous paierai la semaine prochaine », alors le premier jour de sa retraite elle savoure son café en caressant le petit chien qu'elle a adopté, boule de poils et frémissement de joie, deux yeux pleins d'amour, et quand l'une de ses anciennes patronnes, pas la pire, une gentille, lui téléphone pour lui demander de l'aide pour un nettoyage de printemps, elle raccroche parce que « les premiers jours de la retraite, c'est comme des vacances, à part qu'on n'en a jamais eues, c'est des jours sans horaires, comme aujourd'hui... »

Les mois passent et Solange change, depuis ce premier non, sorti de sa bouche au téléphone, « un non peu habitué à franchir la barrière des lèvres, prononcé faiblement alors qu'à l'intérieur d'elle-même d'autres non bouillonnaient et ne demandaient qu'à sortir ».

Changement indiscutable de Solange qui prend le temps de regarder autour d'elle, fréquente une épicerie solidaire où elle donne un coup de main, « précaires, peut-être, mais solidaires », se fait de nouveaux amis et refuse catégoriquement de dépanner ses anciens patrons, des non « brutaux et jouissifs ».

Le pouvoir de la littérature c'est d'exhumer les gens de l'oubli, ceux qui sont invisibles mais essentiels, comme les premières de corvée, bonnes à tout faire, aides ménagères, auxiliaires de vie. Précaires.

Françoise Cayla, l'autrice, a publié en 2012, *Bas morceaux* aux Éditions du Bord du Lot, *Carmausines* en 2016 aux Éditions libertaires, *Mine de rien* en 2017 aux Éditions du Bord du Lot.

A. N.

Se procurer le livre : lenondesolange@orange.fr

Il n'y a pas eu de non-lieu pour Valérie Bacot !

Ce qui fout la haine à toute personne dotée d'un minimum de raison. Valérie Bacot, condamnée à quatre ans de prison dont trois avec sursis, sort libre du tribunal. Mais jugée et condamnée. Pas comme l'époux incestueux et proxénète qui a ravagé pas moins de trois familles. Pas comme les quelques centaines de bons samaritains qui l'ont baisée dans son monospace pendant quatorze ans. Pas comme les flics qui ont fait la sourde oreille et les services sociaux qui ont joué les trois petits singes pendant les quarante-cinq ans que ce type a détruit sauvagement tous les humains qu'il avait sous la main, sa famille et plus particulièrement sa sœur violée et son père, pendu de n'en pouvoir plus des tabassages, sa première femme, Valérie, défigurée et ses enfants. Quand même on ne tue pas, c'est l'interdit. On viole certes, on terrorise, on tabasse, on vend et on achète en fermant les yeux dès qu'on ouvre sa braguette, mais au final force reste à la loi. Tard, très tard, pour condamner tout de même les miettes d'une des victimes. La Justice, telle Zorro, arrive tard et sur un champ de ruines pour condamner – avec clémence, on le notera – les survivants du carnage. C'est mal de tuer. Ça ne doit pas rester impuni. Être violée, détruite, terrorisée, vendue, dans cette enclave très Daesh qu'un homme violent incruste dans une société plutôt démocratique, par contre, le ministère public ne se prononce pas. Est-ce interdit, est-ce mal? La question persiste à ne pas être posée. Combien d'enclaves de ce type et que racontent-elles de cette société où les trois petits singes se comptent par millions? Que disent-elles de la violence systémique? Des clients de la prostitution? Des services sociaux? Dans une société où les Dany peuvent nuire plus de quarante ans sans être vraiment inquiétés, l'égalité des sexes est-elle possible?

L. B.

1. On parlera de la légitime défense différée dans un prochain dossier de *Casse-rôles*, consacré à la prison...

E
N
U
R
G
E
N
C
E

UNE LUTTEUSE S'EN EST ALLÉE...

*Je continuerai à écrire. J'écrirai s'ils m'enterrent,
j'écrirai sur les murs s'ils me confisquent crayons et papiers,
j'écrirai par terre, sur le soleil et sur la lune...
L'impossible ne fait pas partie de ma vie.*

Nawal El-Saadawi, *Mémoires de la prison des femmes.*



La féministe égyptienne Nawal El-Saadawi, écrivaine et psychiatre, vient de tirer sa révérence à l'âge de 89 ans, le 21 mars 2021 au Caire.

EN 1955, ELLE OBTIENT LE DIPLÔME DE MÉDECINE à l'École de médecine du Caire et, en 1966, une maîtrise en Santé publique à l'université de Colombia, aux États-Unis.

Elle était connue pour ses écrits qui dénonçaient les tabous du sexe et de la religion. La cinquantaine d'ouvrages qu'elle a écrits ont été traduits dans une trentaine de langues.

Militante infatigable, elle se prononçait contre la polygamie, le port du voile islamique, l'inégalité des droits de succession entre les hommes et les femmes dans l'islam et, surtout, l'excision, qui concerne plus de 90% des Égyptiennes!

Une vie de lutte contre le patriarcat, l'extrémisme et les violences faites aux femmes

Dans son livre *Mémoires de jeunesse*, elle écrit:
L'écriture est devenue une arme pour combattre le système, qui tire son autorité du pouvoir autocratique exercé par le dirigeant de l'État, et celui du père ou du mari.

Elle fustige également «l'injustice exercée au nom de la religion, de la morale ou de l'amour».

Elle ne se contentait pas d'écrire, elle était de tous les combats

Elle a participé au mouvement Occupy Wall Street à New York, ainsi qu'aux soulèvements populaires de 2011; elle dénonce la corruption, l'absence de liberté et la politique réactionnaire et répressive des Frères musulmans.

À cet égard, son dernier livre, *C'est le sang*, débute par une image forte, celle de la foule envahissant la place Tahir et réclamant le départ du président Moubarak.

En 1981, ses critiques contre la politique du président Sadate lui avaient valu un séjour de trois mois en prison...

L'écriture : un crime !

Dans son roman *Les Femmes et le sexe* (1955), elle écrit que «l'écriture est considérée comme un crime»; elle est alors passible de prison et de mort. Elle sera révoquée de ses fonctions de médecin à l'hôpital Qasr el Ayui.

Elle figure sur les listes noires des intégristes et sera condamnée à l'exil pendant vingt-cinq ans. Nawal El-Saadawi rentrera en Égypte en 1996.

Son magazine *Health* est interdit en 1973.

Sa pièce de théâtre *Dieu démissionne à la réunion au sommet* (2007), jugée blasphématoire, est interdite; un procès lui est intenté pour apostasie et mépris des religions.

Sa vie n'a été qu'une lutte contre le patriarcat, l'extrémisme religieux, les violences faites aux femmes, la servilité des politicards...

Elle a subi dans sa chair les perversions du machisme et la misogynie.

Terminons par une citation de son dernier livre:

La voie royale de la libération de la femme passe par l'éducation, seul rempart contre l'ignorance et les préjugés.

Qui dit mieux?

J.

Quelques ouvrages de Nawal:

– *Al-imra'a wa-l-jins*, 1969; traduction d'Abdelhamid Drissi Messouad, *La Femme et le Sexe, ou Les souffrances d'une malheureuse opprimée*, L'Harmattan, 2017.

– *Mémoires de la prison des femmes*, éd. Le Serpent à Plumes, 2002.

– *Ferdaous, une voix en enfer*, éd. Des Femmes, 2007.

– *Isis*, Lansman, Poche, 2008.

On peut retrouver Nawal dans le livre de Christiane Passevant:

– *Femmes dissidentes du Moyen-Orient. Entretien avec Arna Mer Khamis, Nawal Al Saadawi, Lea Tsemel, Michal Schwart*, Les Éditions libertaires, 2014.

On peut aussi s'étonner du peu de livres traduits en français, dont *Mémoires d'une femme docteur*, 1958; *Elle n'a pas sa place au paradis*, 1972; *Femme au degré zéro*, 1975; *La Face cachée d'Ève*, 1977; *Le Voile*, 1978; *La Chute de l'iman*, 1987;

Moudhakkirât tifla ismouhâ Sou'ad, 1990 (*Mémoires d'une enfant prénommée Souad*); *Dieu démissionne de la rencontre au sommet*, 1996; *C'est le sang*, 2014, etc.

Le communalisme révolutionnaire

À Limoges, «la Commune avant La Commune» (avril-mai 1848)

LE DERNIER NUMÉRO DE *CASSE-RÔLES*, avec son dossier, «1871 : Commune(s)», me paraît particulièrement réussi. Cette livraison, avec sa belle mise en page, m'a plu, notamment par ses angles d'attaque originaux et pertinents (les femmes; les colonisé-es; les anonymes; «Commune(s)» au pluriel et en province; l'internationalisme), qui font nettement ressortir l'intensité, les dimensions et les enjeux de ce grand moment d'insurrections populaires.

Le dossier dans son ensemble, volontairement ou pas, me semble également une heureuse expression et illustration de la nouvelle histoire populaire, courant historiographique sensible, non académique mais ayant de la rigueur, qui s'exprima en France après Mai 68, en particulier dans la revue *Le Peuple français*.

Ce dossier, qui donne à penser et à émouvoir, montre que «1871» ne se résume pas à Paris et à des têtes d'affiche; il indique que ce mouvement historique, le communalisme, a d'autres dimensions, y compris dans le temps historique et dans la géographie, jusqu'au Rojava et au Chiapas aujourd'hui.

Parmi les mouvements révolutionnaires d'après 1789, le communalisme est celui qui, d'instinct, part d'en bas

Ni jacobin, ni centraliste, ni élitiste, ni «hors sol», il se développe à partir du peuple, par lui et à travers lui. Son périmètre, son échelle, son terrain d'existence est naturellement la commune – ou toute communauté de base –, comme unité géographique, sociale, existentielle, politique et administrative, car le communalisme ne trouve son oxygène que dans la proximité¹. [Je ne développe pas.]

Malgré son titre, le dossier nous apprend que l'année de la Commune ne fut pas exactement 1871, mais se situe entre septembre et mai, pendant neuf mois, à cheval sur 1870 et 1871. Son apparition eut lieu à Lyon en 1870 où elle se traduisit par un éphémère pouvoir socialiste-ouvrier sur la ville qui forma un Comité de salut public en début septembre. Ainsi, l'épisode révolutionnaire communard s'échelonne, passe par plusieurs Commune(s) en France, et culmine à Paris pendant soixante-douze jours, au printemps 1871, avec le dénouement qu'on connaît.

Mais on ne peut s'en tenir à cela, car, au XIX^e siècle, des premières traces concrètes de communalisme réel (de pouvoir socialiste-ouvrier communal) apparaissent déjà vingt-deux ans auparavant, pendant le printemps révolutionnaire de 1848. C'est d'ailleurs à Limoges, en avril-mai 1848, qu'une Commune d'avant *La Commune* naquit. Ainsi, nous consi-

dérons que ce communalisme² ne date pas de 1871 mais apparaît au moment où les mots «socialisme», «communisme» entrent dans le vocabulaire, et notamment celui des rapports de la police et des préfets. C'est-à-dire à l'époque où le monde ouvrier – et ses soutiens – devient un acteur suffisamment puissant pour s'exprimer par lui-même sur la scène des mouvements sociaux et de la pensée.

Le communalisme existe à partir de 1848, temps de grands bouleversements révolutionnaires en Europe, celui des Sociétés populaires, des barricades, du drapeau rouge. Quand «La Sociale», revendiquée, réussit à se proclamer

L'insurrection révolutionnaire de 1848 se déclenche à Paris en février et s'empare simultanément des chefs-lieux du pays. Sa force balaye la monarchie restaurée. Mais il ne s'agit pas de la simple répétition de l'an I de la République (1792). Cinquante-six ans après, la jeune classe ouvrière et le peuple des ateliers forment désormais les gros bataillons des forces populaires qui expriment dans les rues et sur les barricades une volonté de justice nouvelle et œuvrent à l'émergence d'une autre république: «la Sociale».

En février 1848, Limoges, «Rome du socialisme³», ville ouvrière et foyer politique de premier plan, est prise par une agitation révolutionnaire qui va aller crescendo dans ses murs pendant trois mois. Sa contribution à la révolution de 1848⁴, méconnue bien qu'importante et originale, fait dire à l'historien Philippe Vigier, cent cinquante ans après⁵:

[À la] suite de la manifestation limogeoise du 27 avril [...] ⁶, la ville de la porcelaine va s'administrer de façon autonome pendant plusieurs semaines. [...] Les ouvriers limogeois n'admettent plus, cette fois, de n'être représentés que par des bourgeois, fussent-ils socialistes. [...] Le comité qui vient de prendre le pouvoir à Limoges rejette les «demi-mesures»; il affirme vouloir «des institutions populaires» et achève en écrivant: «Faites ce que nous faisons à Limoges, constituez l'autorité populaire.»

En septembre 1870, vingt-deux ans après la proclamation du Comité de Limoges d'avril 1848, le mouvement communaliste rejaillit, se formalise un bref moment à Lyon et prend son C majuscule à Paris au printemps 1871 avec «La Commune».

Comme à Limoges au tournant de mai 1848, à Paris, au printemps 1871, La Commune donne un pouvoir concret

➔ (« l'autorité populaire ») aux aspirations sociales et démocratiques du peuple, mais à la dimension d'une capitale, ville-phare du monde⁷.

Dans un contexte de vacance du pouvoir et dans l'effervescence révolutionnaire, les « communards » de Limoges en 1848, puis ceux de La Commune à Paris en 1871 (à Lyon, au Creusot, à Narbonne et autres également) ont esquissé la constitution de l'autorité populaire communaliste : pendant vingt jours, pour les premiers, et soixante-douze pour les seconds. Les messages sociaux et démocratiques délivrés par leurs courtes, mais intenses, histoires inachevées font encore et toujours terriblement écho, tant l'immensité des inégalités n'a aujourd'hui pour seule mesure que celle du capitalisme.

Limoges, au mois d'avril 1871 se souleva.

Contrairement à 1848, elle ne fit qu'esquisser un grand mais bref geste communard pour soutenir la grande sœur parisienne. Sa commune ne fut qu'un brûlot d'une journée, vite étouffé par des forces de répression omniprésentes.

Francis Juchereau

1. Notion à ne pas assimiler au « localisme ».
2. Il ne s'agit ni des communes du Moyen Âge ni de celle de Paris pendant la révolution de 1789.
3. Cette qualification à tonalité légendaire, « la Rome du socialisme » (déformation de « la ville sainte du socialisme », expression que Pauline Roland utilisa pour qualifier Limoges en 1848, dans une correspondance à Jeanne Deroin), comme celle de la « ville rouge » (cf. *La Ville rouge : Limoges et le XIX^e siècle français* de l'historien américain John Merriman, 1985) ou de « Capitale révolutionnaire du Centre », traduisent un « âge d'or » historique et politique en Limousin, qui se déroule du milieu du XIX^e siècle au lendemain de la Première Guerre mondiale, celui d'une « gauche » spécifique, documentée pour ses débuts par l'historien Alain Corbin dans sa thèse, *Archaisme et modernité en Limousin au XIX^e siècle*, 1971.
4. Voir notamment *Mémoire Active* (Cahiers de l'Institut régional CGT d'Histoire sociale Limousin), « La révolution de 1848, événement fondateur du socialisme limogeois » (réédition d'un article de 1988 et 98), hors-série, avril-mai 2021.
5. Philippe Vigier, *1848, les Français et la République*, préface Alain Corbin, chap. VI (Limoges), Hachette, 1998.
6. La journée du 27 avril 1848 à Limoges correspond au même type d'événement que la journée du 18 mars 1871 à Paris.
7. Walter Benjamin, *Paris, capitale du XIX^e siècle*, L'Herne, 1982.

CE QUE LA COMMUNE DE PARIS A FAIT SURGIR

La parole populaire et le souffle libertaire des femmes

Le 150^e anniversaire de la Commune est l'occasion de réaffirmer des réalités qui, non mesurables comme un décret ou un fait quel qu'il soit, n'en demeurent pas moins incontournables et premières pour définir ce que la Commune a permis de libérer.



Photo extraite du film de Peter Watkins

AUSSI QUEL MEILLEUR SUPPORT QUE L'OVNI cinématographique, *La Commune*, de Peter Watkins (2000) pour faire revivre l'incroyable libération de la parole populaire durant la Commune de Paris, les prémices déjà annonciateurs remontant aux premiers mois révolutionnaires de 1848.

Le comité du Berry et le comité creusois des Amies et Amis de la Commune en avaient décidé la projection en toute indépendance d'orientation, le 5 juin dernier, au cinéma municipal d'Aigurande (Indre). Filmer les idées et les pensées d'hommes et de femmes, acteurs et actrices d'une Révolution qui se veut sociale, apporte le vrai éclairage sur ce que fut finalement la Commune durant soixante-douze jours : une effervescence populaire permanente.

La parole proprement ouvrière est apparue à partir de 1830 autour des corporations de métiers et des sociétés de secours mutuel, parole accaparée par des représentants hommes. Au printemps 1871, comme le montre admirablement le film, c'est la parole populaire qui explose sous des formes multiples : dans des discussions de rues, dans des clubs, des comités de quartiers ou des commissions d'arrondissements et municipales ; dans des lettres ou interpellations.

tions adressées au Conseil de la Commune, sur des affiches, dans des journaux...

Les longs échanges du film où se retrouvent des communards et communardes de tous âges en exprimant toute la vigueur et la richesse ouvrant sur le présent : l'exemple du questionnement, émis sous la Commune de Paris, de la nécessité d'un pouvoir communal qui se veut pour le peuple, mais qui, finalement, dirige le peuple par en haut ne ramène-t-il pas dans un cadre démocratique – bien sûr différent – à la situation actuelle ainsi que l'exprime l'historienne Michèle Riot-Sarcey : « Un pouvoir approprié par les institutions républicaines au nom d'une démocratie fictive » avec le besoin « de déconstruire cette légitimité républicaine ».

Cette parole populaire née réellement et concrètement sous la Commune a traversé le temps et a fait racine dans la société.

Dans la continuité de cette première réalité, et du film lui-même, une deuxième réalité transparait. En insérant les femmes de la Commune entre précurseuses et héritières, l'idée de la conférence du 18 juin à La Châtre (Indre) était d'insister sur le fait que la lutte des femmes pour leur visibilité et leurs droits est intemporelle, et que chaque génération doit tellement à la précédente. L'analyse de cette lutte dénote une évidente continuité d'expression : celle pour les femmes du souffle libertaire au sens premier, c'est-à-dire « de ne reconnaître aucune limitation de la liberté en matière politique ou sociale ou sociétale » – souffle qui semble inné. Cette expression, qui saute aux yeux dans le film, se traduit par une éclatante spontanéité, un aplomb sans

faillie, une volonté de fer, un courage à toute épreuve, une désinhibition réelle avec une parole populaire au cœur des combats menés.

Les exemples renversants des citoyennes révolutionnaires de 1792 comme Pauline Léon ou Claire Lacombe, des femmes du peuple oubliées de juillet 1830 comme Marie-Anne Quiesne ou Anne Léonard, des belles figures féminines engagées politiquement de 1848 comme Jeanne Deroin ou Désirée Gay ont porté ce souffle libertaire que les femmes de la Commune ont enrichi de leurs visées émancipatrices. Et nos communardes ont servi de modèle aux femmes du début du XX^e siècle et du début du XXI^e qui ont continué à « oser » dans une pleine liberté : ainsi des femmes pacifistes de 1914, comme Hélène Brion, des femmes socialistes révolutionnaires, comme Clara Zetkin ou Rosa Luxemburg, des femmes immergées dans la Russie de 1917, comme Alexandra Kollontaï ou dans l'Espagne de 1936, comme Federica Montseny, avec le symbole de la première femme reporter de guerre, comme Gerda Taro, enfin des magnifiques femmes kurdes du Rojava.

Les femmes de la Commune ont nourri la parole populaire et fait souffler un vent libertaire, les deux venus du passé et transmis pour les combats féminins et féministes du présent.

Jean Annequin

Sources principales :

- Peter Watkins, *La Commune (Paris, 1871)*, 5 heures 45, 2000.
- Jean Annequin, « Il y a 150 ans la Commune de Paris : une histoire par les femmes », conférence faite le cadre du 150^e anniversaire de la Commune de Paris.



Photo extraite du film de Peter Watkins

La santé des femmes

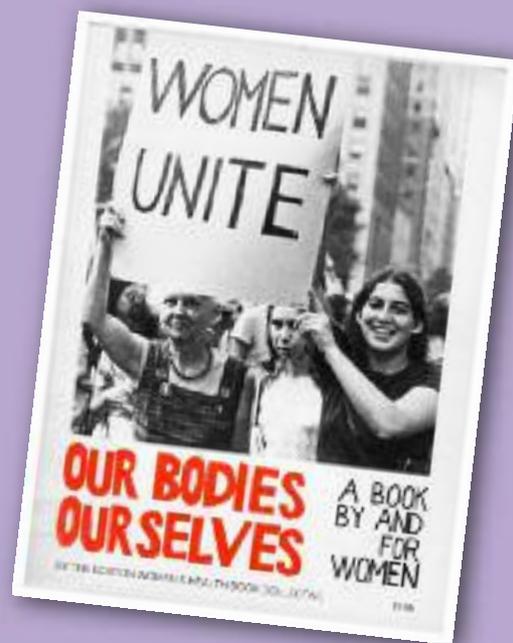
Les femmes, grandes oubliées de la santé

Moins bien soignées, mal diagnostiquées, elles sont de plus en plus victimes d'accidents cardiovasculaires ou de cancers du poumon, maladies qu'elles-mêmes et le corps médical considèrent comme des pathologies masculines. Les conséquences sont graves, d'autant plus que l'on peut constater que les femmes tardent souvent à consulter pour de multiples raisons: la charge mentale de la famille, le travail, la précarité économique et financière. La médecine des femmes a pu être caricaturée comme médecine «bikini», cantonnée à la sphère

gynécologique: les organes reproducteurs, les seins... et l'absence pendant longtemps sur les planches anatomiques du clitoris – organe du plaisir féminin!

Dans ce dossier, nous évoquons quelques-unes de ces questions: le retour du clitoris, la santé des femmes âgées, celle des femmes handicapées, le sexe et le genre comme déterminants de la santé, l'impact des violences conjugales, institutionnelles et des conflits armés, les conditions de travail délétères quant à la santé, la réactualisation après quarante ans d'un livre sur le corps des femmes leur permettant de mieux se connaître, *Notre corps, nous-mêmes*.

Le dossier abordera aussi la dégradation de tous les services publics de santé, y compris de santé mentale et de santé au travail, concernant toute la population.



CASSE-RÔLES SOMMAIRE

Édito **2**

À l'intersection des discriminations **3**

Une insulte faite aux femmes iraniennes **5**

Réunions en non-mixité : l'Unef dans le viseur **7**

Brèves : Le corps des femmes toujours en première ligne **8**

Palestine, Femmes en prison • Le keffieh... **9**

Les blueswomen **10**

«Strange fruit» et Billie Holiday **12**

Maggy Bolle, l'insolente **14**

«La pomme et le pommier»: le Code civil napoléonien et les femmes **15**

bell hooks, enseigner aux marges (2^e partie) **16**

DOSSIER L'ÉDUCATION LIBERTAIRE

Présentation **19**

Petite chronologie pour une autre école **20**

«La liberté pédagogique n'a jamais été l'anarchisme» **20**

La liberté, ça fait peur **22**

Quelles pédagogies alternatives? **25**

L'école, cache-sexe des mensonges du gouvernement **28**

A-t-on besoin des chef-fes? **30**

LREM – La Répression En Marche **32**

AESH au rabais, élèves sacrifié-es **33**

Éducation libertaire et autogestion : les invariants **34**

L'éducation intégrale, un combat pour l'émancipation **35**

A comme Attention, A comme Audace **36**

Pédagogues. Féminin, pluriel **38**

Pédagogie et anarchie, avec Romain CNT-Éduc. **93 42**

Radicaliser la pédagogie : entretien avec Irène Pereira **44**

Francisco Ferrer, la bande dessinée **45**

Madeleine Vernet : un autre futur social **46**

La classe de Sophie **48**

Que fait-on à la Freie Schule in Berlin? **50**

Pédagogie Freinet. Une histoire bien vivante **52**

Quelques mots sur le Lycée autogéré de Paris **55**

Un hamster à l'école **56**

Sexisme à l'école. À quand la prévention? **57**

«Et l'école est à qui?», la Revue itinérante Z **58**

Bibliographie **60**

Klaus Mann de Patrick Schindler **62**

Le bonheur en Allemagne nazie **62**

Oser dire non de Françoise Cayla **63**

Pas de non-lieu pour Valérie Bacot **63**

La lutteuse Nawal El-Saadawi est partie **64**

Le communalisme révolutionnaire de 1848 **65**

Commune de Paris, parole populaire

et souffle libertaire des femmes **66**