

4 € - N°36 - AUTOMNE 2013

NáÚTRE école

Revue de
la Fédération CNT
des travailleurs
de l'éducation

pour une révolution sociale, éducative et pédagogique



LA PÉDAGOGIE CONTRE LE SEXISME

- **VERSION**

***N'Autre école* est une revue
disponible sur**

Pour soutenir cette aventure, ne
de *N'Autre école* www.cnt-f.org

- [consulter gratuitement](#)
 - [découvrir des articles](#)
 - [commander les numéros](#)
- version papier – 4 € ou
2 €)
- [vous abonner directement](#)

ON PDF -

**e syndicale et pédagogique
r abonnement**

ous vous invitons à visiter le site
<http://www.nautreecole.org/nautreecole> où vous pourrez :

[ent les anciens numéros](#) ;

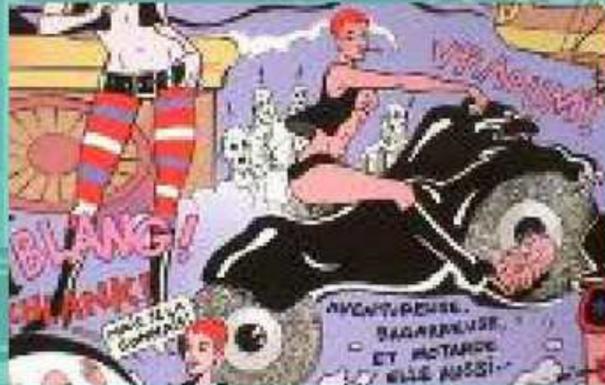
[s en ligne](#) ;

[éros récents](#) (dans leur
u dans leur version PDF –

[ement en ligne.](#)

SOMMAIRE

Pratiques & Outils



14 Pratiques émancipatrices en EPS, libérer les corps, C. Hazéra

- 7 Bilan d'une année en CLA, G. Chambat
- 19 Atelier pour l'égalité, E. Requilé
- 32 Quelques outils pour lutter contre des savoirs scolaires masculinistes, C. Artois
- 24 Manuels : *La place des femmes*, E. Chasles et *Un passé commun*, G. Chambat
- 34 La place des questions de genres dans les programmes : un non-lieu, C. Milleret et M. Uliana

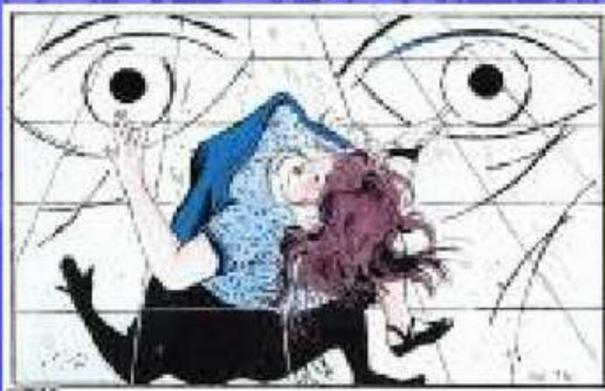
Entretiens



37 Rencontre avec Chantal Montellier, É. Zafon

- 5 Les lunettes violettes de la documentaliste, C. Artois
- 12 EPS et construction de la différence filles/garçons, E. Lefèvre
- 17 L'illusion de l'égalité, I. Cabat-Houssais
- 25 Dépasser les bonnes intentions, A. Berton-Schmitt
- 27 Marie Despleschin, une auteure féministe ? C. Artois

Analyses



21 L'égalité: encore un effort pour y arriver, L. Morison

- 8 Déconstruire le genre et le sexe, ouvrir les possibles, D. Muguet
- 10 À l'école des stéréotypes, R. Tharrault
- 23 L'égalité, un idéal affiché, N. Lucas
- 29 Femmes pédagogues- Pédagogues femmes?, G. Chambat

Lectures

- 46 Notes de lecture
- 54 Littérature jeunesse

(Re)lecture pédagogique



42 Rosa Luxemburg : peut-on enseigner la révolution ?

N'AUTRE école (n° 36 – automne 2013)

Périodicité : trimestriel / Prix du n° : 4 € – ISSN 1638-329X

Revue de la Fédération des travailleuses/eurs de l'éducation qui regroupe au sein de la Confédération nationale du travail (CNT) l'ensemble des travailleuses/eurs de l'éducation.

Contact rédaction et abonnements

N'AUTRE école – CNT-FTE, 33, rue des Vignoles, 75020 Paris ou par mail : nautrecole@cnt-f.org

Impression

Imprimerie Bambel, 91480 Quincy-Sous-Sénart.

Directeur de publication

Aurélien Etienne.

Comité de rédaction

Éric Zafon – François Spinner – Gérard Rigaldo – Élise Requilé – Olivier Ramaré – Alexandre Pouch – Pascal Moncey – Maryvonne Menez – Jean-Pierre Fournier – Thierry Dullion – Nicole Chosson – Jean-Louis Cordonnier – Grégory Chambat – Jérôme Ceccaldi – Franck Antoine – Charlotte Artois.

AVEC, PAR ORDRE D'APPARTITION DANS CE NUMÉRO

Charlotte Artois – Grégory Chambat – Didier Muguet – Régis Tharrault – Emmanuel Lefèvre – Clément Hazéra – Isabelle Cabat-Houssais – Elise Requilé – Laurence Morison – Nicole Lucas – Amandine Berton-Schmitt – Céline Milleret et Marilyne Uliana – Eric Zafon – Jean-Pierre Fournier – Franck Antoine – Nicole Chosson – Sylvie Nicolli – Léo Chambat – Claire Hugon.

Correction : Solange Bidault.

Conception de la une : Éric Zafon (dessins de Chantal Montellier)

Maquette & mise en page : Grégory Chambat.

Pourquoi un nouveau numéro sur le sexisme¹ ?

Les thèmes du genre, du sexisme et du féminisme fleurissent actuellement dans les débats publics (manuels de SVT, Femen, affaire DSK, développement des études « genre » dans le monde universitaire, 2013 année de l'égalité filles/garçons, etc.).

Un renouveau du féminisme ? L'emballage médiatique et institutionnel pourrait le laisser penser.

Mais depuis quand *N'Autre école* se fait-elle le relais des débats médiatiques et des politiques publiques ?

Ces débats se limitent le plus souvent à des déclarations de principe ou d'intention comme il y en a des dizaines dans les circulaires ministérielles, les directives académiques ou les lois.

Pire, ces débats prennent parfois des tournures inquiétantes : la focalisation sur l'échec scolaire des garçons véhicule des présupposés essentialistes (les garçons auraient « naturellement » des besoins différents des filles, et seraient insuffisamment pris en compte dans une institution majoritairement investie par les femmes...); ou encore les confrontations autour du mariage pour tou-te-s qui voient le retour en force de positions hétérosexistes et profondément réactionnaires.

Dans ce numéro, nous avons voulu montrer des pratiques et des outils du quotidien, des expériences menées dans et hors des classes... toutes permettant d'apprendre à penser hors des cases genrées et des stéréotypes.

Voir aussi comment ces pratiques peuvent permettre de transformer les logiques inégalitaires du milieu scolaire, participer activement à l'émancipation des élèves et des personnels, sur le plan des identités sexuées comme du rapport à l'autorité et aux savoirs.

Car comme tous les rapports de domination, le sexisme participe largement à la reproduction des hiérarchies, à la soumission aux normes dominantes, à un ordre social qu'il contribue à naturaliser.

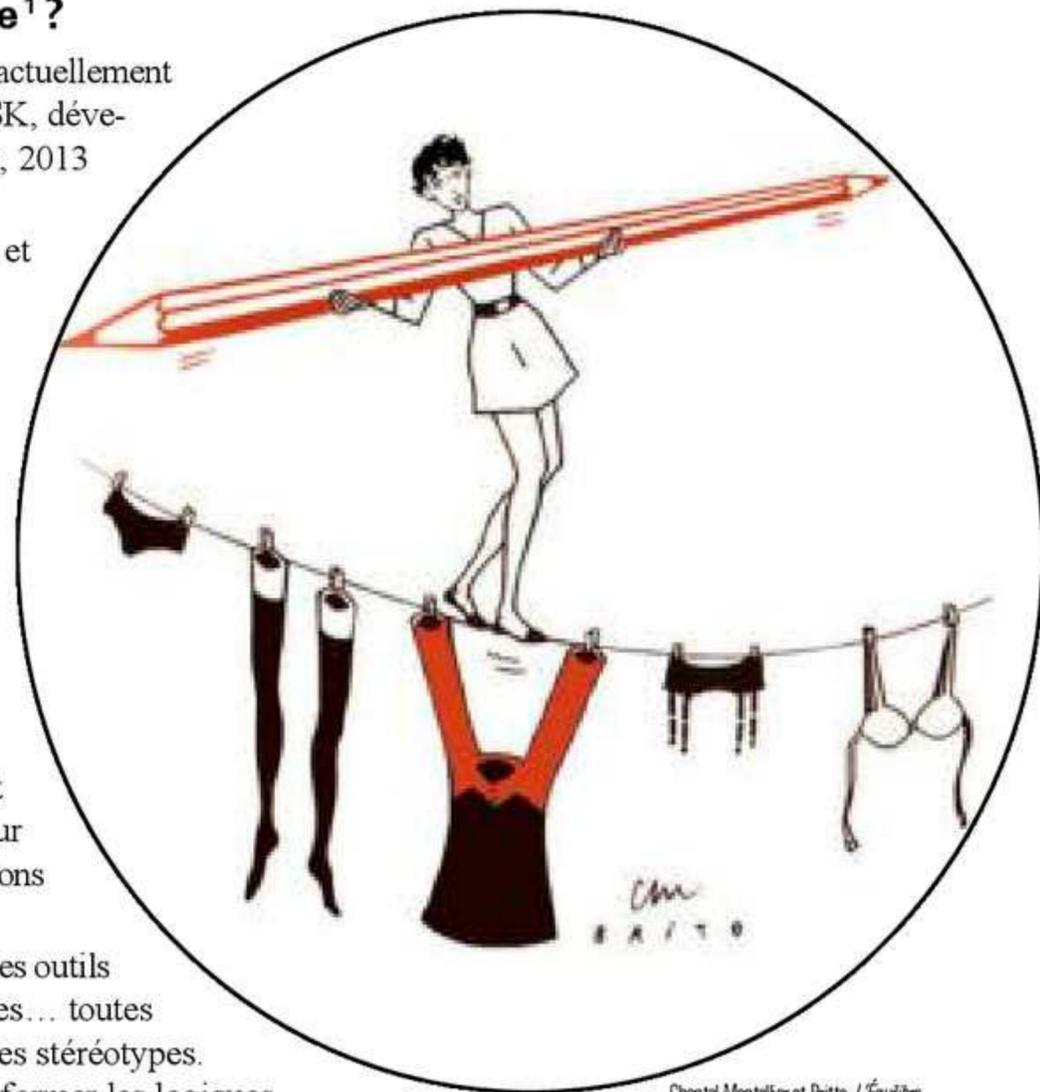
Si les filles ont statistiquement de meilleurs résultats scolaires, n'est-ce pas parce qu'elles ont tendance à mieux se conformer aux injonctions scolaires (être calmes, travailleuses, attentives, etc.) ? Qu'est-ce que ça nous dit des critères de réussite à l'école ? Est-ce vraiment ce type d'école que nous voulons ? Celle qui oblige des jeunes à rester calmement assis sur le banc, réceptacles passifs de savoirs « légitimes » ? Cette construction du rapport à l'autorité ne joue-t-elle pas justement un rôle crucial dans le fait que de nombreuses femmes restent victimes de violence, d'injustices, dans leur vie professionnelle comme personnelle, sociale, militante ?

Impulsé par le travail de militantes féministes (notamment lors de week-end, organisés en non-mixité), sur les pratiques pédagogiques féministes et anti-sexistes, nous avons voulu faire de ce numéro une boîte à outils, à idées, un support de pratiques et de réflexions où chaque travailleur/euse de l'éducation pourrait venir puiser. □

ÉLISE REQUILÉ & CHARLOTTE ARTOIS, COORDINATRICES DU NUMÉRO

1. Le précédent date de l'été 2004 : « Filles et femmes à l'école... mauvais genre ? » (*N'Autre école*, n° 10, en accès gratuit sur le site de la revue)

Note de la rédaction : la féminisation des textes a été laissée au choix des auteur-e-s, tout comme les marques de féminisation des mots.



Chantal Montellier et Britto, *L'Équilibre*.

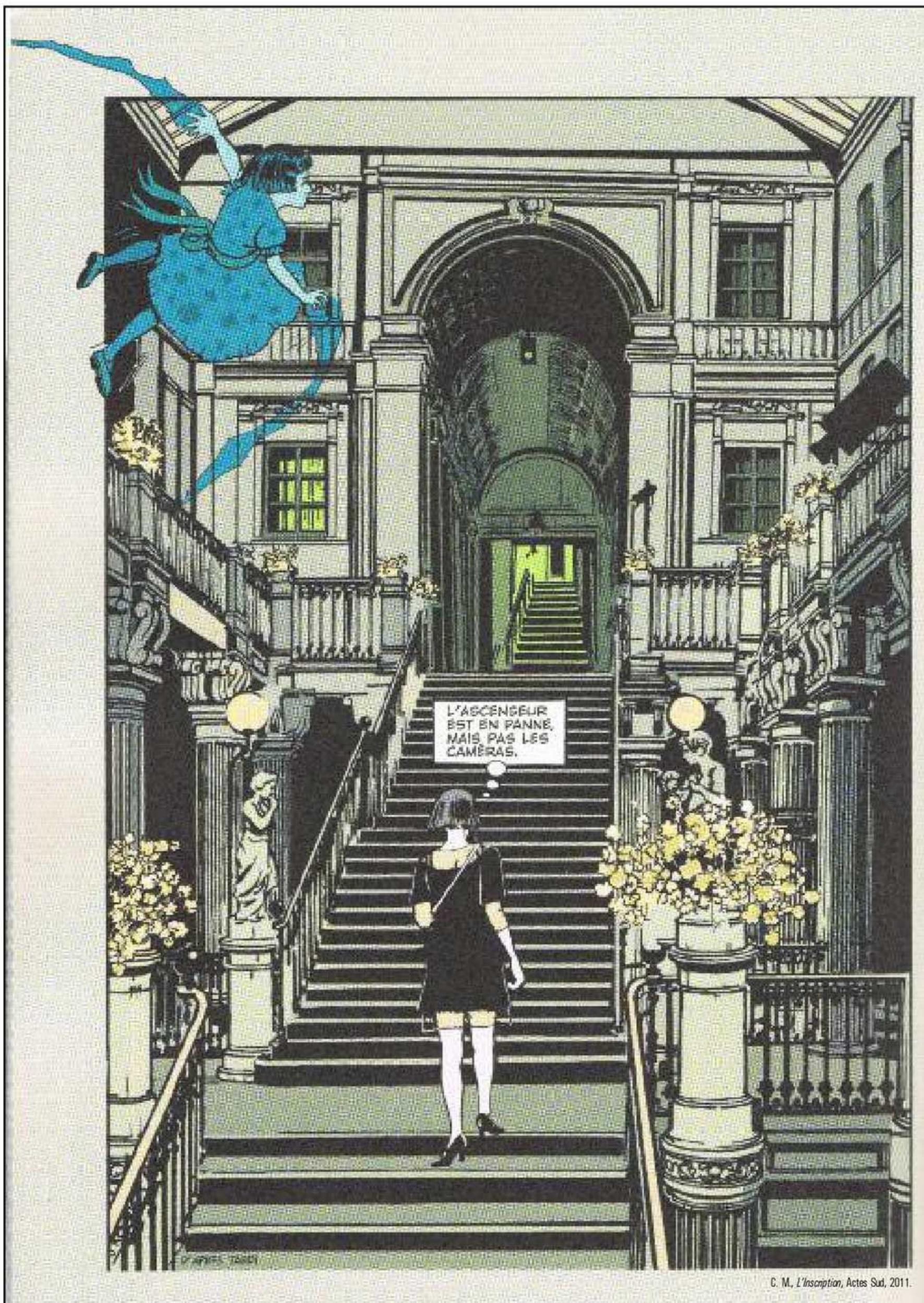


APRÈS LES CLICHÉS DE PIERRE-EMMANUEL WECK (n° 31), les travaux de l'association Personimages (n° 32), ceux de Silecks (n° 33) et les photographies d'Alain Lefebvre (n° 34/35), nous avons demandé à Chantal Montellier d'accompagner ce numéro avec ses planches et ses dessins.

Chantal Montellier milite depuis plusieurs décennies avec talent, mais sans illusion, pour la cause des victimes d'un monde déshumanisé. Elle a intégré de nombreuses expériences graphiques « modernistes » avant de parvenir à un esthétisme d'une profonde originalité.

En 1972, elle commence à publier des dessins de presse politique, d'abord dans *Le Combat Syndicaliste*, organe de la CNT, puis dans divers journaux, comme *l'Humanité*, *Politis*, *l'Unité*, *la Nouvelle Critique*... Elle est la première et sans doute la seule femme à avoir exercé, pendant une trentaine d'années, ses talents sur ce terrain réservé aux seuls hommes.

Sa voix singulière est l'une des plus fortes parmi celles des femmes auteures du 9^e art. Chantal Montellier nous a accordé un entretien que nous vous proposons en page 37 et nous la remercions chaleureusement pour sa disponibilité.



C. M., *L'Inscription*, Actes Sud, 2011.

Les lunettes violettes de la documentaliste

Charlotte Artois est professeure-documentaliste en collège.

Elle travaille sur les discriminations sexistes au CDI et intervient régulièrement sur des projets avec des classes, en littérature jeunesse, en réalisant des expos photos, etc.

Quels sont les comportements ou les interactions que tu observes, au sein du CDI ou dans l'ensemble de l'établissement qui te donnent particulièrement envie de réagir ?

CHARLOTTE ARTOIS – En Espagne il existe un livre qui s'appelle *El diario violeta de Carlota* (Lienas Gemma, El Aleph editores, 2007) qui raconte comment une petite fille apprend à chausser ses lunettes féministes (violette) en regardant le monde au travers du prisme du genre. Je trouve que le concept de genre est très utile pour décrypter les situations sexistes. Au travail, je chausse mes lunettes et je remarque tellement de petites situations sexistes que parfois je voudrais bien les retirer !

Quand je les observe en autonomie, c'est comme si les élèves vivaient dans deux mondes différents, j'ai l'impression d'une frontière psychique (dans les comportements, par exemple le dénigrement de soi, les lectures et physique (la façon de parler, d'occuper l'espace, et l'attention de l'enseignant-e) et presque toujours au désavantage des filles ! Pour donner un exemple très concret, chaque CDI possède un coin agréable qui s'appelle le « coin lecture ». Eh bien, si je laisse faire, il est quasiment toujours « occupé » par les garçons. Soit ils s'imposent physiquement, soit les filles ayant intégré la « soumission » ne s'y installent même plus. Comme je t'avais déjà dit, ce qui me rend le plus triste, c'est de voir certaines filles « disparaître » entre la 6^e et la 3^e. En 6^e, je les trouve plus vives, et puis, elles se transforment, comme si elles s'observaient constamment pour savoir comment se déplacer, comment réagir, et aussi comme si elles avaient peur de tout. Je pense que c'est flagrant en EPS ou lors des sorties scolaires. En fait, c'est dur à dire, mais je les trouve moins vivantes !

Bien sûr, il y a des exceptions, des garçons timides et effacés et des filles impertinentes et chahuteuses. Mais alors que les premiers sont facilement acceptés par les enseignant-e-s et les filles, les secondes sont sans cesse dans la surenchère pour garder leur place dans le groupe des pairs et sont la bête noire des professeur-e-s.

Je crois que les adultes à l'intérieur de l'établissement ont un rôle majeur à jouer pour enrayer la domination masculine. Mais, pour cela, il faudrait déjà qu'ils acceptent son existence ! Or, à la question : qu'est-ce qui me fait réagir, je dirais qu'une de mes réactions est la colère quand je suis témoin de comportements sexistes de la part des adultes. Des remarques en salle des profs sur la tenue des adolescentes (trop couvertes ou pas assez), leur comportement envers les garçons (trop bagarreuses ou pas assez) et leur travail (trop sérieuses pour être brillantes, gentilles mais limitées).

■ Je crois que les adultes à l'intérieur de l'établissement ont un rôle majeur à jouer pour enrayer la domination masculine. Mais, pour cela, il faudrait déjà qu'ils acceptent son existence !

Mais aussi des remarques sur les projets que je mène : lors d'une séance sur l'orientation, j'ai vu un enseignant répéter trois fois « alors qui remplit la fiche mécanicien ? Personne, ok, bon bah, on verra ça plus tard ». Alors qu'il y avait une élève qui levait le doigt devant lui. Il ne l'avait tout bonnement pas remarquée. J'ajoute qu'il travaillait avec un groupe de 10 élèves ! Des exemples de ce type, toutes celles (et tous ceux) qui savent débusquer des situations sexistes en ont des tas à raconter.

D'un certain côté, je dirais que c'est très grave mais que ce n'est pas ce qui compte le plus dans la domination. C'est un peu grossier, anecdotique justement.

Les ressorts les plus puissants du sexisme sont les moins visibles

Le sexisme moins visible, celui dont nous sommes tous-te-s vecteurs me semble le plus dangereux. Dans nos pratiques, interroger (sans le savoir) le plus souvent des garçons, voir les filles faire ▶▶▶

■ PROPOS RECUEILLIS PAR
ÉLISE REQUILÉ, N'AUTRE ÉCOLE.

▷▷▷ systématiquement la prise de notes et la mise en page lorsqu'elles sont en groupe mixte, leur demander sans cesse d'aider les autres, les considérer comme un groupe (« bon, les filles, on se calme ») alors que les garçons sont individualisés (et plus souvent appelés par leur prénom), valoriser leur beauté et leur coquetterie (« tu es bien jolie aujourd'hui »), les « oublier » lorsqu'il s'agit d'accomplir des tâches physiques ou technologiques (les garçons, y en un pour m'aider à déplacer les tables, porter les livres, bidouiller un ordinateur?), voilà tout un « tas » de petits comportements qui différencient les filles des garçons. Ils font comprendre implicitement à celles-ci qu'elles sont moins intéressantes, actives, qu'elles sont au service et qu'elles doivent prendre soin des autres, qu'elles sont moins fortes et moins débrouillardes, qu'elles doivent séduire et être douces¹. Ce genre de petites discriminations est tellement fréquent (on en fait tou-te-s) qu'elles passent inaperçues!

Ajoute à ça les médias, le marketing, l'éducation des parents, et on comprend mieux pourquoi filles et garçons n'ont pas les mêmes parcours. Et surtout pourquoi celui des filles sera plus difficile! Je crois que lorsqu'on dénonce les différenciations des filles et des garçons, il ne faut pas oublier de la raccrocher à la domination sociale : plus grande précarité professionnelle des femmes (majoritaires dans les temps partiels, chômage, salaires moins importants), double journée (travail et 80 % des tâches ménagères), victimes de violences masculines (viols, maltraitances conjugales...), le constat n'est pas glorieux. Et si on ne fait pas ce constat, et si on ne prend pas sa part de responsabilité en tant qu'enseignant, on ne retiendra qu'une seule chose : l'échec des garçons à l'école!

Quels outils mobilises-tu pour sensibiliser les jeunes et les adultes à la notion de sexisme ?

Je pense que travailler sur les stéréotypes dans la littérature jeunesse, faire des projets contre les discriminations avec les élèves est nécessaire. J'essaie de faire au moins un gros projet par an sur les discriminations sexistes : exposition photo avec la méthode de « l'inversion » (mettre les garçons dans le rôle des filles pour dénoncer les publicités sexistes), méthode du blason en non-mixité (chacun dessine sa vision des filles/des garçons/des relations filles-garçons) s'ensuit une discussion en groupe non-mixte puis un débat en classe entière), demande de formation au PAF pour les collègues... Cette année, avec une classe de cinquième, nous sommes en train d'écrire un journal sur les discriminations sexistes au collège. Tous ces projets permettent de sensibiliser, de faire réfléchir toute la communauté éducative, cela permet de « dire » le monde et c'est important, mais dénoncer ne suffit pas. « Il ne s'agit plus de connaître le monde mais de le transformer. » (Marx)

Et la seule chose que je suis sûre d'être capable de transformer : c'est moi! J'essaie d'analyser mes pratiques en lisant, en échangeant avec d'autres, en étant vigilante à ce qui se passe dans mes cours, au

CDI, dans mes rapports avec les enfants et les adultes. J'expérimente des façons de travailler, des fois c'est catastrophique ou les effets sont contraires à mes attentes ou insuffisants.

■ D'ailleurs je préfère prévenir les collègues qui nous lisent : si vous mettez en place un projet autour du sexisme avec vos élèves, soyez prêt à réagir à vos découvertes. La parole se libère. J'ai appris des choses (que j'aurais peut-être préféré ignorer) sur les pratiques pédagogiques de certains collègues.

Par exemple pour le coin lecture, j'ai testé différentes choses, la réaction « épidermique » et explicitée : « Les garçons sont obligés de laisser la place aux filles car ils courent vers le coin lecture, intimident et bousculent et ce n'est pas normal. » Mais j'avais l'impression de renforcer les préjugés : fille = faible, garçon = fort et ça ne me convenait pas. Alors j'ai mis en place un coin lecture tournant : tou-te-s ceux-elles qui souhaitent s'y installer s'inscrivent et on divise le temps pour que chacun-e puisse en profiter. C'était très prenant : parfois, je passais l'heure à organiser et ça ne fonctionnait qu'avec les 6^e et les 5^e. Les filles, à partir de la 4^e, se sacrifiaient en laissant la place. Maintenant, je demande le calme aux élèves avant d'entrer au CDI, ceux ou celles qui le sont entrent en priorité, ce qui leur laisse le temps de s'installer dans le coin. Les caïds qui voudraient faire de l'intimidation ne le peuvent plus et s'ils-elles essaient, je ne les laisse pas faire. Mais je ne suis pas encore satisfaite. En classe, j'essaie d'interroger en alternance une fille/un garçon, ou au moins je laisse passer une seconde avant de donner la parole (les études montrent que la spontanéité et la gestion d'un groupe où les élèves chahuteurs, souvent des garçons qui attirent toute l'attention des enseignant-e-s, désavantagent les filles).

Et quelles sont les réactions ?

Elles sont variées. Lors des projets, en général, les élèves s'emparent du sujet avec enthousiasme. Ils-elles aiment bien qu'on leur laisse la parole, qu'on leur demande de réfléchir et d'argumenter. Les filles sont souvent combatives et saisissent l'occasion pour dénoncer les situations sexistes. Les garçons ont l'intelligence de « laisser la place » et parfois soutiennent leurs camarades. D'ailleurs je préfère prévenir les collègues qui nous lisent : si vous mettez en place un projet autour du sexisme avec vos élèves, soyez prêt à réagir à vos découvertes. La parole se libère. J'ai appris des choses (que j'aurais peut-être préféré ignorer) sur les pratiques pédago-

¹. Duru-Bellat, Marie, *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan, 2004, 276 p.

giques de certains collègues. Ces projets nous ont aussi permis de repérer des situations où des filles du collège étaient victimes d'agressions sexuelles et de harcèlement.

Si les réactions sont aussi positives c'est peut-être que mes élèves sont jeunes et que j'ai de bonnes relations avec eux-elles : ils-elles ne veulent pas me vexer. N'oublions pas aussi qu'ils-elles habitent en Seine-Saint-Denis : la question des discriminations leur parle à tou-te-s ! J'avais fait un projet avec des élèves de seconde dans un lycée prestigieux à Metz lorsque j'étais stagiaire et les garçons avaient été beaucoup plus agressifs et méprisants. Mais comme je l'ai dit j'étais stagiaire, inexpérimentée, peut-être que ça n'arriverait pas aujourd'hui.

Quand je ne suis pas en situation de classe, mais au CDI et que je pointe des situations quotidiennes sexistes : les filles sont ravies et en profitent pour remballer les garçons, ceux-ci sont soit penauds, le plus souvent vexés. J'ai rarement eu des élèves qui déclaraient les filles inférieures et le sexisme normal. Mais c'est quand même arrivé. Dans ces cas-là, si c'est un garçon qui parle, je refuse de lui répondre. J'explique que je n'ai pas d'énergie à perdre avec des propos pareils et je me concentre sur les autres. Si c'est une fille, là, je prends le temps de débattre et d'essayer de la convaincre, je la fais parler de ses expériences...

En ce qui concerne les adultes, ce n'est pas toujours facile. Je me suis déjà fait traiter d'« anti-mecs » parce que je faisais remarquer qu'il n'y avait que des femmes pour prendre en charge « l'amicale » du collège et que cela me paraissait bizarre que ce soit toujours à nous d'assumer la convivialité en salle des profs en préparant des repas ou en achetant les cadeaux pour les départs... Une autre fois, nous avons monté un réseau de résistance poétique (lors du printemps des poètes) avec une classe qui avait choisi comme raison de résister : les discriminations. Ils-elles avaient créé des tracts et des affiches, qu'ils-elles avaient affichés dans tous les couloirs. Un prof a décollé plusieurs affiches contre le sexisme (et pas les autres), en déclarant que l'école devait rester neutre ! Face à la réaction des collègues (majoritairement solidaires), il a justifié son acte par l'humour... Il faut dire que les hommes ont toujours beaucoup d'« humour » lorsqu'il s'agit des femmes et du sexisme !

Ceci dit, nous étions nombreux-ses à participer à la formation du PAF, à débattre et à vouloir monter des projets. L'investissement de certains collègues et le soutien d'une majorité ont permis qu'une dynamique se crée dans l'établissement. C'est déjà beaucoup ! ■



C. M., L'Inscription, Actes Sud, 2011.

Bilan d'une année en CLA

23 ÉLÈVES – un effectif qui dépasse très largement les recommandations officielles pour les classes d'accueil d'élèves non-francophones – 10 filles et 13 garçons, quasiment la parité. Ce sureffectif et la personnalité de certains élèves conduisent très vite à des tensions au sein du groupe et en particulier à une animosité grandissante entre les garçons et les filles (animosité réciproque). Le signe le plus visible est le positionnement des uns et des autres dans l'espace. Une disposition en U des tables : à droite, les filles, à gauche, les garçons, au milieu, quand l'effectif le permet, un no man's land... Pour peu que l'un ou l'une d'entre eux arrive en retard et ne trouve pas de place ailleurs qu'à côté de « l'autre sexe », c'est le drame. Être obligé, malgré tout, de s'asseoir « là » est alors vécu quasiment comme une punition.

D'abord, je signale, avec humour, cette curieuse répartition et fais part de mon étonnement... Rien n'y change. J'embraye alors sur un échange à propos de la mixité scolaire dans leur pays d'origine et sur l'histoire de l'éducation des filles et des garçons en France, insistant sur l'émancipation qu'a constituée la mise en place de la mixité. Chacune et chacun acquiesce, défend même cette mixité, aucun ne souhaite aller dans un établissement où les deux sexes seraient séparés... J'impose alors, de manière arbitraire – et autoritaire ! – une alternance dans la classe entre filles et garçons. La bataille s'engage, à chaque début d'heure et n'arrange rien. Au contraire, les propos se font plus agressifs encore...

Malgré mes questions, personne ne réagit ou ne s'explique. J'abandonne ce dirigisme, convaincu qu'il ne répond pas au problème posé. L'idée de travailler spécifiquement cette question me taraude mais, faute de temps, faute d'outils à ma portée et à celle des élèves, faute d'énergie aussi pour les fabriquer ou partir à leur quête, je me contente de petites remarques, de réflexions en passant, d'interrogations toujours sans réponses...

S'agit-il d'une question « culturelle » ? Alors pourquoi cette année et pas les autres ? Un problème lié à l'âge (en CLA les élèves de la 6^e à la 3^e sont regroupés ensemble) ? Une question de « caractère » avec la présence de très fortes personnalités ?

Je poursuis ma réflexion, motivé pour lancer un travail sur ce sujet mais persuadé qu'il faut commencer par essayer de saisir ce qui s'est joué précisément cette année-là. □

Grégory Chambat

Déconstruire le genre et le sexe, ouvrir les possibles

L'année 2013 est annoncée par le ministère comme celle du plan de mobilisation pour « l'égalité entre les filles et les garçons à l'école » avec notamment la création du programme « ABCD de l'égalité », qui s'adresse à l'ensemble des élèves de la grande section de maternelle au CM2 et à leurs enseignants, et vise à déconstruire des stéréotypes de genre.

DES PLANS SIMILAIRES, il y en a déjà eu des dizaines, comme celui initié par Y. Roudy en 1981, mais aussi en 2000, en 2006, doublés de rapports, de recommandations, comme celles de la Halde en 2008 qui, suite à une enquête sur les manuels scolaires, notait « Concernant le genre, il apparaît que les manuels, toutes disciplines et tous niveaux confondus, sont très majoritairement ségrégationnistes dans la mesure où ils proposent une vision extrêmement sexuée des rôles et des espaces affectés à chacun des sexes.¹ »

Le sexe naturel et le genre culturel ?

Ce n'est donc un secret pour personne que l'école produit et reproduit massivement les inégalités de genre/sexe. Au-delà des représentations discriminatoires, il y a ce qui rend possible les inégalités, les violences, les oppressions. Au-delà des stéréotypes, il y a tout le système social, ses institutions, ses normes, ses règles, ses rapports de pouvoir, ses divisions hiérarchisées qui organisent l'identité, le statut, le rôle des femmes. Il y a ce que l'anthropologue féministe Nicole-Claude Mathieu analysait comme « système des rapports sociaux de sexe² », avant que Bourdieu pose la problématique de « la domination masculine »³, sous un angle en fait essentiellement « symbolique ».

Dans le mouvement féministe qui suit la publication du « manifeste » de Simone de Beauvoir, la notion de genre est revendiquée pour indiquer que tout ce qui est attribué aux femmes relève bien de conventions sociales et pas d'une nature qui les vouerait à l'infériorité, la maternité, la domesticité, etc. Mais cette catégorisation de genre a laissé dans l'ombre une part irréductible qui revenait au sexe. Elle est venue se couler dans les divisions qui structurent la société, permettant en fait d'induire une distinction entre le sexe biologique, dont s'occupent les sciences, la médecine, et de l'autre, le sexe social, les rôles, la psychologie, les conventions. Le dualisme sexe/genre a réintroduit la division entre ce qui aurait été d'un côté la nature, le donné, l'invariant, l'universel, sorte de fondement sur lequel se construisent,

de l'autre côté, des acquis, des normes culturelles. Bref, d'une part la nature, qui nous dit qu'il y a deux sexes, et de l'autre la culture, qui construit, sur cette division de l'humanité en deux sexes opposés, des assignations de genre. D'un côté le naturel, de l'autre le symbolique.

■ Accueillir et faire place à cette diversité, pour nous éducateurs, signifie donc abandonner cette division garçon/fille comme norme implicite, système de répartition d'identifications hiérarchisées, dans toutes nos attitudes, nos sollicitations, nos attentions...

Une dualité a ainsi été activée, traduisant les dualismes à l'œuvre dans la structure sociale divisée par les rapports de pouvoir : un clivage entre le donné et le construit, entre le sujet et l'objet, l'esprit et le corps, le public et le privé, l'individu et la société, le social et le domestique, la raison et l'émotion, tout un ensemble de principes de répartition sur lesquels vient se calquer la division masculin/féminin ; une dualité hiérarchisée dans laquelle « la domination crée la différence.⁴ »

Du genre au sexe

C'est avec une deuxième vague du féminisme, notamment de femmes entrées dans le monde de la recherche dans les années 1970-1980, de l'anthropologie à l'embryologie, que ce système sexe/genre sera problématisé pour aboutir à la nécessité de son dépassement⁵. Ces interrogations sur la naturalisation du corps des femmes dans les normes de l'hétérosexualité familiale seront résumées par la proposition de J. Butler « le genre détermine le sexe ». Non pas qu'il s'agisse de dissoudre la problématique du corps physique et des relations de pouvoir dans de

■ DIDIER MUGUET

pures logiques signifiantes, mais de montrer et de rendre visible le fait que le corps est toujours un corps culturel; le corps est « incorporation » d'expériences, de relations, de normes qui façonnent sa biologie. Ainsi, « la sexualité est un fait somatique créé par un effet culturel. »⁶ Et pourtant c'est une stricte dualité nature/culture qui perdure dans les argumentations scientifiques, débats ou enseignements. On en arrive ainsi à des postures où la prudence et les préjugés frisent l'hypocrisie qui se conjugue à la mauvaise foi, ainsi dans les manuels de SVT 1^{er} chez Nathan et Hachette, qui présentent un strict déterminisme génétique dualiste. Dans un bulletin de l'académie de Créteil pour l'enseignement en SVT, on peut lire ceci : « Il s'agit de montrer par cet enseignement que la détermination du sexe biologique est strictement biologique mais que devenir femme ou homme ne se réduit pas à ce sexe biologique. Cette différenciation repose sur un déterminisme partiellement biologique complété par d'autres déterminismes (dont on constate l'existence mais que l'on n'étudie pas puisqu'ils sortent du champ scientifique) tels que l'influence du milieu et l'histoire personnelle.

« La connaissance des mécanismes biologiques est donc nécessaire mais pas suffisante pour comprendre comment on devient homme ou femme. L'enseignant doit s'arrêter au constat de l'insuffisance sans étudier ce qui n'est pas biologique. »⁷

L'école devrait enseigner l'idée d'un déterminisme biologique, ce que dicte la nature, après quoi viendrait le choix, alors même que les sciences rendent ce « déterminisme » insaisissable, que les scientifiques qui font passer les tests de dépistage du sexe ne trouvent finalement pas de critère biologique pour dire ce qu'est « une vraie femme »⁸!

Comme le dit A. Fausto-Sterling : « Nos corps sont trop complexes pour offrir des réponses claires et nettes sur la différence sexuelle. » (p. 21)

Au-delà de la dualité

Selon les estimations statistiques d'un certain nombre de chercheurs « une ville de 3 000 000 habitants compterait plus de 5 000 intersexués à divers degrés »⁹, soit plus d'un million sur l'ensemble de la population française. Être intersexué, c'est avoir des organes génitaux ambigus d'après leur apparence.

L'histoire du traitement de l'intersexuation que nous raconte Anne Fausto-Sterling dans son ouvrage *Corps en tous genres* est la parfaite illustration du caractère idéologique de la normalité de la division homme/femme. Au XIX^e siècle, la loi et les « bonnes mœurs » décidaient du sexe d'un individu. Au XX^e siècle, face au phénomène de l'ambiguïté, c'est la médecine qui a pris le relais et pratiqué la mutilation génitale pour faire rentrer de force tout individu dans les normes de genre. L'intersexe était considéré comme déviant par rapport à la norme et seul le bistouri devait dès la naissance corriger ce qui apparaissait comme un mélange inacceptable¹⁰. Outre le préjugé sur la



C. M., *L'Inscription*, Actes Sud, 2011.

bi-catégorisation, le problème est que le sexe ne se réduit pas à l'apparence physique.

Finalement, c'est la recherche médicale elle-même qui à la poursuite incessante de la vraie nature du vrai sexe, à la recherche du critère qui pourrait garantir le partage homme/femme, rassurer les mâles sur la non-ambiguïté de leur « vraie nature », a en fait détruit les bases de la division sexuée. Au vu des études successives dans l'histoire des sciences biologiques, sur les organes, les hormones, les cellules, les gènes, on assiste à la dissolution du dimorphisme. Il n'y a pas d'hormones mâles et femelles¹¹, il n'y a pas que les combinaisons chromosomiques XX et XY mais bien d'autres variantes¹², et rien dans la biologie ne correspond à une bi-catégorisation. C'est pourquoi A. F-S avait proposé dans un premier temps l'idée de « 5 sexes », mais ce à quoi nous confronte la biologie va au-delà de la catégorisation, dans la variation continue, la diversité, dans un continuum.

L'invention et le mélange des genres

Accueillir et faire place à cette diversité pour nous éducateurs signifie donc abandonner cette division garçon/fille comme norme implicite, système de répartition d'identifications hiérarchisées, dans toutes nos attitudes, nos sollicitations, nos attentions, sachant qu'être attentif à toutes formes d'expressions de genre c'est apprendre de combien de manières d'être humain nous sommes potentiellement riches. ■

1. « Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires », Rapport Final, réalisé pour le compte de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité, Univ. P. Verlaine, 2008. disponible sur le site : <http://halde.defenseurdesdroits.fr>
2. Elle publie *L'Arraînement des femmes, essais en anthropologie des sexes*, Paris, EHESS, en 1985, et plus tard *L'Anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*, Paris, Côté-femmes, 1991.
3. Paru en 1998, le titre en fut rectifié par des féministes en « défense et illustration de la domination masculine ». (cf. <http://www.marievictoirelouis.net/document.php?id=600&themeid>)
4. Co-fondatrice de la revue *Questions féministes*, ré-éditée depuis 2008 en *Nouvelles Questions féministes*, elle est d'une pertinence politique qui mérite toute notre attention. Son oeuvre majeure est constituée par les 2 tomes de *L'Ennemi principal*. On peut écouter avec plaisir son intervention sur la question du « foulard » à : <http://www.ladominationmasculine.net/videos/115-christine-delphy.html>
5. Donna Haraway raconte les développements et les enjeux de cette problématique pour les mouvements féministes dans son livre *Des singes, des cyborgs et des femmes*, chap. 7
6. Thèse développée tout au long de son ouvrage fondamental *Sexing the bodies* par la biologiste féministe Anne Fausto-Sterling, enfin paru en français cette année sous le titre *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*, La Découverte, 2012.
7. Lettre d'info « éducation à la sexualité », n° 2, sur le site www.svt.ac-creteil.fr
8. Anaïs Bohuon : « Sport et bicatégorisation par sexe : test de féminité et ambiguïtés du discours médical », *Nouvelles Questions féministes*, vol. 27, n° 1, 2008. Voir par ex. l'affaire Caster Semenya.
9. Anne Fausto-Sterling, *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*, La Découverte, 2012.
10. On trouve sur les sites de l'Intersex Society of North America, de l'OII-France l'histoire et l'état de ces pratiques.
11. A. F.-S., *op. cit.*, chapitre 7 « Les hormones sexuelles existent-elles vraiment ? »
12. Voir le travail de Joëlle Wiels, Directrice de Recherche CNRS, <http://www.institutemilieduchatelet.org/Colloques/colloque-sexe-video2.html>

À l'école des stéréotypes

Les stéréotypes sexistes contribuent largement à l'inégalité homme/femme. L'école a le devoir, affirmé par l'institution, de promouvoir la mixité et l'égalité et de lutter contre les discriminations. Elle est un lieu où les élèves peuvent s'émanciper et développer un esprit critique propre à déconstruire les stéréotypes. Par le biais d'activités diverses, il est possible de créer un espace de débat et de réflexion avec les élèves afin de faire évoluer leurs représentations.



■ L'auteur de ce dessin est un garçon de CM1. Il reprend les stéréotypes classiques masculins : muscles, virilité, violence et dynamisme. À comparer avec des dessins représentant des filles où règnent souvent le paraître, la passivité et l'inaction.

Un stéréotype c'est quoi ?

Les stéréotypes se définissent comme des théories implicites de la personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos des membres d'un autre groupe et du sien. Ces croyances, positives ou négatives, sont généralisées à tous les membres du groupe. Les stéréotypes ont pour fonction de rendre plus compréhensible et prévisible l'environnement complexe dans lequel on vit.

Lors du processus de catégorisation, c'est-à-dire lors du processus mental par lequel différents objets sont perçus

comme similaires, les individus filtrent la grande quantité d'informations qui leur provient de l'environnement et simplifient le traitement de celle-ci en ignorant certaines dissemblances et en exagérant les ressemblances.

Dans le processus de catégorisation sociale, les stéréotypes permettent de faire l'économie de jugements complexes sur chaque individu.

Les stéréotypes sexistes

Ils véhiculent des informations caricaturales sur les différences entre hommes et femmes : les femmes ne savent pas conduire, les garçons sont meilleurs en mathématiques, les filles sont plus attentionnées, douces ou bavardes, les hommes ont plus d'autorité... Comme l'école est le reflet de la société, on retrouve de nombreux stéréotypes sexistes au sein de l'éducation nationale.

Ces stéréotypes sont véhiculés par les enseignant(e)s, par certains manuels scolaires et par les institutions (grammaire où le masculin l'emporte systématiquement, école dite « maternelle » alors que des hommes peuvent aussi y exercer...).

Ces représentations, à force d'être répétées, deviennent des lieux communs. Elles rendent alors « naturelles » certaines différences entre hommes et femmes, qui sont en fait socialement construites (Simone de Beauvoir écrivait dès 1949 qu'« on ne naît pas femme, on le devient »), et permettent ainsi

de légitimer la différence de traitement entre hommes et femmes.

Une société loin d'être égalitaire

En France, malgré de très nettes avancées dans ce domaine depuis un peu moins d'un siècle, de nombreuses inégalités entre hommes et femmes persistent : discrimination salariale, sous-représentation des femmes dans le monde politique, plafond de verre au niveau professionnel, répartition inégale des tâches domestiques, femmes davantage victimes de violences conjugales, etc. Le maintien de ces inégalités montre la persistance d'un système d'organisation patriarcale où les hommes dominent les femmes.

Le rôle de l'enseignant(e)

Le rôle d'un(e) enseignant(e) s'avère important dans le développement intellectuel de l'enfant. Sans minimiser le rôle de la famille, l'école peut permettre une certaine émancipation de l'élève, grâce à des apprentissages lui permettant d'acquérir outils intellectuels pour comprendre la société dans laquelle il vit, de développer un sens critique et une prise de recul par rapport aux événements de sa vie.

Dans la classe

Au-delà de la vigilance quant à une prise de parole répartie de façon égalitaire entre filles et garçons, au-delà aussi de la lutte quotidienne contre tous types de discriminations au sein de l'école, on peut envisager des séances spécifiques sur le thème de l'anti-sexisme. Voici un exemple de séquence, comportant 3 séances, que j'ai mises en place dans des classes de GS, CP, CM1 et CM2.

Il s'agit de recueillir (par le dessin, le collage, par une histoire lue) les représentations des élèves en terme de genre puis, à partir de ce recueil, de mettre en place un espace de dialogue entre l'enseignant(e) et les élèves et surtout entre les élèves eux-mêmes, en questionnant et en remettant en cause certains « acquis ». L'idée, ici, n'est pas de dire aux élèves ce qu'ils doivent penser, mais au contraire de les entraîner à développer un sens critique et un recul par rap-

■ RÉGIS THARRAULT,
CNT éducation 34.

port aux informations véhiculées. Il s'agit, par le questionnement et l'apport de contre-exemples, de réfléchir sur les idées toutes faites : pourquoi tu penses qu'un garçon ne doit pas jouer à la poupée ? Est-ce que vraiment aucun garçon ne joue à la poupée ? Et si un garçon jouait à la poupée ?

Mise en place

Dans une première séance, je demande aux élèves de dessiner sur une feuille un garçon ou une fille. Après avoir affiché les dessins des élèves au tableau, j'entends avec eux de lister, aux vues de ces productions, les caractères masculins et féminins que l'on peut observer (par exemple : cheveux longs, robes, boucles d'oreille... pour les filles, cheveux courts, pantalons, baskets... pour les garçons). Le débat porte alors sur le fait que chaque item peut être rencontré chez les filles et chez les garçons. Ainsi je leur demande, pour chaque élément de la liste, s'il n'est pas possible de le rencontrer chez l'autre sexe. La discussion est alors souvent très intéressante, on trouve des exemples et des contre-exemples (un garçon avec les cheveux longs, des filles qui portent des pantalons, etc.).

Des jouets très genrés

Pour la deuxième séance, je demande aux élèves, par groupe, de classer des images de jouets selon qu'ils considèrent le jouet représenté plutôt pour une fille, plutôt pour un garçon, ou alors pour les deux (mixte). Le dispositif de travail en groupe permet des discussions entre élèves, certains n'étant pas d'accord entre eux quant à l'utilisation plutôt par une fille ou plutôt par un garçon de tel ou tel jouet.

Une fois les posters finis et affichés au tableau, une discussion se met en place. À la question « pourquoi d'après vous, la colonne mixte est la moins remplie ? », certains garçons répondent que c'est parce que les filles et les garçons ne jouent pas ensemble. Mais, d'autres expliquent que ce n'est pas toujours vrai, parfois les filles et les garçons jouent ensemble. À la question « pourquoi il n'y a pas de poupées dans la colonne garçon », des élèves répondent que c'est parce que les garçons ne s'occupent pas de ça, mais à la question « vous n'avez jamais vu un papa s'occuper de son bébé », beaucoup répondent alors par l'affirmative. Le débat permet de trouver de nombreux contre-exemples (des filles qui jouent au football, des garçons qui font de la danse ou jouent à la poupée...).

Un peu d'émancipation

Dans une troisième séance, je lis l'histoire de *La Fée sorcière* de Brigitte Minne et Carll Cneut, édition Pastel. Cette histoire porte un message d'émancipation féminine puisque la petite fée veut échapper à sa condition, qui lui impose certains comportements. Elle veut vivre comme les sorcières, de façon plus libre et plus amusante. Il faut alors, pour elle, s'échapper de l'emprise de sa mère, qui ne veut pas qu'elle sorte du chemin tout tracé des fées. Finalement, c'est la petite fée qui réussira à convaincre sa mère de vivre avec un peu plus de liberté.



C. M., *Les Damnés de Nanterre*, Denoël Graphic, 2005.

Une fois l'histoire terminée, un débat est lancé en demandant aux élèves leur avis sur l'histoire, ce qu'ils en ont pensé, ce qui leur a plu, déplu, est-ce qu'ils sont d'accord avec les choix de la petite fée, de la maman...

Des raisons d'espérer

La question de l'égalité homme/femme est, en théorie, réglée dans notre pays : institutionnellement, les hommes et les femmes ont les mêmes droits et toute discrimination est censée être punie par la loi.

Reste la pratique et les faits qui démentent ces droits fondamentaux. En effet, les mentalités traditionnelles résistent et consciemment ou inconsciemment, beaucoup (hommes et femmes) pensent encore que les femmes n'ont pas à être les égales des hommes, qu'il est normal que ceux-ci dominent.

Ainsi, l'école, qui prépare des futurs citoyens, peut et doit permettre la mise en pratique de l'égalité homme/femme en luttant notamment contre les stéréotypes sexistes. Ces pistes de travail montrent que la mise en place d'un espace de débat et de réflexion, même avec des enfants très jeunes, peut permettre une certaine déconstruction des représentations sexistes et par là même rendre plus effective l'égalité. L'école et surtout les enseignants, de par leur statut de modèle vis-à-vis des élèves, futurs adultes en formation, ont un rôle très important à jouer dans la construction de cette égalité. Il convient d'abord d'en être convaincu et de prendre conscience des problématiques du sexisme (réfléchir sur le poids de ses propres paroles et de ses comportements en tant qu'enseignant), et ensuite, de mettre en place des situations pédagogiques de déconstruction des stéréotypes sexistes ou autres (racistes, xénophobes, etc.). En effet, les stéréotypes sexistes ne sont qu'une partie des nombreux préjugés contre lesquels il est nécessaire de lutter. ■

■ Bibliographie

- BEAUVOIR S. (1949), *Le Deuxième Sexe*, tome II, Gallimard, p. 13.
- BOURDIEU P. (1998), *La Ddomination masculine*, Paris, Seuil.
- DOISE W., DESCHAMPS, J.-C., MEYER, G. (1978), « *The accentuation of intracategory Similarities* » in Tajfel H., (Ed.): *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*, London, Academic Press.
- FISKE S. T. and TAYLOR S. E. (1991), *Social cognition* (2nd ed.), New York, McGraw Hill.
- FERRAND M. (2004): *Féminin Masculin*, La Découverte.
- HAMILTON D.L. and TROLIER T.K. (1986), « *Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach* » in DOVIDIO J. and GAERTNER S. (Eds.): *Prejudice, discrimination and racism*, Orlando, FL, Academic Press, p. 127-163.
- LEYENS J.-Ph. (1983), *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles, Mardaga.
- MEURS D. et PONTHEUX S. (2007), « *L'écart des salaires entre les femmes et les hommes peut-il encore baisser ?* » in *Economie et Statistique*, n° 398-399.
- TAJFEL H. (1981), *Human groups and social categories*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BELOTTI E. G. (1973), *Du côté des petites filles*, Éditions des Femmes.
- COLLECTIF (2007), *Contre les jouets sexistes*, membres de l'association Mix-cité et du Collectif contre le publisexisme, édition L'Échappée.

EPS et construction de la différence filles/garçons

Lors de ses cours à l'IUFM, Emmanuel Lefèvre, développe un point de vue original sur la construction genrée, donc asymétrique, des corps des filles et des garçons.

Interrogé pour la revue, il revient sur le rôle de l'EPS et des enseignant-e-s dans ce processus.

Pour commencer, pourriez-vous présenter rapidement votre parcours et vos activités ?

EMMANUEL LEFÈVRE – Après avoir enseigné l'EPS pendant plus de vingt ans dans le secondaire, je suis aujourd'hui professeur d'EPS à l'IUFM, auprès d'étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement dans le premier et le second degrés.

Dans ce cadre, je continue à aller dans les établissements scolaires, parfois à titre gracieux, parfois dans le cadre de mes missions de formation. Je suis par exemple intervenu pendant deux ans dans la classe d'une collègue enseignante en CMI puis en CM2, pour l'aider dans ses séances d'EPS. Cela m'a permis de mener diverses observations et expérimentations sur le temps d'attention des enfants dans un jeu, la participation des filles, etc.

Je passe aussi du temps dans de nombreuses classes, de la maternelle à la terminale, dans le cadre de visites-conseils auprès d'étudiants en formation et de stagiaires, dans la phase d'accompagnement avant la titularisation. Ces visites présentent pour moi l'intérêt d'envisager le temps dont on dispose en EPS pour former les élèves sur l'ensemble du cursus, soit environ 1000 heures d'EPS sur l'ensemble de la scolarité, ce qui est loin d'être négligeable dans la formation des élèves !

Mon parcours me permet aussi de mettre en œuvre un double regard, qui permet d'appuyer les pratiques pédagogiques sur un support théorique qui leur est indispensable.

Mais ce double regard du praticien de terrain et de l'universitaire-formateur est parfois délicat car il est facile de se focaliser sur sa propre pratique, alors que ce qu'il faut réussir à transmettre aux jeunes enseignants, ce sont des outils qui leur permettent de construire leur propre pratique ; donc d'encourager la prise de risque, les innovations qui leur permettront de sortir de ce qui se fait habituellement.

C'est une des questions qui se pose dans la reproduction du sexisme, car on a tendance à répéter ce qu'ont fait les précédents, les anciens. Il est en effet difficile de casser ce cadre car, bien souvent, on ne se rend pas compte de ce que l'on transmet. Il y a

des choses qui relèvent d'un inconscient collectif, comme les capacités physiques différentes qu'on attribue aux filles et aux garçons.

Sur ce point, qu'avez-vous pu observer au cours de votre expérience d'enseignant spécialisé dans les activités physiques et le développement moteur ?

E. L. – Dans les cours de récréation, les garçons ont des jeux de poursuite ou de ballon qui font qu'ils courent énormément. Ce sont des jeux moins pratiqués par les filles, qu'on leur propose moins car ils ne sont pas reconnus comme des « jeux de filles ». Elles sont donc, dès leur jeune âge, beaucoup moins sollicitées sur le plan de l'endurance dans la course. Or la période de développement optimale de la capacité respiratoire va de 6 à 12 ans. Les capacités et performances futures des individus se construisent surtout pendant le cursus élémentaire. Et la pratique de la course est centrale dans le développement de ces capacités. On ne peut plus compenser, à un moment donné, ce qui n'a pas été appris.

Le rôle des enseignants est ici central. Il pose en effet la question du rapport entre facteurs biologiques et facteurs d'apprentissage dans la réalisation d'une performance au sens large du terme. Mais c'est une question souvent difficile à aborder, car il y a derrière la question de l'inné et de l'acquis et de toutes les représentations sociales qui y sont liées. Il est donc tout à fait important d'amener les étudiants à s'interroger sur ce point.

Quid des capacités innées différentes entre les filles et les garçons ?

E. L. – À l'heure actuelle ce que nous savons sur le plan génétique nous amène à dire qu'il existe des différences de proportions entre fibres rapides, fibres lentes et fibres indifférenciées chez les sujets au niveau musculaire. D'autre part le potentiel génétique de chacun amène une morphologie propre à chaque individu (ex. longueur des os). Mais ces différences interindividuelles ne sont pas des différences liées au sexe des individus. Une différence peut apparaître entre filles et garçons au moment de la



C. M., L'Inscription, Actes Sud, 2011.

puberté (transformations et prise de poids plus précoce pour les filles), mais cette différence n'est pas permanente. La question de l'habitude et de la motivation est aussi centrale. Moins sollicitées que les garçons sur le plan de la course pendant des années, les filles éprouvent quelquefois plus de difficultés à entrer dans l'activité « course » que les garçons. Certaines pourront être remotivées à courir en première ou en terminale pour, comme le précise le troisième mobile de l'épreuve du baccalauréat « affiner sa silhouette ». Mais n'est-ce pas là leur demander de se rendre conformes au modèle esthétique du moment ?

Avez-vous des exemples qui montrent que les filles, entraînées comme les garçons, peuvent développer les mêmes capacités ?

E. L. – La motricité de la main ou du pied sont des facteurs de discrimination entre filles et garçons dans les jeux collectifs. Les filles sont généralement plus malhabiles, donc se font « houspiller » par les garçons, qui ont tendance à les maintenir dans des positions immobiles où elles ne risquent pas de développer leur jeu. Ce que j'ai pu constater, c'est que si on les met en situation de manipulation de balle au pied ou à la main, elles acquièrent un niveau de motricité équivalent à celui des garçons.

Cela a une incidence notable dans la vie de classe. Dans les classes de CM1 et CM2 que j'ai suivies, les filles se débrouillant aussi bien que les garçons, la question de la répartition des équipes garçon/fille ne se posait plus. La question des affinités aussi était transformée, les filles et les garçons jouaient plus spontanément ensemble.

Sur ce point, il nous faut revenir sur le cas étonnant de la maternelle. Tous les jours les enseignant-e-s font travailler la motricité sans faire attention à la différenciation des filles et des garçons.

Et dans vos cours, quelles sont les représentations et les réactions des étudiant-e-s sur ce point ?

E. L. – Pour le concours de professeur des écoles, les étudiant-e-s ont une épreuve de course sur 1 500 m à préparer. Or il s'avère systématiquement que les quelques garçons présents sont plus endurants et rapides que les filles. Quand on pose en cours la question des raisons de cette différence, les étudiant-e-s parlent de la forme du bassin (mais quand on regarde les performances du marathon pour les hommes et les femmes, les femmes courent pratiquement à la même vitesse que les hommes, ce n'est donc pas un problème de bassin), de la longueur des jambes, du poids de la poitrine. Ils vont donc chercher un tas d'explications liées à la morphologie, mais jamais des causalités liées à l'apprentissage, alors même qu'ils sont futurs enseignants et que c'est à ce titre la première question qu'ils devraient se poser !

Depuis votre entrée dans le métier, avez-vous observé des changements sur le plan des pratiques et des représentations ?

E. L. – Quand je suis entré dans le métier, en 1981, il y avait un Capest « hommes » et un Capest « femmes ». Cette situation a perduré jusqu'en 1987¹, avec des pratiques différentes en EPS pour les élèves filles et garçons. Les filles faisaient de la danse ou gymnastique rythmique alors que les garçons faisaient du rugby, du football ou de la lutte. Il n'y avait alors d'enseignement mixte que si les classes étaient en nombre impair. Il arrivait assez fréquemment qu'un enseignant homme ou femme se dise incompetent pour assurer l'ensemble des enseignements. Pour la petite histoire, il faut rappeler que les classes de collège étaient mixtes depuis la loi dite « Loi Haby » de 1975.

À quoi faut-il être particulièrement attentif pour développer des pratiques non-sexistes en EPS ?

E. L. – Le choix des Apsa (activités physiques, sportives et artistiques, pratiquées dans le cadre de l'EPS) est un mode d'entrée pour faire bouger ►►

1. Il faut attendre 1987 pour que soit mis en place un concours unique rassemblant les deux sexes. La première session est organisée en 1989.

■ Références

- Annick Davisse a été professeur d'EPS, inspectrice pédagogique régionale d'EPS de 1983 à 1998. Ex-formatrice à l'IUFM de Créteil. Elle a mis en place le GIP de Créteil ayant entre autre posé la question du sens et de l'activité réelle des élèves en EPS. Sa réflexion porte essentiellement sur la démocratisation du système scolaire.
- À travers l'étude de l'échec en général, sur celui relatif des filles en EPS, sur celui des élèves en difficulté scolaire, elle arrive à la conclusion qu'il est nécessaire de construire de la culture commune afin de sortir de la simple reproduction familiale et sociale.
- « Sports, école et société : la part des femmes » avec C. Louveau (Actio Joinville 1991).
 - « Les sports collectifs, ligne de fracture » (*La Cité*, janvier 1997).
 - « Quelle culture commune » (Revue *Contre-pied*, n° 1, mai 1997).
 - « Elles papotent, ils gigotent ». L'indéniable différence des sexes (*Ville-École-Intégration*, n° 116, mars 1999).

▷▷▷ les choses, mais il ne résout pas le fond du problème. Il faut que, lorsqu'une fille a envie de faire du football, on lui donne tous les moyens de le faire, à savoir acquérir l'habileté nécessaire qui lui permettra d'être intégrée dans l'équipe sans réticence. Il faut s'interroger sur les raisons pour lesquelles la plupart des filles ne jouent pas bien au football, ou pourquoi les garçons sont si mal à l'aise dans leur corps dès qu'il s'agit de le bouger en rythme.

Il faut poser cette question face aux enfants, poser le problème avec eux, mais aussi imposer, à chaque groupe les activités considérées comme étant liées au groupe du sexe opposé.

Et à l'école ?

E. L. – Les changements dépendent pour le moment de la volonté individuelle de chaque enseignant. L'affichage, au niveau politique de lutter contre la discrimination dès l'école, ne s'accompagne pas la plupart du temps de moyens en mesure de faire bouger les choses. Chacun a une part de responsabilité dans cet état de fait, de l'homme politique à l'enseignant en passant par les parents.

De ce point de vue, l'école et les enseignants ont vraiment un rôle à jouer en direction des familles. Le rôle de la famille est important dans l'éducation des filles à travers les discours tenus, les choix d'habillement... On ne joue pas de la même manière en chaussures vernies et jupe qu'en pantalon souple et basket ! À l'école élémentaire les filles se « féminisent » et se canalisent alors qu'elles jouent souvent dans tous les sens avec une grande liberté en maternelle. L'EPS prend dans ce contexte une coloration particulière : ce jour-là il faut que les enfants aient une tenue adaptée et aucune autre.

Sur quoi auriez-vous envie de conclure ?

E. L. – Lutter contre la discrimination entre hommes et femmes, garçons et filles est un combat de tous les jours. Chacun à son niveau a une place dans ce combat. Parents, enseignants, nous avons tous quelque chose à dire et une part de responsabilité à assumer. Femmes et hommes représentent un potentiel de ressources dont la société ne saurait se passer. Ne développer qu'une partie d'entre elles, qui plus est au détriment de l'autre, relève du non-sens ■

Pratiques émancipatrices en EPS libérer les corps

Commençons par une déclaration qui n'étonnera personne : l'éducation physique et sportive (EPS) est un monde masculin. C'est d'ailleurs la seule discipline où l'écart de notes est favorable aux garçons (c'est également la seule discipline qui différencie des barèmes selon le sexe).

ON PEUT DISTINGUER parmi les activités physiques des activités dites masculines et des activités dites féminines (il y a également des activités dites neutres). Pour Louveau, c'est un peu « Sport pour eux, corps pour elles »¹, le sport regroupant les activités de compétition et de performance, et le corps désignant les activités d'entretien de soi et de développement (fitness, yoga, etc.). Dans notre société capitaliste et patriarcale, ce sont évidemment les pratiques sportives qui sont les pratiques dominantes. Ce sont elles qui ont été prises comme référence par l'école.

En EPS, les activités pratiquées en majorité sont donc des pratiques dites masculines : elles sont traditionnellement plus pratiquées par les hommes et correspondent plus à leurs valeurs (dépassement des limites, prise de risque, compétition). Ceci a tendance à favoriser les garçons et provo-

quer l'échec et l'exclusion des filles. Par exemple, la programmation de l'activité rugby au collège (ou le tennis de table, ou le saut en hauteur, ou la boxe française, etc.) favorisera d'emblée les garçons, ceci en grande partie car leurs pratiques et leurs motivations sont en général beaucoup plus tournées vers le défi, le combat, la performance, l'agressivité, aussi bien dans leurs activités physiques, leurs jeux, que dans l'ensemble de leur vie sociale.

Au départ...

Au départ les filles et les garçons étaient séparés.e.s en EPS et pratiquaient des activités spécifiques à leur genre. C'était une conception essentialiste qui dominait, c'est-à-dire le postulat selon lequel les filles et les garçons ont des capacités et des natures différentes, ce qui justifiait la pratique d'activités différentes.

■ CLÉMENT HAZERA,
Professeur d'EPS, CNT éducation 59/62

L'EPS s'est ensuite orientée vers une mixité d'abord dans les textes officiels puis progressivement sur le terrain. Aujourd'hui, les enseignements sont majoritairement mixtes : tous les élèves pratiquent les mêmes activités et doivent acquérir les mêmes compétences. Cependant, l'école ayant choisi comme référence les pratiques dominantes de notre société, c'est-à-dire les pratiques masculines, on a évacué en grande partie les pratiques féminines des programmes et on cherche maintenant à faire accéder tous les élèves aux activités traditionnellement pratiquées par les garçons. On en a certes fini avec la séparation des filles et des garçons, mais c'est au prix de la négation des pratiques féminines et les filles le paient pendant le cours d'EPS à travers l'échec, l'exclusion, les humiliations et la domination des garçons.

En piste(s) !

Aller vers une diminution du sexisme à l'école, ce serait essayer de tendre vers la fin de la connotation sexuée des activités physiques. Le sexe des élèves ne serait alors plus un critère déterminant ou influençant en quoi que ce soit leurs pratiques physiques et leurs réussites dans ces activités. Voici quelques pistes pour y parvenir.

La fin de la domination des activités dites masculines passe par la revalorisation des pratiques dites féminines, et donc par leur programmation à l'école. Un objectif important dans la recherche d'un enseignement non-sexiste serait alors que tous les élèves accèdent et s'exercent aux activités culturelles dites masculines comme à celles dites féminines. Pour cela, il faudrait rééquilibrer les programmations en augmentant les activités dites féminines (danse, expression corporelle, yoga, etc.) ou dites neutres (escalade, jeux coopératifs, etc.). Ces activités sont peu présentes dans les programmes officiels d'EPS et quand elles le sont, elles sont trop peu enseignées. Rééquilibrer les programmations n'est cependant pas suffisant, cela ne résout pas le problème de la réussite des élèves dans les activités traditionnellement réservées à l'autre sexe. Les différences de motricité sont en partie liées au genre des élèves, et il faut le prendre en compte dans nos enseignements pour y remédier. Par exemple, Vigneron (voir encadré) constate que si les enseignant.e.s d'EPS décrivent les filles comme « peu mobiles, instables sur leurs appuis, mal coordonnées », ces dernier.e.s ne proposent que très peu de situations d'apprentissage pour y pallier. L'auteure invite, pour remédier à cela, à travailler les enchaînements d'actions, les feintes, les évitements, les habiletés balle en main, et à insister sur une « réappropriation conséquente des grandes conduites motrices (sauter, lancer, frapper, etc.) entravées par la socialisation ». Le même travail doit être fait quand les garçons éprouvent des difficultés dans certaines activités. Prendre en compte la dimension genrée des inégalités de motricité dans les activités physiques, c'est se donner les moyens de faire réussir les élèves dans toutes les activités.



C. M., L'Inscription, Actes Sud, 2011.

Soigne ton « jeu de genre » !

La différenciation sexuée ne s'exerce pas seulement entre les activités (la danse pour les filles, le foot pour les garçons) mais également au sein des activités. Par exemple, la répartition des rôles en acrosport (activité consistant à réaliser des figures gymniques à plusieurs) est traditionnellement différente selon le sexe : rôle de porteur pour les garçons, rôle de voltigeuse pour les filles. Il faut s'attacher à trouver les moyens de faire s'exercer les élèves aux différents rôles, dans le but qu'ensuite ils et elles décident de leur rôle préférentiel indépendamment de leur sexe. D'une manière générale, il est important de ne pas restreindre la motricité des élèves à celle de leur genre. Par exemple en danse, on peut demander aux élèves de réaliser individuellement des verbes d'actions (« Réalisez de façon dansée le verbe tourner » par exemple), puis les mettre en petit groupe mixte et leur demander qu'ils s'apprennent mutuellement leurs gestes pour créer une chorégraphie. Cela permet souvent de faire connaître et pratiquer aux garçons des gestes proches d'une motricité dite féminine, et aux filles des gestes proches d'une motricité dite masculine.

Quel genre de sport ?

En plus de revaloriser les pratiques féminines ainsi que développer l'accès à toutes les pratiques pour toute.s les élèves, il nous paraît important de faire la critique des activités actuelles et notamment des activités dominantes afin de les faire évoluer et de les dépasser. Comme nous l'avons vu, parmi les activités physiques, le sport (entendu comme l'institution regroupant l'ensemble des activités physiques de compétition) est actuellement le modèle dominant dans la société, et évidemment dans l'école. Constitué de normes et de valeurs masculines, sa quasi-hégémonie en EPS est un des ►►►

1. « Au-delà des Jeux olympiques de Sydney. Femmes sportives, corps désirables », *Le Monde diplomatique*, accessible en ligne : <http://www.monde-diplomatique.fr/2000/10/LOUVEAU/14322>



C. M., L'Inscription, Actes Sud, 2011.

EPS : des inégalités construites

CÉCILE VIGNERON EST PROFESSEURE D'EPS. Dans sa thèse sur « la construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons » (disponible en ligne), elle examine les écarts de réussite au bac et montre comment les pratiques scolaires défavorisent les filles. Elle part de l'hypothèse selon laquelle, « par les choix de contenus enseignés en EPS, conçus à partir d'une analyse asexuée des techniques sportives, par les effets d'attente et les représentations spécifiques des enseignants à l'égard des élèves des deux sexes, l'école accentue les écarts de résultats entre garçons et filles initialement constitués par les effets de la socialisation familiale et de l'environnement culturel ». Elle dénonce également le confinement des filles dans des rôles subalternes en sports collectifs et préconise une réorientation des contenus enseignés vers une revalorisation des apprentissages techniques qui font souvent défaut aux filles. Elle va ainsi dans le sens de DAVISSE (cf. note p. 15) qui critique l'inefficacité des « beaux discours » moraux sur le vivre ensemble, et qui prône un changement par les apprentissages réels, en commençant par reconnaître que les contenus enseignés ne sont pas neutres du point de vue sexué.

D'autres travaux portent sur la mixité en EPS, notamment :

- Cogérino G. (Coord), « La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations » *Dossier EPS*, n° 67, Édition Revue EPS, 2006, 192 p.

- Cogérino G. (dir.), *Filles et garçons en EPS*, Paris, Éditions Revue EPS, 2005, 303 p.

Pour un état des lieux plus général, on peut se référer à l'ouvrage de DAVISSE A. et LOUVEAU C. (cf note p. 15)

(disponible en ligne) <http://ww2.ac-poitiers.fr/eps/spip.php?article182>

▷▷▷ moyens de reproduction du sexisme par l'école. La lutte contre le sexisme passe donc en partie par l'ouverture à des activités physiques qui s'éloignent du sport. Le conseil peut être un moyen de faire évoluer ces pratiques culturelles dominantes vers des pratiques moins sexistes. Il donne la possibilité à ceux et celles pour qui ces activités ne sont pas favorables de les critiquer afin de créer des pratiques moins oppressantes pour eux et pour elles.

Le stade démocratique

Le conseil peut donc devenir le lieu de la critique du sport et de sa subversion. Les élèves, confronté.e.s à une pratique sportive, peuvent s'exprimer sur les problèmes qu'ils ont rencontrés et ensuite décider des changements à apporter à la pratique. À partir de critiques simples telles « qu'il y en a qui ne touchent jamais la balle », les élèves peuvent faire évoluer les règles de différentes façons, en sports collectifs par exemple : mettre des handicaps aux meilleur.e.s joueur.e.s (la sacro-sainte égalité des chances chère au sport est ainsi mise à mal), changer d'équipe lorsqu'on marque un point (et donc en finir avec l'opposition d'un camp contre un autre), ou encore désigner comme équipe gagnante celle qui aura réalisé l'action la plus artistique. La mise en place d'une nouvelle règle fera peut-être l'objet de critiques lors de futurs conseils et la pratique évoluera de nouveau.

Loin d'être suffisante, pour s'opposer à toutes les formes de sexisme dans le sport et l'EPS, le conseil permet la critique du sport par les pratiquant.e.s eux-mêmes, pour aller vers des pratiques plus émancipatrices. Utilisé dans ce cadre-là, le conseil permet aux enseignant.e.s de ne plus se contenter de transmettre une pratique, mais de participer à son évolution. Les pratiques culturelles enseignées à l'école étant souvent celles des dominant.e.s (le sport moderne fut créé par des hommes blancs aristocratiques), le conseil peut devenir le lieu où l'on apprend à créer de façon démocratique de nouvelles pratiques émancipatrices.

L'anti-sexisme, c'est les soviets + la motricité !

Une fois de plus dans l'école, la mixité a été prise comme synonyme d'égalité, et cette mixité donne souvent l'impression aux enseignant.e.s de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons. Pour en finir avec cet égalitarisme de façade, il faut donner la possibilité aux enfants de pratiquer l'activité qu'ils souhaitent indépendamment de toute norme de genre. Il importe notamment de s'attaquer à la domination des activités masculines en commençant par rééquilibrer les activités masculines et féminines que l'on propose aux élèves. L'appropriation par les élèves des pratiques culturelles doit également s'accompagner de la critique de ces activités par les pratiquant.e.s. Apprendre aux élèves à faire évoluer les pratiques existantes vers des pratiques moins oppressives, c'est un des moyens que nous avons de nous attaquer au sexisme. ■

L'illusion de l'égalité

Professeure des écoles depuis dix ans et militante féministe, Isabelle a souhaité participer à ce numéro pour partager son travail et encourager la diffusion de pratiques non-sexistes dans l'éducation.

Pourquoi avez-vous eu envie de participer à ce numéro sur les pratiques anti-sexistes dans l'éducation ?

Cette année, j'enseigne dans une classe de CE1 à Paris. Au quotidien, je m'efforce d'affranchir les élèves des stéréotypes de sexe très prégnants dans notre société. Le mythe de l'école républicaine nous fait croire que nous sommes éduqué-e-s dans la mixité et l'égalité et que nous, enseignant-e-s, serions épargné-e-s de l'inculcation des stéréotypes sexistes. Or les études de sociologie de l'éducation, et notamment sur le genre, ont démontré la puissance des mécanismes inconscients de reproduction des stéréotypes sexistes. Pour ce qui me concerne, je fais très attention de traiter à égalité les filles et les garçons de la classe, de ne pas les enfermer dans des rôles traditionnels. Il s'agit d'ouvrir les possibles et de permettre à chaque enfant de s'épanouir dans ce qu'il/elle est.

On entend souvent, en salle des profs comme ailleurs, que l'égalité des femmes et des hommes est un fait acquis (ou presque!), et que les quelques différences qui peuvent subsister sont le fait de spécificités physiologiques et psychologiques. Que pensez-vous de ces affirmations? Observez-vous, dans votre quotidien, des situations qui viennent contredire cela ?

On a tendance à croire qu'aujourd'hui en 2013 l'égalité entre les hommes et les femmes est acquise. Malheureusement, il faut attendre la journée internationale des droits des femmes, le 8 mars, pour dresser le bilan des inégalités de sexes et souligner à quel point il existe un abîme entre l'égalité proclamée en droit et l'égalité réelle. Les femmes consacrent en moyenne 4 heures par jour aux tâches ménagères contre 2h30 pour les hommes. Sur 10 maires en France, 9 sont des hommes. Les hommes gagnent en moyenne 37 % de plus que les femmes. Une femme est violée en France toutes les 7 minutes. Nous pourrions énumérer à l'infini les statistiques de l'inégalité. Pourtant le mythe de l'égalité formelle dissimule la persistance de la domination masculine. Lorsqu'on considère que la révolution féministe est un fait accompli, il devient difficile de rendre crédible toute action en faveur de

la lutte contre les violences faites aux femmes et de l'égalité entre les hommes et les femmes. Et même les médias tendent plus facilement le micro à un homme antiféministe perché sur une grue pour se plaindre d'une hypothétique négation du droit des pères plutôt qu'aux juristes spécialisé-e-s sur les questions des droits des femmes.

Sur les prétendues « différences » physiologiques et psychologiques entre hommes et femmes, j'invite à lire les excellentes études de la neurobiologiste Catherine Vidal qui ont fait pièce à ces préjugés sexistes. Elle a démontré que les différences entre les individus d'un même sexe étaient tellement importantes, qu'elles dépassaient les différences entre les deux sexes. Nous avons tous des cerveaux différents, aucune différence dans le cerveau n'est innée. Le cerveau a une capacité à se modifier en permanence en fonction de l'apprentissage et de l'expérience vécue. En somme, contrairement aux idées reçues et aux pseudo-études scientifiques abondamment relayées dans les médias, il n'existe ni de cerveau masculin ni de cerveau féminin.

Ce que je peux observer en tant qu'enseignante dans le primaire dans une ville comme Paris, c'est que les enfants ne peuvent pas échapper aux représentations qui peuplent l'univers des jouets, des albums, des dessins animés, des vêtements... Par ailleurs, même des parents militant-e-s féministes disposant de ressources alternatives ne peuvent pas totalement soustraire leur progéniture au monde sexiste qui les entoure. Cependant, en dépit de cet univers sexiste, j'observe également – et heureusement – des comportements qui ne sont pas conformes aux rôles sexués attendus. Je constate que des filles sont moins soigneuses et moins appliquées que certains garçons très soucieux de leur matériel de classe et de la propreté de leurs cahiers. De la même façon, j'ai pu observer que des filles étaient plus turbulentes, voire plus insolentes, que certains garçons, très calmes et discrets.

Que mettez-vous en place, en classe, pour sensibiliser les enfants aux questions que posent les différences observables entre les filles et les garçons, à la place qu'on leur attribue, à la lutte contre les inégalités ? Y a-t-il des expériences qui ont particulièrement porté leurs fruits ou d'autres ►►►



▷▷▷ qui, au contraire, n'ont pas fonctionné ?

À l'aune des études en sciences de l'éducation sur le genre, j'essaie de me débarrasser des stéréotypes inconscients qui sommeillent en chacun de nous, d'avoir les mêmes attentes pour les filles et les garçons. J'exige des garçons autant que des filles qu'ils s'appliquent, qu'ils prennent soin de leurs affaires, qu'ils ne coupent pas la parole. J'encourage les enfants à s'exprimer dans des activités comme la danse, le yoga mais aussi des sports qui demandent la confrontation des corps comme la lutte. Il s'agit d'aider les filles et les garçons à dépasser les rôles dans lesquels notre société les enferme.

Suite à la lecture des travaux de Nicole Mosconi, je suis vigilante à la distribution égalitaire de la parole. Par exemple, je m'efforce de ne pas cantonner les filles dans le rappel des leçons et les garçons dans la construction des notions de mathématiques. J'enrichis la bibliothèque de classe avec des albums et des petits romans qui interrogent les stéréotypes et qui mettent en scène des filles et des garçons qui s'émancipent des rôles habituels. Je transforme les exemples de vocabulaire et de grammaire, les énoncés de problèmes pour qu'enfin maman bricole, papa tricote, les garçons jouent à la poupée et les filles disputent des matchs de foot... Et bien sûr, dès que l'occasion se présente, j'encourage les élèves à s'interroger sur les stéréotypes de sexes. Récemment j'ai remplacé une collègue dans une classe de CM2 où j'ai animé un échange sur l'homophobie et l'homosexualité sur fond de débats sur le mariage pour tous et pour toutes. L'occasion était trop belle!

Comment utilisez-vous les outils de la campagne de la ligue de l'enseignement «Filles et garçons: cassons les clichés», que vous avez contribué à élaborer? Quelle réception parmi vos collègues?

Pour des raisons qui m'échappent encore, des inspecteurs-trices ont refusé de distribuer dans les écoles les outils de la campagne de la ligue de l'enseignement « Filles et garçons : cassons les clichés ». Par ailleurs, ce projet n'a pas été soutenu par l'Éducation nationale et la Mairie de Paris. Enfin, je crois que ces livrets envoyés aux enseignant-e-s se sont perdus parmi les nombreux courriers reçus dans les écoles. De telles actions n'ont de véritable impact que si elles sont relayées par une circulaire de l'Éducation nationale, des animations pédagogiques dans les circonscriptions, des formations et par les médias. Ces livrets ont, je suppose, servi aux enseignant-e-s qui ont déjà entamé une réflexion sur les inégalités et les stéréotypes mais qui manquaient d'outils pour animer des séances de réflexion et des débats avec leurs élèves.

Et concernant les ouvrages de la maison d'édition « Talents Hauts », est-ce que vous les présentez comme des livres ordinaires aux élèves, ou est-ce que vous attirez l'attention sur leurs particularités? Comment réagissent les enfants?

Ces albums et ces romans sont choisis pour leur thème mais aussi pour la qualité du texte et des illustrations, leur poésie ou leur humour. Et ils n'ont pas tous le même usage. Je lis des albums, comme d'autres livres, juste pour le plaisir tel *La Princesse et le Dragon* de Robert Munsch et Michael Martchenko. Certains livres de la collection Lire et égaux, comme par exemple *Je veux une quizzine* de Sophie Dieuaide et Mélanie Allag, sont étudiés durant plusieurs semaines. Enfin, d'autres albums, comme *La Révolte des cocottes* d'Adèle Tariel et Céline Riffard, *Dinette dans le tractopelle* de Christos et Mélanie Grandgirard et *La Page de terre* de La classe gagnante du concours « Lire égaux » 2009 et illustré par Laetitia Lesaffre, sont lus et décryptés pour leur dimension antisexiste. Par exemple, les élèves ont aussi étudié l'album *Rose Praline* de Gaël Aymon et Julien Castanié qui détourne les contes traditionnels (*Cendrillon*, *Blanche-Neige*, *La Princesse au petit pois*, *la Belle au bois dormant*, etc.) afin d'organiser la révolte des princesses. Ainsi ils ont défilé dans les rues du quartier le jour du carnaval de l'école avec des pancartes où on pouvait lire notamment « On en a assez de porter des robes! », « On veut la liberté pour courir à travers le monde et s'amuser! », « On en a assez que les princes ne fassent rien » ou encore « On veut se marier avec une princesse! ».

Avez-vous observé, depuis le début de votre carrière, des évolutions dans les rapports des enfants et des adultes aux constructions genrées?

Une réponse tranchée à cette question est, me semble-t-il, impossible. En effet, comment évaluer l'impact de cette éducation non sexiste sur une classe d'élèves? Néanmoins, je veux croire que j'ai amorcé un travail de sensibilisation auprès des élèves qui aura vraisemblablement une influence sur leur perception des rôles attribués à chacun-e. Par ailleurs, j'ai observé qu'au lieu de se regrouper entre garçons ou entre filles, les enfants jouent, travaillent, discutent plus spontanément avec l'autre sexe. Cette mixité réelle est le fruit d'un travail sur l'égalité entre les garçons et les filles mais qui reste précaire s'il n'est pas poursuivi au cours de la scolarité.

Dans ma précédente école où j'ai enseigné plus de cinq années, des échanges avec mes collègues et une réflexion sur le sexisme et la pédagogie m'ont permis d'intervenir dans leurs classes pour sensibiliser les élèves aux stéréotypes sexistes qui les empêchent de se réaliser. Ainsi leurs pratiques pédagogiques ont-elles évolué.

Alors que dans l'école où j'enseigne actuellement, mes collègues ne se sont pas encore approprié cette réflexion sur les stéréotypes de sexes. Tant que l'éducation antisexiste restera de l'ordre de l'initiative personnelle et non l'objet d'une formation des enseignant-e-s, les représentations n'évolueront pas et les inégalités persisteront. ■

■ Pour aller plus loin

– Cahiers pédagogiques « Filles et garçons à l'école », n° 487, 2011 (certains articles sont téléchargeables gratuitement sur leur site). Voir aussi le n° 372 de mars 1999.

– « Enjeux contemporains de la mixité », *Ville école intégration*, Diversité, CNDP-CRDP, n° 165, juillet 2011.

– Catherine Vidal et Dorothée Benoit Browaey, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Belin, 2005.

– Catherine Vidal, *Hommes, femmes : avons-nous le même cerveau ?* Paris, Le Pommier, 2007.

– Catherine Vidal, *Les filles ont-elles un cerveau fait pour les Maths ?* Paris, Le Pommier, 2012.

– « Les neurones du genre », article de Catherine Vidal dans *Libération*, 7 septembre 2011.

– « Hommes-femmes : pour Vidal, aucune différence dans le cerveau n'est innée », article de Renée Greusard dans *Rue 89*, 16 juin 2012.

Atelier pour l'égalité

Maison des femmes de Montreuil, un vendredi soir... quatre collégiennes arrivent avec leur professeure d'histoire-géographie, Siré Danfakha-Balaba, accompagnées de Catmat, slammeuse du collectif *Slamôféminin*. Elles viennent ouvrir une soirée de projections et de débats sur les images sexistes dans les médias et leur influence chez les jeunes.

(FAIZA, SURIA, NATACHA ET FATOU PARTICIPENT DEPUIS DEUX ANS au club des citoyen-ne-s du monde, animé par Siré. Depuis trois ans, les élèves du club travaillent sur l'égalité filles/garçons et le sexisme. Au cours de la première année, elles¹ enquêtent auprès d'un échantillon de personnels du collège, membres des familles et bien sûr d'élèves. Le questionnaire qu'elles ont construit puis traité permet de faire émerger des thèmes phares sur les représentations des rôles, des droits, des goûts, des femmes et des hommes. Répartition inégale des tâches, insultes sexistes, pression sociale sur l'apparence, « choix » contraints d'orientation, occupation de l'espace de la cour... Les questionnaires montrent que les inégalités sont bien présentes, dans le collège et en dehors. Prise de conscience, discussions et interrogations au sein du groupe: que faire de toutes ces informations et des stéréotypes qu'elles véhiculent? L'idée retenue, c'est de rendre visible tous ces clichés, d'interpeller et d'ouvrir la discussion, partout où c'est possible.

La deuxième année est donc consacrée à la création d'affiches, avec l'aide d'intervenant-e-s artistiques (de l'association L'Afrique dessinée, spécialisée en BD). Chaque membre du club travaille sur un des thèmes de l'enquête, trouve des mots et des images qui font sens².

L'année suivante, c'est en écrivant des textes que les filles continuent d'agir. Les mots sont mis en slam avec l'aide de Catmat. Les membres du club font des pieds et des mains pour organiser une lecture dans le collège, suivie d'un débat. Cette expérience semble avoir été riche mais déroutante pour les slammeuses qui disent avoir été surprises de voir tant de filles justifier les inégalités, revendiquer par exemple comme un choix le fait de n'occuper que des petits coins dans l'espace de la cour. Ce sont certains de ces *slams* qui sont déclamés ce vendredi soir à la Maison des femmes. Les textes sont forts et très investis par les slammeuses qui parlent de leur expérience intime et de leur vie quotidienne. Elles sont ensuite pleines d'assurance et de vivacité pour répondre aux questions du public.

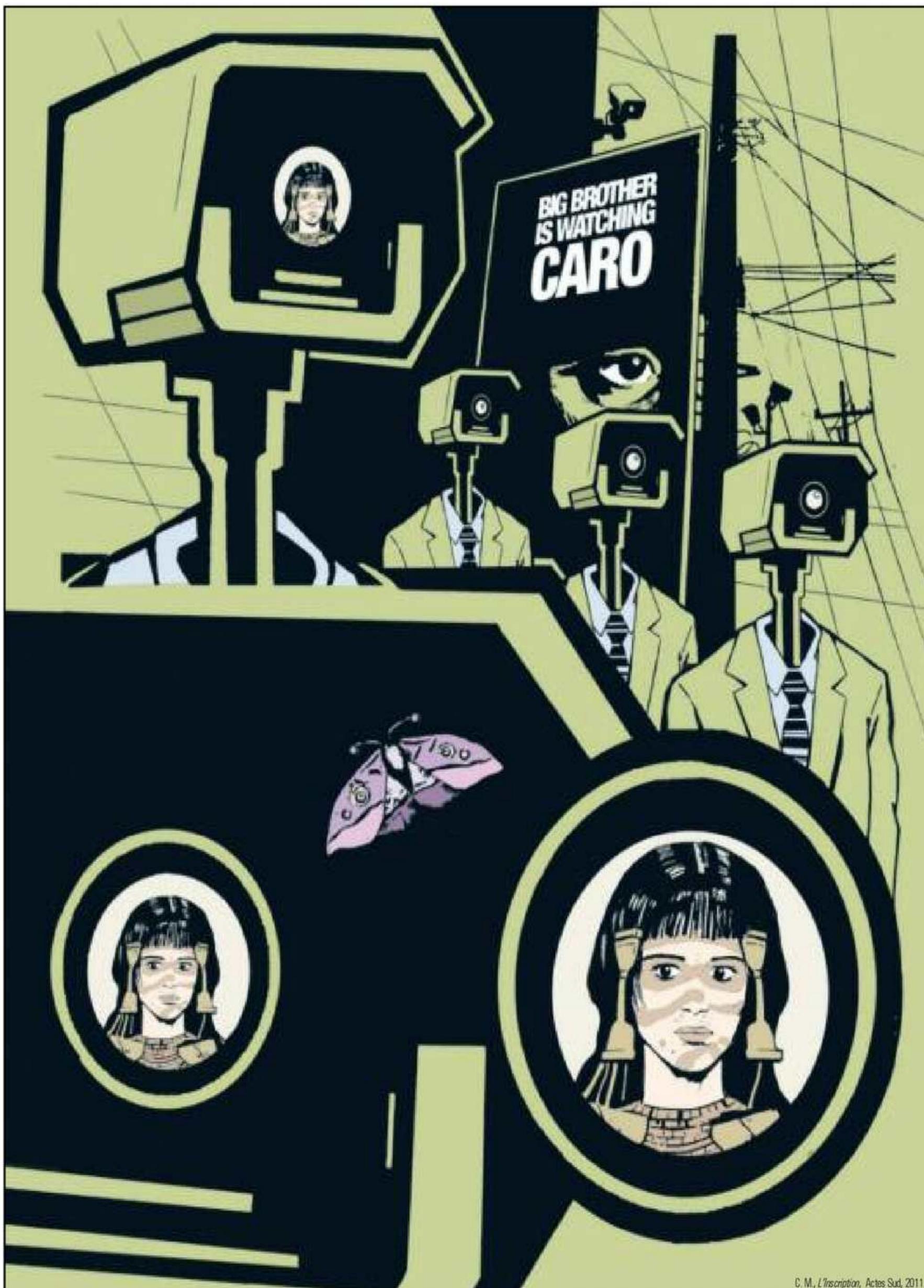
Cette expérience semble leur avoir permis de développer une solide capacité de réflexion et d'analyse critique. Et les avoir aussi armé de courage pour assumer face au reste de la communauté scolaire des revendications et des initiatives pas toujours consensuelles. ■

1. Quelques garçons étaient présents dans le club mais l'ont quitté depuis l'année dernière. Le sexisme, un thème pour eux difficile à assumer?

2. Pour voir quelques-unes de leurs productions, site de la maison des femmes de Montreuil (<http://www.maisondesfemmes.org>) - Expositions - Archives
Site de l'association de Catmat, Slamôféminin: <http://slamofeminin.free.fr/>



C. M., L'Inscription, Actes Sud, 2011.



C. M., *L'Inscription*, Actes Sud, 2011.

L'égalité : encore un effort pour y arriver

L'expérience que décrit ici Laurence Morison est une de ces actions nécessaires pour parvenir à l'idéal affiché mais insuffisamment poursuivi dans l'éducation, une de ces actions qui permettent d'effectuer la prise de conscience nécessaire des stéréotypes encore à l'œuvre.

LES PARTICIPANTS à la Semaine de la presse 2013 étaient invités par le Clémi (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) à « écrire un texte journalistique pour interroger et déconstruire les stéréotypes sexistes ». Certes, je n'ai pas attendu d'y être incitée pour faire repérer à mes élèves les clichés sexistes croisés dans les textes, les publicités ou les comportements. Mais je m'étais souvent contentée de remarques plus ou moins acerbes, considérant mes ados comme tout acquis à la cause. Le caractère militant et indépendant des partenaires du concours (le magazine *Causette* et le site d'informations *Les Nouvelles News*) achève de me convaincre, et je me lance dans le projet, avec une classe de 4^e.

Sexisme et racisme

Surprise : le sexisme est une forme de discrimination qui n'est pas identifiée comme telle par les élèves. Pour quasiment tous, filles ou garçons, réserver un métier ou une activité à un sexe, par exemple, n'est pas perçu comme une discrimination.

Faire un parallèle entre racisme et sexisme s'est avéré efficace. Montrer que c'est par le même type de raisonnement douteux et malsain qu'on arrive à l'idée que certains métiers sont interdits aux Arabes, aux Noirs, ou aux femmes fait réagir rapidement les élèves. Très vite, ils ont compris que les luttes anti-sexistes sont aussi importantes que les luttes antiracistes, et qu'elles visent le même objectif : une société plus égalitaire.

Les injonctions contradictoires

Il n'en reste pas moins que les discriminations liées au sexe sont, a priori, bien admises par ces adolescents qu'on dit rétifs à toute forme d'injustice. C'est que le sexisme est sans doute la discrimination la plus enracinée dans les mentalités, dans les fonctionnements sociaux et familiaux, relayée par les religions comme par les publicitaires... Le chantier de déconstruction proposé par le Clémi est immense. La pierre qu'il m'intéresse, moi, de retirer à l'édifice

phalocrate, est celle que l'école y a placée, celle que j'ai parfois la désagréable impression de porter en tant qu'enseignante de l'Éducation nationale, et qu'elle nous demande elle-même, au détour d'un concours, de repérer.

■ Pour quasiment tous, filles ou garçons, réserver un métier ou une activité à un sexe, par exemple, n'est pas perçu comme une discrimination.

Nous avons donc travaillé sur les manuels scolaires, pour mettre au jour la place qui y est réservée aux femmes.

Les élèves ont travaillé par groupe de 4, sur 6 manuels différents, à l'aide de la « grille d'analyse des manuels scolaires » proposée par le Centre Hubertine Auclert¹. Cette grille est très fonctionnelle, et permet des relevés précis de la place des femmes dans les manuels en fonction de la position dans laquelle elles apparaissent : sphère domestique ou professionnelle, position d'autorité ou subalterne, etc. Néanmoins, n'y apparaît pas un critère qui s'est parfois révélé important : celui de l'âge. Certains manuels traitent les enfants et adolescents de manière égalitaire quel que soit le sexe (même nombre d'apparitions, même centres d'intérêt ou activités), mais cette « parité » disparaît dès lors que ce sont des adultes qui sont évoqués, et l'on retombe alors dans les clichés. Ce travail de « décorticage » des manuels nous a occupés trois séances au CDI avec la documentaliste, sachant que des chapitres ou des pages précises ont été analysés, mais non l'intégralité des manuels.

Les élèves ont ensuite, à la maison, rédigé leurs conclusions sous formes de phrases, et de chiffres précis. En classe, chaque groupe a fait part de son travail aux autres. Les conclusions, riches et détaillées, étaient trop longues pour figurer dans l'article prévu. Comme nous souhaitons qu'elles soient consultables pour ceux qui le liraient, et nous ►►►

■ LAURENCE MORISON,
Enseignante en collège.



▷▷▷ avons donc décidé de les publier sur Internet. L'intérêt pour moi résidait surtout dans la visibilité offerte à notre enquête, et non dans des manipulations informatiques chronophages et sans grand intérêt pour les élèves. J'ai donc élaboré moi-même un blog² que chaque élève a pu consulter et modifier si besoin avant publication.

La rédaction de l'article s'est faite ensuite en commun et en classe, avec l'une des meilleures participations orales que j'aie jamais obtenue!

Prise de conscience

Avant de commencer les recherches, la classe était un peu sceptique sur l'inégalité de traitement hommes/femmes dans leurs manuels. Les adolescents voient bien le sexisme ambiant dans la société (la publicité notamment est très vite repérée comme véhiculant une image négative de la femme), mais il leur semble surprenant que les manuels scolaires, c'est-à-dire l'école relaie ces stéréotypes. Pour eux, ce qu'on voit dans un livre d'école est forcément irréprochable...

Les conclusions de notre enquête sont pourtant édifiantes : les femmes sont quantitativement moins représentées que les hommes dans les manuels, et dans des postures nettement moins valorisantes. Ce constat a surpris les élèves, et a passablement contrarié les filles : « Comment les choses pourraient-elles changer si même à l'école on nous dit que c'est comme ça et pas autrement?! » s'est exclamé l'une d'elles. Remarque très sensée, qui montre bien l'attente qu'ils et elles placent dans l'école, et corollairement, la déception ressentie.

Le travail mené a donc montré à mes élèves que l'école, elle aussi, est en contradiction avec ses principes affichés, relaye et transmet des stéréotypes, et donc des discriminations sexistes. Mais comment résister ?

■ **Le travail mené a donc pu montrer à mes élèves que l'école, elle aussi, est en contradiction avec tous ses principes affichés, relaye et transmet des stéréotypes, et donc des discriminations sexistes. Mais comment résister ?**

Action systématique

Nous avons décidé de lutter à l'école contre les clichés véhiculés par l'école : les élèves signaleront, à voix haute, pour la classe et l'enseignant, les images sexistes qu'ils repéreront dans leurs manuels. Et ils l'ont fait. La réaction des collègues est sensiblement la même d'un cours à l'autre : un peu d'étonnement (« ah oui, je n'avais pas remarqué »), une forme de bienveillance certes, mais souvent teintée d'amusement, voire de moquerie, comme si le sujet était léger... C'est d'ailleurs la même réaction entre adultes, lorsque j'en parle avec mes collègues : le sexisme reste un sujet vaguement frivole qui incite, en salle des profs comme au café du coin, aux blagues potaches plus qu'au militantisme.

Quant à la hiérarchie, assez fidèle à elle-même, elle s'est montrée fort intéressée par l'article de mes élèves... une fois qu'il a remporté le premier prix du concours³! Suite au prix obtenu, la chef d'établissement s'active pour informer la presse locale et le maire de la ville, mais n'envisage aucune action directe pour la promotion de l'égalité des sexes dans l'établissement. D'ailleurs son papier à entête et sa signature stipulent bien qu'elle est « LE principal ». Un refus de féminiser la fonction qui en dit long... ■

1. <http://www.centre-hubertine-auclert.fr/education-pour-des-manuels-scolaires-et-des-supports-educatifs-non-sexistes>
 2. <http://enquetedes4e4.unblog.fr/>
 3. Notre article a été publié dans *Causette* (juin 2013) et sur le site des *Nouvelles News* <http://www.lesnouvellesnews.fr/index.php/chroniques-articles-section/chroniques/2835-manuels-scolaires-jusqua-quand-le-masculin-va-t-il-lempporter-sur-le-feminin->

L'égalité : un idéal affiché

Nicole Lucas, historienne qui travaille sur la visibilité des femmes dans l'histoire et leur image transmise dans l'enseignement, pointe les efforts qui restent à faire pour parvenir à une « citoyenneté partagée ».

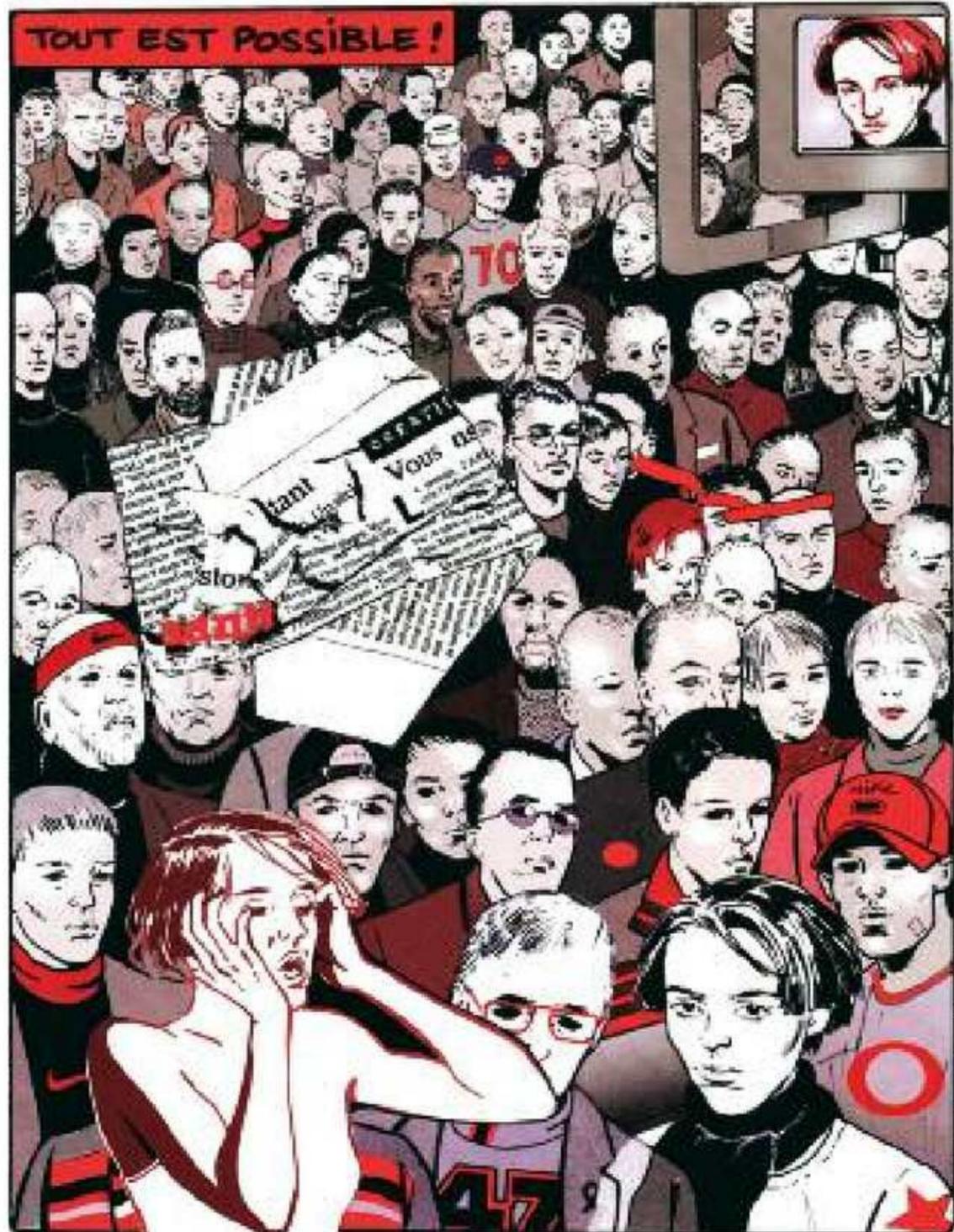
LES FEMMES ONT CONQUIS une réelle reconnaissance sociale, civique, personnelle mais une prise de conscience des « handicaps » sexistes qu'elles subissent encore est nécessaire. En 2011, le laboratoire de l'égalité conclut au maintien au sein de la société de la dissymétrie entre les deux sexes. La relance des actions depuis dix ans se traduit dans l'actualité par des initiatives tant associatives qu'activistes ou politiques. La plus symbolique, quarante ans après la création du MLF est la réapparition d'un ministère des Droits des femmes¹. Dans le monde éducatif, certains considèrent que les féministes sont trop actives et émettent des craintes quant à l'avenir des garçons. Il reste urgent de faire évoluer, en amont, programmes et manuels. Il faut surtout, en aval, transformer les pratiques réelles pour éviter les seules postures déclaratives.

Comment atteindre un meilleur équilibre pédagogique? Les réponses s'ordonnent autour de finalités combinant le sensible et le rationnel, se construisent dans la durée (itinéraires didactiques²), pour établir une juste balance entre les deux sexes. Partir des savoirs existants et validés des faits permet d'éviter toute polémique, de nourrir les débats, sans donner une image agressive et excessive qui, dans certains contextes scolaires, peut s'avérer contre-productive.

Revisiter les questions souvent conjuguées au masculin, c'est intégrer les femmes dans le continuum socio-historique, y révéler leur présence régulière pour casser les stéréotypes sans angélisme à leur égard. Il faut les inscrire dans l'histoire humaine: les puissantes abbeses du Moyen Âge, les Temps modernes avec les précieuses, les salonniers et les artisanes (...). Pour servir ce projet, il faut

- mettre en lumière des personnages connus mais aussi des groupes et des femmes plus anonymes (ouvrières) ou moins valorisées jusque-là (artistes, créatrices) mais signifiants;
- valoriser la complémentarité (...); que serait Voltaire sans Émilie du Chatelet, Condorcet sans Sophie de Grouchy, Jules Vallès sans Séverine, exemples forts symboliques³?

Au final, ne pas occulter, entre les femmes historiquement muettes et les plus héroïques, l'existence médiane mais influente des plus actives. L'approche doit être nationale, européenne, mondialisée, consacrée aux femmes occidentales mais ouverte sur celles qui, dans les Suds, agissent en acquérant responsabilités économiques, politiques. Introduire la dimension géographique sans aucun *a priori* en proposant des chefs d'État emblématiques comme Indira Gandhi, des actrices de moindre notoriété, paysannes du Mali, artiste mauritanienne comme Malouma⁴ et développer une dimension comparatiste des situations vécues, subies



C. M., Les damnés de Nanterre, Demiel Graphic, 2005.

ou assumées. La géographie souligne leur acquisition de pouvoirs⁵ et l'accès à des fonctions plus diversifiées depuis la conférence de Pékin en 1995. Ngazi Okonjo Jweala, première ministre des finances du Nigeria, est, avec Robert Zoellick, directrice générale de la Banque mondiale et pilote, depuis 2010, le dispositif d'aide internationale au développement. Dépassant le quotidien et les traditions, les femmes des pays émergents constituent des forces productives majeures. En 2012, 42 % des femmes de l'Afrique subsaharienne exercent un emploi rural. Malgré les difficultés de tous ordres (60 % des Africains touchés par le Sida en 2011 sont africaines), elles militent sur tous les continents contre toutes servitudes, pour défendre le droit à la terre et à l'eau. Autant de terrains où l'on peut miner les idées préconçues, pour penser une histoire partagée qui renvoie, par les valeurs universelles à l'altérité égalitaire. □ NICOLE LUCAS, DOCTEURE EN HISTOIRE.

À lire sur le sujet

* Nicole Lucas, « les esclaves, aussi des femmes », *Cahiers pédagogiques*, n° 487, fév. 2011.

* Nicole Lucas, « Dire le genre à l'école », p. 89-107, *Filles et garçons, questions de genre, des formations à l'enseignement*, dirigée par Ch. Morin-Messabel, PUL, 2013.

* À paraître avec Danielle Ohana, *Femmes et éducation : héritages, expériences, identités*, L'Harmattan, 2013.

1. Najat Vallaud-Belkacem est aussi porte-parole d'un gouvernement pour la première fois paritaire (jusqu'en juin 2013).

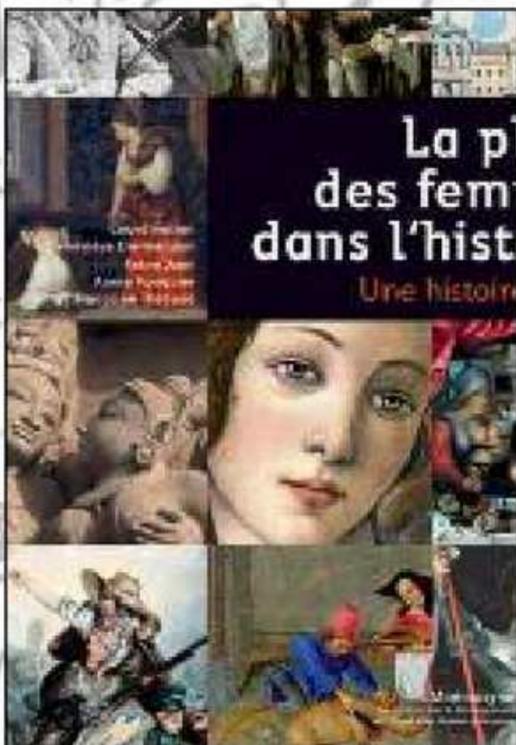
2. Lucas Nicole, *Dire l'histoire des femmes à l'école*, A. Colin, 2009, p. 112-116. Il s'agit de proscrire l'insertion plaquée qui isole les femmes.

3. Lucas Nicole, Marie Vincent, (dir), *Femmes et genre dans l'enseignement*, 2009, Manuscrit université, 529 p.

4. Malouma, griotte et artiste mauritanienne engagée dans la défense des femmes, « La diva des sables », *Le Monde*, 15 Juillet 2009.

5. *Empowerment approach* : terme introduit par les études des économistes.

La place des femmes...



★ *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte*, coord. Geneviève Dermenjian, Irène Jami, Annie Rouquier, Françoise Thébaud, Belin, association Mnémosyne, 2011, 415 p., 30 €.

ON AURAIT PU, légitimement au regard des manuels largement proposés, croire que la place des femmes dans l'histoire se situe au foyer, dans la cuisine. D'accord, n'exagérons rien. Quelques reines manipulatrices, ou bien garces, quelques infirmières serviables, quelques ménagères consommatrices se promènent au gré des pages de quelques manuels scolaires. Mais, finalement, l'Histoire, reste une affaire d'hommes, et de grands hommes.

Eh bien non! *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte* rend visible celles que les historiens ont trop peu étudiées (même si une évolution est notable depuis une quinzaine d'années), et que les programmes ont ignorées. Mais cet ouvrage est loin d'opposer une histoire des femmes séparées de celles des hommes, de l'histoire « officielle ». Il s'agit bien ici de restituer à l'Histoire la moitié de sa population qui lui avait été amputée.

Ce livre est à la fois un livre d'histoire pour apprendre, compléter nos connaissances, mais aussi un livre-outil pour construire nos cours. En effet, trente-six chapitres sont répartis en cinq périodes chronologiques, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Les thèmes qui sont étudiés recoupent le contenu des programmes des collèges, des lycées et des lycées professionnels, mais aussi des écoles primaires.

Pour chaque sujet, une mise à jour des connaissances permet de diffuser les travaux universitaires récents. Évidemment l'enseignantE de CM n'en fera pas la même utilisation que son, sa collègue de lycée professionnel. Pourtant, cette mise au point est un préalable indispensable pour un enseignement sérieux et précis. Dans un second temps, tous les chapitres développent trois dossiers documentaires. Ceux-ci s'inscrivent complètement dans les méthodes didactiques conseillées par l'institution et offrent aux enseignantEs des exemples à faire étudier en classe. De plus, ces pages, dont la richesse est variable en fonction des époques, fournissent un recueil permettant de féminiser les documents étudiés par les élèves en classe. Car c'est bien là la richesse et l'intérêt majeur de cet ouvrage : intégrer les femmes dans les cours d'histoire n'est pas une contrainte supplémentaire, ce n'est pas un moment séparé alourdissant les contenus. Au contraire, c'est inclure les femmes, toutes les femmes, dans tous les cours d'histoire.

Le seul reproche que l'on pourrait faire, ou plus exactement l'envie que l'on peut formuler, consiste à espérer que le recueil documentaire (textes, documents iconographiques, statistiques, etc.) s'étoffe encore et qu'il devienne facilement accessible sur Internet afin de coller avec les pratiques professionnelles. ■ (Erwan Challes, PLP lettres-histoire, CNT éducation)

MY PLACE...

ÉCRIRE L'HISTOIRE DES FEMMES?

Désormais tout le monde – ou presque – est d'accord. Mais l'enseigner? c'est une autre affaire? C'est avec ces propos, signés Michelle Perrot, que les auteurs de ce manuel belge explicitent leur projet et leur démarche.

Pourtant, il ne s'agit pas de proposer un outil sur l'histoire des femmes mais d'enseigner une histoire mixte qui nous rappelle que les femmes et les hommes ont construit ensemble la société dans laquelle ils vivent. À travers une vingtaine de leçons, de l'Antiquité au Moyen Âge en

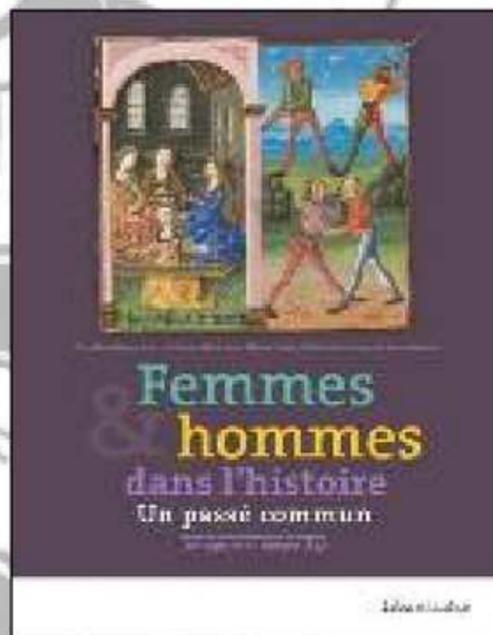
Europe occidentale, les documents et activités proposés permettent d'accompagner et d'élargir l'enseignement de l'histoire dans le second degré. L'approche thématique est privilégiée: l'éducation, la religion, l'économie, le pouvoir politique, etc., structurent la progression de l'ouvrage, chaque chapitre est construit de manière identique et pose les mêmes questions pour les deux sexes. Il s'agit de combattre l'amnésie culturelle d'une histoire qui écarte encore trop systématiquement les femmes ou les renvoie à des encarts et des dossiers particuliers. Les auteurs ont également choisi de s'attarder sur le décryptage des inégalités ainsi que sur les modes de contestation de l'ordre établi à Athènes, à Rome ou au Moyen Âge (avec un ultime chapitre consacré à la figure de Christine de Pizan).

Le projet général est d'intégrer les acquis les plus récents de la recherche historique et de les mettre à la portée des enseignants et des élèves. Dans cette démarche, l'intérêt porté aux inégalités est manifeste puisqu'il s'agit avant tout de tenir compte « de la différence de genre et de la stratification sociale – deux constructions sociologiques qui structurent

toutes les sociétés humaines et qu'il convient de croiser dans le temps et dans l'espace. » ■

(Grégory Chambat, CNT éducation 78)

Un passé commun



★ *Femmes et hommes dans l'histoire, un passé commun*, Claudine Marissal en collaboration avec Éliane Gubin, Catherine Jacques et Anne Morelli, Laboreducation, 2013, 183 p.

Le manuel est également accessible librement en version PDF sur le site du Carhif (www.avg-carhif.be).

Dépasser les bonnes intentions

Créé en 2009 sous l'égide de la région Île-de-France, le centre Hubertine-Auclert (voir encadré) réunit des associations féministes, des collectivités locales, des syndicats. Centre de ressources, lieu d'information, de mise en réseau, le centre accompagne les projets d'individu-e-s ou d'associations qui se penchent sur la question du sexisme.

Tu es chargée de mission pour l'éducation au centre Hubertine-Auclert. Peux-tu nous expliquer ton travail et les activités du centre ?

AMANDINE BERTON-SCHMITT – L'objectif du centre, c'est d'outiller toute personne, toute structure qui en aurait besoin, à des échelles vraiment variées. Il y a d'abord tout ce qui concerne l'appui et l'accompagnement au montage de projets. L'idée c'est de renforcer les capacités du monde associatif féministe à monter des projets, à trouver des financements, à se former, etc. Ça peut aussi être des associations ou des mouvements d'éducation populaire qui veulent sensibiliser leurs animatrices et animateurs à une pédagogie anti-sexiste, par exemple. On essaie autant que possible de faire le lien avec les institutionnels, avec les chercheuses, avec les asso. L'idée n'est pas de se substituer à tout ce qui existe déjà ! Par exemple pour de la formation, on va faire de la coordination, amener de l'expertise sur les manuels scolaires, certes, mais pour le reste on s'en remet à des associations qui sont à même de former ces différents types de personnels.

Et sur l'éducation ?

A. B.-S. – Sur l'éducation, il y a un axe vraiment privilégié sur les projets qui touchent le champ éducatif. Concrètement, ça peut être à la plus petite échelle, quand j'accompagne une lycéenne qui a un TPE à faire sur le droit de vote des femmes. Je dirais qu'il y en a au moins une par mois. Les dernières c'étaient des élèves assistantes sociales qui faisaient un travail en sociologie sur l'éducation à l'égalité à l'école.

Il y a des demandes du côté des établissements ?

A. B.-S. – Un établissement scolaire peut nous contacter pour nous demander : « Je veux faire une formation de l'ensemble des enseignants sur la prévention des violences et des comportements sexistes, qu'est-ce que je peux faire ? » Ça peut aussi être des lycées qui montent des semaines de l'égalité fille/garçon, ou des formations. Ou des écoles primaires qui cherchent des outils pédagogiques.

Pour le moment on en est surtout à la mise en réseau. On n'a pas vraiment de présence dans les classes. Ce sont souvent des établissements au tout début de leur réflexion, on les aide dans la phase d'amorçage, par exemple sur de la recherche documentaire.



C. M., L'Insoumise, Actes Sud, 2013.

Vous avez aussi commencé à travailler sur les manuels scolaires ?

A. B.-S. – On propose une étude par an sur les représentations sexuées et sexistes dans les manuels scolaires. On en est à la deuxième, nos activités ont vraiment commencé début 2010.

Vous travaillez comment ?

A. B.-S. – On ne va pas réinventer l'eau chaude, on s'appuie beaucoup sur l'existant, sur les travaux de chercheuses qui ont commencé à travailler sur les manuels scolaires il y a plus de trente ans. Sur les recherches de Sylvie Cromer notamment. On développe une approche à la fois quantitative et qualitative. On a décidé de mettre à chaque fois un coup de projecteur sur une discipline, sur les manuels les plus récents. On a mené la première sur des manuels du secondaire (enseignement professionnel et général, une quinzaine en tout), d'abord en histoire puis en mathématiques.

Et qu'est-ce que vous constatez ?

A. B.-S. – Le premier constat semble rassurant : on est sortis des stéréotypes les plus grossiers. On n'en est plus au petit manuel patriarcal qui a eu cours pendant des décennies. Mais ça nous amène au deuxième constat : on est dans quelque chose de beaucoup plus insidieux, difficile à mettre en lumière et à faire changer.

Pour les maths et pour l'histoire, on a un déficit quantitatif de représentation des femmes qui est très impressionnant. Comment expliquer qu'on soit dans un rapport d'1/5 dans les livres de maths (concernant l'ensemble des personnages), dans un rapport 97/3 % dans les manuels d'histoire (concernant les personnages célèbres) : déséquilibre quantitatif terrible, absolument pas rééquilibré par l'introduction de personnages de fiction. Même dans les exercices, les femmes sont moins présentes.

D'un point de vue qualitatif, les femmes sont aussi marginalisées : mises dans des dossiers spécifiques, dans les pages annexes. Leur représentation est aussi très stéréotypée : femmes artistes, scientifiques, auteures, sont certes minoritaires, mais elles sont aussi très peu représentées. Une seule femme peintre sur l'ensemble du corpus de manuels d'histoire... Mais, en revanche, il y a beaucoup de peinture représentant des femmes, donc des images, des objets. ▶▶▶



Hubertine Auclert (1848–1914)

TANDIS QUE SES CONTEMPORAINES optent pour une stratégie des petits pas qui consiste à revendiquer d'abord l'égalité des droits civils, Hubertine Auclert milite en faveur des droits politiques des femmes. Pour remettre en cause la hiérarchie entre les sexes, il faut que les femmes participent à la décision politique. Fervente républicaine, elle condamne un régime qui n'a pas su aller au bout de sa propre logique, un régime dans lequel le suffrage universel demeure un idéal à atteindre.

Soucieuse de mettre ses contemporains face à leurs contradictions, elle interpelle les socialistes en ces termes : « Si vous, prolétaires, vous voulez aussi conserver des privilèges, les privilèges de sexe, je vous le demande, quelle autorité avez-vous pour protester contre les privilèges des classes ? Que pouvez-vous reprocher aux gouvernants qui vous dominent, qui vous exploitent, si vous êtes partisans de laisser subsister dans l'espèce humaine des catégories de supérieurs et d'inférieurs ? » (Discours prononcé au Congrès socialiste ouvrier de Marseille en 1879).

Preuve de la cohérence de sa pensée, son séjour en Algérie (1888–1892) lui inspire de nombreuses réflexions sur les femmes et le colonialisme. Son livre *Les Femmes arabes en Algérie* (1900) dénonce avec vigueur la double oppression des femmes algériennes, victimes des pratiques ancestrales comme des pratiques coloniales.

Pour faire comprendre ses idées et assurer leur diffusion auprès du plus grand nombre, Hubertine Auclert s'est efforcée de les traduire en formules, en images et en actes. De l'édition de timbres à la gloire des droits des femmes au boycott du recensement – « Si nous ne comptons pas, pourquoi nous compte-t-on ? » – en passant par l'interruption intempestive de la lecture du *Code* lors d'un mariage civil, les récits de son combat sont toujours émaillés de ces actes symboliques qui ont marqué les esprits. À une époque où le débat public a principalement lieu dans la presse, elle a su faire parler d'elle. L'année de l'adoption de la loi sur la liberté de la presse (1881), elle se sert d'un prête-nom pour fonder un journal, *La Citoyenne*, qui paraîtra jusqu'en 1891.

Hubertine Auclert n'a jamais vu la concrétisation de sa principale revendication. Pourtant, grâce à ses nombreuses pétitions, les vendeuses et les ouvrières obtiennent le droit de s'asseoir dans les grands magasins et les ateliers ; puis, en 1907, les femmes deviennent électrices puis éligibles aux conseils des prud'hommes. Qui s'en souvient ?

En choisissant le nom d'Hubertine Auclert, le centre francilien de ressources pour l'égalité femmes-hommes contribue à cette vaste entreprise consistant à rendre visibles les femmes qui ont œuvré avec détermination et inventivité pour l'égalité des droits avant de tomber dans l'oubli. Dans l'accomplissement de sa mission de promotion d'une culture de l'égalité, la référence à Hubertine Auclert peut être entendue, pour le centre de ressources, comme une double invitation à l'exigence intellectuelle et à la créativité en matière de communication. ○

(D'après la présentation du site du centre Hubertine-Auclert)

▷▷▷ L'un des progrès, c'est qu'on parle maintenant de suffrage universel masculin, et pas seulement du suffrage universel. Mais on trouve encore des clichés énormes, des procédés qui véhiculent les stéréotypes : les femmes scientifiques (comme Marie Curie) sont surtout associées aux travaux de leur mari, invisibilisées des vignettes biographiques.

Pour la question du langage, on est bien loin de la féminisation des mots, même dans les fiches métiers...

Si on prend une campagne récente, comme celle de la Ligue de l'Enseignement, la mise en œuvre est très inégale. Elle touche en premier les gens déjà convaincus qui redemandent du matériel. Mais l'effet démultiplicateur est lent à venir.

Les choses bougent sur le premier degré. J'ai l'impression qu'on a une impulsion nouvelle, avec un portage politique important, notamment pour ce qui a trait au plus jeune âge. Là on s'attaque vraiment aux problèmes, par exemple aux manuels scolaires. Les critiques sont plus offensives ou plus riches, en tout cas on ne se limite pas. Alors qu'avant, travailler

sur les manuels scolaires, c'était impensable pour le Ministère ! C'était toucher à la libre concurrence dans le monde de l'édition, au marché !

C'est la première fois aussi qu'on nous parle d'intégrer ces questions à la formation des enseignant-es. De plus en plus de formations sont inscrites au PAF, et l'idée d'inscrire la question du sexisme et de l'égalité dans la formation initiale est de plus en plus présente. L'évolution, c'est aussi qu'on se concentrait sur l'adolescence, la prévention des risques, mais on se rend compte maintenant que c'est tard et même si la majorité des actions concernent cette tranche d'âge, il y a vraiment des choses qui se développent en direction des plus petits, notamment la petite enfance. De plus en plus de villes commencent à vouloir mettre en place des outils de sensibilisation pour leurs réseaux de petite enfance. Au niveau des syndicats aussi ça bouge, de plus en plus de groupes de travail se montent pour réfléchir à ces questions.

Même en reliant la question du sexisme à celle des autres rapports de domination, comme le racisme ou le classisme ?

A. B.-S. – Le discours sur les dominations passe dans les milieux féministes radicaux, mais on en est encore loin pour les autres. Par exemple au niveau des politiques publiques, c'est très difficile de faire comprendre que l'égalité femme/homme ne passe pas par une politique défendant la diversité, où chacun est identifié par sa différence. On est freiné par le saucissonnage des politiques publiques, le fait que la façon de prendre en compte les problèmes reste très sectorisée, avec d'un côté les handicapés, de l'autre les pauvres. On entend des choses du genre : « L'égalité OK, mais il faut quand même que les hommes ça soit des hommes et les femmes ce soient des femmes... »

Mais ça devrait bouger dans les prochaines années ! La question devient pressante... On le voit à la force de la mobilisation sur les questions du mariage pour tout-e-s, et surtout la réaction des homophobes et réactionnaires.

Donc il y a encore du boulot du côté de l'éducation...

A. B.-S. – Au niveau des enseignant-e-s, ça reste pour le moment plutôt des militant-e-s qui nous contactent et travaillent avec nous. Mais ça bouge, en l'espace de quelques mois, je suis déjà intervenue dans 4 ou 5 formations organisées par les rectorats, et j'ai été très agréablement surprise ! D'habitude, il faut toujours faire la preuve de la légitimité du sujet du sexisme dans le cadre de ces formations. Et là j'avais l'impression que les gens présents à la formation avaient compris l'intérêt pour eux et pour leurs élèves de travailler sur ce sujet.

Mais le boulot dans l'Éducation nationale reste colossal ! On a travaillé sur un outil pour les chefs d'établissements et certains rectorats ont refusé de féminiser le terme de cheffe, alors que pour moi cette question de la féminisation est un symbole de l'attention portée à cette question. Sans portage politique fort, ce sont des questions qui passent à la trappe très vite... ■

■ PROPOS RECUEILLIS PAR ÉLISE REQUILÉ, *N'AUTRE ÉCOLE*.

Marie Desplechin, une auteure féministe ?

Si le sexisme en littérature est encore malheureusement omniprésent, des auteur-e-s proposent des personnages et des situations qui sortent des sentiers battus et mènent leur « bonnefemme » de chemin émancipateur et plein d'aventures.

J' AVAIS ENVIE DE DIALOGUER avec Marie Desplechin parce que mes élèves aimaient ses livres et parce qu'elle avait écrit ces mots dans *Salimbanques* : « Nous faisons tous partie de la famille de ceux qui ne sont pas comme les autres, et qui n'y tiennent pas spécialement. Nous étions les artistes de nos existences. » Ces mots qui, en tant que féministe, résonnaient à mes oreilles et qu'incarnaient parfaitement les personnages que mes élèves et moi avons joyeusement rencontrés dans les romans de cette auteure.

J'avais studieusement préparé mes questions que je lui avais envoyées. Première surprise, elle préférait un entretien de visu.

Je ne me doutais pas que boire un café avec Marie Desplechin déboucherait sur une discussion aussi foisonnante mais difficile à retranscrire. Oubliées les questions sur le féminisme et l'oppression et surtout les réponses claires et ordonnées qui permettraient de proposer un « outil » pour lutter contre le sexisme. La personnalité de l'auteure est tout sauf convenable et c'est tant mieux !

Sincérité et rapport à l'enfance

Marie Desplechin est avant tout une auteure qui écrit pour les enfants et elle le fait avec beaucoup de sincérité. Lorsqu'elle parle de l'écriture c'est avec passion, « ce qui est important, c'est l'histoire », « écrire, c'est faire ressortir la différence pour après inscrire l'histoire là où ça nous ressemble ». Elle crée ses histoires en piochant dans ses rencontres, ou dans les ateliers d'écriture auxquels elle participe : « C'est dans la vie qu'on voit se fabriquer les meilleures histoires. » Elle rencontrera par exemple dans un centre social d'Amiens la personne qui l'inspirera pour Nejma, l'héroïne renfrognée de *Babyface* qui cache son visage derrière un grand bonnet et ne parle pas beaucoup.

Pourquoi écrit-elle encore pour les enfants alors qu'elle pourrait écrire pour les adultes ? Mais parce que les enfants sont sympas ! Elle s'entend bien avec eux, et se dit qu'elle peut passer une journée

bien plus marrante avec quelqu'un qui a dix ans qu'avec quelqu'un qui en a cinquante...

Par l'emploi du mot « quelqu'un », qui m'accroche l'oreille, elle me donne, sans le savoir, une leçon, moi qui suis enseignante, militante, et qui ai pourtant tendance à ne pas individualiser lorsque que je parle des enfants, les qualifiant tantôt de mômes, tantôt d'élèves... Et oublier dans mes paroles que l'enfant est une personne au même titre que celles qu'on dit grandes ?

Et cela sonne juste lorsqu'elle me parle des responsabilités des parents, du mal-être de Nejma, de la possibilité de se « refaire » dans la vie, et surtout à cet âge, car on « rejette les dés plusieurs fois par jour ! » Elle enchaîne en m'expliquant le sentiment merveilleux pour un-e auteur-e de savoir qu'on se souviendra, adulte, de ses lectures d'enfance car ces lectures sont marquantes. Non, elle n'a pas envie de transmettre quoi que ce soit mais qu'on rigole ensemble, ça oui, c'est essentiel mais qu'après chacun-e se débrouille !

▶▶▶



■ PROPOS RECUELLIS PAR
CHARLOTTE ARTOIS, N'AUTRE ÉCOLE.

■ Bibliographie

- ★ *Saltimbanques*, Marie Desplechin et Emmanuelle Houdart, Thierry Magnier, 2011, 56 p.
- ★ *Babyface*, Marie Desplechin, École des Loisirs, 2010, 140 p.
- ★ *Satin grenadine*, Marie Desplechin, École des Loisirs, 2004, 160 p.
- ★ *Séraphine*, Marie Desplechin, École des Loisirs, 2005, 194 p.
- ★ *Pome*, Marie Desplechin, École des Loisirs, 2007, 153 p.
- ★ *J'envie ceux qui sont dans ton cœur*, Marie Desplechin, École des Loisirs, 1997, 250 p.
- ★ *Danbé*, Aya Cissoko et Marie Desplechin, 2011, Calman-Lévy, 192 p.
- ★ *La Classe*, Marie Desplechin, 2013, Odile Jacob, 212 p.

Féministe ?

Féministe, elle l'est certainement, et l'assume. *Satin Grenadine*, un de ses romans, est souvent montré en exemple. Lucie, adolescente, vit dans une maison bourgeoise de la fin du XIX^e à Paris. Elle espère qu'un jour les femmes pourront courir nues, parler à table et ne jamais se marier. Elle-même doit cesser d'aller à l'école pour apprendre son futur rôle de femme et d'épouse. Mais, Annette, Fanny et Marcelline, les domestiques de la maison, à qui l'on confie Lucie, sont plus subversives peut-être que les livres... Et Lucie, n'est décidément pas encline à se soumettre !

Mais, même pour ce livre l'auteure a refusé d'écrire avec un message, pour elle le propos féministe vient après l'histoire qu'elle avait envie de raconter.

Elle reconnaît que sa vision de la vie ressort à beaucoup de moments dans ses romans. Et c'est justement le problème, parfois ça lui échappe. Du coup, prudente, elle préfère prévenir les lecteurs et lectrices que ses livres ne sont pas « cashers », et qu'elle n'est pas sûre qu'ils soient si féministes que je le lui dis. Par exemple dans *Pome*, Verte, jeune sorcière, vit dans un matriarcat. Et pour ce personnage la solution passe par la relation amoureuse. Est-ce que c'est une bonne solution ?

C'est vrai, mais je ne peux m'empêcher d'ajouter que dans *Satin grenadine*, comme dans *Séraphine*, la solution passe aussi par la solidarité entre les femmes qu'elles soient domestique (*Satin grenadine*), prostituée (*Séraphine*) ou pédagogue révolutionnaire et communarde (*Séraphine*).

Les personnages

Reste que ses personnages ne sont pas des clichés. Jeune Nejma, puissante, impolie, violente et taieuse qui a pour meilleur ami un Freddy-Raja, bavard, sensible et gracieux danseur. Drôle et insolente Lucie dans *Satin Grenadine* ou, mais ce n'est plus vraiment de la fiction, forte, volontaire, vive dans *Danbé* qui raconte le parcours d'Aya Cissoko la boxeuse. Rebelles, les filles de Marie Desplechin le sont sans doute parce que la société ne leur laisse pas le choix. C'est aussi que l'auteure s'intéresse surtout aux failles des personnages.

Ses personnages, des marginaux ? Elle vous répondra que nous le sommes tou-te-s. Elle-même se définit comme asociale, cinq ans dans une entreprise et une dépression ; elle ne peut ni obéir ni commander. Pour elle, Les gens sont comme des legos qui s'emboîtent, les manques des un-e-s peuvent être remplis par les trop des autres.

Et si ses personnages prennent le contre-pied des stéréotypes de genre c'est aussi parce que, nous explique-t-elle, depuis *Millénium*, on s'est rendu compte que donner les caractéristiques viriles au personnage féminin, et les masculines au personnage féminin, c'est simple, ça marche ! Ce serait l'histoire que l'on a envie d'entendre aujourd'hui, au titre de la fiction, c'est séduisant.

■ Rebelles, les filles de Marie Desplechin, le sont sans doute parce que la société ne leur laisse pas le choix.

C'est aussi que l'auteure s'intéresse surtout aux failles des personnages.

Marie Desplechin n'aime sûrement pas être là où on l'attend et moi, c'est sûr, je l'attends sur le féminisme. Il n'empêche, procédé narratif ou pas, ses romans nous offrent de beaux personnages qui nous donnent à réfléchir sur les différentes oppressions, comme Edmonde, parlant de Rosaimée sa compagne, à son neveu Bart : « Personne ne me parle jamais de Rosaimée [...] Pourtant nous sommes ensemble depuis plus de vingt ans. — [...] Vous n'en parlez jamais. Alors forcément, c'est difficile de vous poser des questions. — Mais pourquoi veux-tu que je te raconte ma vie si tu ne me poses pas de questions ? » dans *J'envie ceux qui sont dans ton cœur*.

L'école

Si les enseignant-e-s qu'on trouve dans *Babyface* sont loin d'être sympathiques, Séraphine la narratrice du roman éponyme trouve en la pédagogue Louise Michel une aide précieuse. Je ne pouvais donc pas finir cette recension-entretien sans évoquer l'école, sujet sur lequel Marie Desplechin a beaucoup de choses à dire. L'auteure a récemment participé à une commission sur la culture et l'école qu'elle a jugée inutile, et surtout permis à des collégiens d'écrire en duo avec des étudiant-e-s de Sciences-Po leur autoportrait dans *La Classe*.

De par son expérience passée d'élève, dont elle garde des souvenirs effroyables, et plus récentes en tant que parent et qu'intervenante, ses relations à l'école et aux enseignant-e-s sont un mélange de colère et de beaucoup d'attentes. Colère pour les occasions ratées, les désirs d'élèves dispersés, l'ennui. Attentes car l'enseignement est pour elle une profession au pouvoir de vie. Un métier qui peut refaire un enfant comme son institutrice Freinet l'a fait avec elle, qui était défaite. À force de projets, de travaux de groupe, d'expositions [...], de partages, Mme Bignon l'a réconcilié avec l'école.

Merci donc un peu à Mme Bignon, et beaucoup à Marie Desplechin qui n'écrit pas des livres féministes, mais des livres qui donnent certainement du plaisir aux féministes et tout aussi sûrement, vu les échos de mes élèves, du plaisir aux lecteur-ices. ■



Femmes pédagogues - Pédagogues femmes ?

Pédagogues femmes, femmes pédagogues – et même femme de pédagogue! – aborder l'histoire de la pédagogie sous l'angle du genre soulève nombre de questionnements et ébranle quelques certitudes. Très vite, on songe au célèbre paradoxe culinaire: si la profession enseignante est très largement féminisée et que la tradition culturelle occidentale a délégué aux femmes et aux mères les tâches éducatives, les « grands pédagogues », comme les « grands chefs » cuisiniers, restent avant tout des hommes.

1. *Quinze pédagogues : idées principales et textes choisis*, Éditions Fabert, réédition 2013 et *Pédagogues contemporains : idées principales et textes choisis*, Éditions Fabert, réédition 2013, tous deux sous la direction de Jean Houssaye.

2. Maria Montessori (1870-1952), doctoresse et pédagogue italienne, à l'initiative d'une pédagogie axée sur l'éveil à travers la manipulation d'objets adaptés au développement des enfants. Cette pédagogie est aujourd'hui pratiquée dans le réseau d'écoles privées Montessori.

3. *Femmes pédagogues, tome 1, De l'Antiquité au XIX^e siècle, tome 2 Du XX^e au XXI^e siècle*, sous la direction de Jean Houssaye, éditions Fabert, 2009.

4. Martha Winckler (1942), pédagogue hongroise, elle travaille sur de nouvelles relations avec les enfants, considérés comme des citoyens à part entière au sein de leur école, insistant sur leur curiosité, considérant que le savoir n'est pas le monopole du maître ou de l'école. Elle a créé une école expérimentale, « Chercheur de trésor », installée depuis 1988 à Budapest.

5. Ellen Karolina Sofia Key (1849-1926) est une féministe suédoise renommée pour ses écrits sur la famille, l'éthique et l'éducation. Elle a développé une approche progressiste sur le rôle des femmes et sur la pédagogie.

6. Maria Grzegorzewska (1888-1967), pédagogue polonaise, elle a travaillé à l'organisation de l'éducation spécialisée pour les enfants handicapés.

■ GRÉGORY CHAMBAT,
CNT éducation 78

À L'OCCASION DES DÉBATS autour du livre *Pédagogie et Révolution* consacré à quelques figures de la pédagogie révolutionnaire, une question lancinante est revenue: pourquoi aucun chapitre n'est dédié à une femme pédagogue? Une remarque qui depuis me travaille... D'autant qu'on ne trouvera pas non plus de femme dans l'ouvrage de Maurice Dommanget *Les Grands Socialistes et l'éducation* et que, dans les différents recueils publiés par Jean Houssaye sur les pédagogues d'hier et d'aujourd'hui¹, seule Maria Montessori² constitue l'exception qui confirme la règle. Il a fallu attendre que ce même Jean Houssaye consacre deux volumes aux femmes pédagogues³ pour que « l'ignorance » ou « la défiance » ne s'érige plus en évidences.

Questionner la place des femmes dans la pédagogie, c'est aussi interroger la manière dont cette dernière s'est constituée à travers un processus qui a finalement mis à l'écart ceux – et surtout celles – à qui il était censé s'adresser.

Mixité pédagogique

Dans l'univers pédagogique, comme ailleurs, la mixité est loin d'être acquise. Coordonnateur de plusieurs ouvrages sur les pédagogues, Jean Houssaye note que sur les 58 éducateurs auxquels il s'est intéressé, seules 2 sont des femmes (Maria Montessori et Martha Winckler⁴). Même constat dans d'autres livres de références: *L'Anthologie des penseurs de l'éducation* (Hubert Hannoun, Puf, 1995) ne présente que 2 femmes sur les 65 pédagogues étudiés (Maria Montessori et Ellen Key⁵). Quant aux quatre volumes publiés par l'Unesco sous la direction de Zaghoul Morsy (*100 penseurs de l'éducation, 1994-1995*) ils ne retiennent que quatre figures féminines: Maria Montessori, Maria Grzegorzewska⁶, Ellen Key et Nadejda Konstantinovna Kroupskaïa⁷.

Fort de ce constat, Jean Houssaye s'est décidé à mobiliser chercheurs et chercheuses pour présenter au public 39 notices biographiques de femmes péda-

gogues, depuis Sappho (- 630, vers - 580?)⁸ jusqu'à Anne-Marie Sullivan Palincsar (1950)⁹. Preuve que les « pédagogues femmes », ça existe!

Ce recensement n'épuise cependant pas la question. Une démarche « non-mixte » et volontariste soulève même peut-être autant de problèmes qu'elle n'en résout... puisqu'il reste à interpréter cette amnésie / mise à l'écart et à questionner la pertinence d'une approche au prisme de la seule identité féminine: « Y a-t-il une spécificité des femmes pédagogues? La question a-t-elle un sens? Est-elle appropriée ou totalement déplacée? » (Jean Houssaye), ou sont-elles, comme l'affirme Joan W. Scott¹⁰, « des hommes pédagogues comme les autres »?

Dérives de la sexualisation pédagogique

Vouloir sexualiser la pédagogie, invoquer une « féminité pédagogique », comme le fait dans le discours qui suit le père fondateur de l'École de la République, n'est pas sans risque. « Messieurs, je suis profondément convaincu, quant à moi, de la supériorité de la femme en matière d'enseignement [...] Il y a les pédagogues qui peuvent avoir, et les grands pédagogues ont tous quelque chose en eux de maternel; mais enfin, la loi générale, c'est que le sentiment maternel est le plus profond ressort de l'éducation, c'est que l'épouse, la mère qui se fait enseignante, apporte à l'éducation les conseils et les révélations de sa propre et précieuse expérience, c'est que l'institutrice qui reste fille trouve dans l'éducation des enfants d'autrui la satisfaction de ce sentiment maternel, de ce grand instinct de sacrifice que toute femme porte en elle, que la nature a gravé profondément dans vos cœurs, mesdames, et qui fait la noblesse, la dignité et la puissance de votre action sociale. » (Jules Ferry, devant le Congrès pédagogique d'avril 1881¹¹). Aux grands hommes pédagogues la mission de se détacher de l'instinct éducatif; aux « institutrices restées filles » la tâche de se laisser guider par leur nature profonde... Dans ce par- ►►►

C. M., Poster exposé au Château des Bruneaux à Fiminy de juin à septembre 2010.



7. Nadejda Konstantinovna Kroupskaïa (1869-1939), épouse de Lénine, elle devient, après la révolution, l'adjointe du Commissaire du peuple à l'instruction, Anatoli Lounatcharski. Elle pose alors les bases d'un système éducatif qui vise l'alphabétisation complète du peuple russe. Décrété en 1919, cet objectif est réalisé en moins de vingt ans. Près de soixante millions d'adultes apprennent à lire et à écrire, tandis que la quasi-totalité de la jeunesse est scolarisée. Les disciplines et les méthodes sont renouvelées et organisées autour de la notion d'« enseignement polytechnique » qui regroupe les mathématiques, les sciences naturelles et les sciences sociales. Persuadée qu'une société socialiste doit donner une place éminente aux élèves eux-mêmes dans le système scolaire, elle considère que « l'autogestion scolaire doit [leur] donner (...) l'habitude de résoudre ensemble, par des efforts communs, les problèmes qui se posent à eux ».

8. Sappho (- 630, vers - 580?). Elle fonde une institution réservée aux filles où l'on cultive et développe son Éros par la recherche de la beauté aussi bien du corps que de l'esprit. Les élèves apprennent le théâtre, la danse, le chant, la poésie, venant de tout l'empire grec elles ont des échanges, le tout les amenant à avoir une forme de pensée bien différente des codes habituels. Elles y acquièrent le savoir d'où une certaine indépendance vis-à-vis des lois et coutumes de la cité.

9. Anne-Marie Sullivan Palincsar (1950) spécialiste canadienne des questions d'éducation, elle développe le concept d'enseignement réciproque et travaille sur la pédagogie coopérative.

tage sexué des rôles, la sollicitude et l'attention reviennent aux femmes, l'attachement aux principes et aux généralisations sont l'apanage des hommes. Pratiques routinières et coutumières pour les unes, recherches, expérimentations et théorisation pour les autres.

Histoire : féminin singulier ?

Impossible, donc, d'écarter le contexte historique, politique et social comme facteur explicatif. La position des femmes dans la société éclaire cette ségrégation, en pédagogie comme ailleurs. Cependant, d'autres éléments permettent d'affiner l'analyse. L'exemple français est à cet égard significatif, tant l'absence de pédagogues françaises est

révélatrice, et ce, alors même que *L'Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, publiée en 1885 par Compayré, évoquait 18 noms féminins. Comment expliquer alors cette « régression » ? L'esprit de la Révolution française et sa concrétisation scolaire sous la III^e République constituent, à cet égard, une rupture aux multiples conséquences idéologiques. « Le poids de l'universalisme républicain parmi les chercheurs a longtemps conduit à privilégier l'étude des élèves ou des enseignants, sans distinction de sexe, gommant ainsi les spécificités des expériences masculines comme féminines. » (Essen et Rogers, 2003)

Quant à la définition de l'éducation en terme de métier spécifiquement féminin, elle ne résiste pas longtemps à l'analyse : sinon comment expliquer qu'en France, autour de 1900, les femmes représentent 21 % des enseignants en élémentaire contre 50 % en Belgique et 66 % en Italie ?

Pour s'affirmer face aux congrégations religieuses, l'école laïque s'est efforcée de caricaturer le rôle des femmes dans l'éducation privée pour les reléguer au rang de religieuses rétrogrades, les « Amazones de Dieu ». Pour cela, il fallait fermer les yeux sur la présence de personnels féminins laïcs (le 1^{er} syndicat d'instituteurs et d'institutrices « laïcs libres » est fondé par une femme, Marie Bonneval, en 1872. Il est rattaché à la Bourse du travail de Paris en 1884 et participe aux différents congrès ouvriers. Ce syndicat, du fait de l'interdiction pour les fonctionnaires de se coaliser, ne syndique que des personnels laïcs de l'enseignement privé) et leur intérêt pour les questions pédagogiques.

Tout en proclamant l'égal accès à l'éducation, l'École républicaine confortait, dans ses actes, une ségrégation de fait (diplômes – baccalauréat, agrégation, etc. – distincts pour les hommes et les fem-

mes, programmes des Écoles normales différents, insistant davantage sur la morale et minimisant l'étude des mathématiques ou des sciences physiques au profit des sciences naturelles). La fusion des écoles normales supérieures de filles (rue de Sèvres) et de garçons (rue d'Ulm) n'est réalisée qu'en 1985!

Cette défiance explique en partie les difficultés de recrutement au point que, en contradiction avec la figure de l'institutrice « restée fille » célébrée par Jules Ferry, la France est, jusqu'au milieu du XX^e siècle, le seul pays occidental à tolérer le mariage des enseignantes et à encourager leur union avec leurs collègues masculins. La mobilisation des hommes en 1914, la saignée démographique, l'égalité de traitement (obtenue en 1925) éclairent ensuite, comme dans d'autres secteurs, la part grandissante des femmes dans l'enseignement français, tout en n'explicitant pas leur sur-représentation aux premiers échelons de la scolarité.

Pédagogie et révolution : féminin pluriel

Pour prolonger le travail initié dans *Pédagogie et Révolution*, j'ai souhaité me lancer dans une nouvelle série de « relectures pédagogiques » consacrée aux femmes. Entre les études déjà publiées (Louise Michel¹², Helena Radlinska¹³, Simone Weil¹⁴, Germaine Tillion¹⁵, Rosa Luxemburg¹⁶) et celles à venir (Madeleine Vernet, Joséphine Cornec, Maria Montessori, Élise Freinet, etc.) il est encore délicat de tracer un « portrait robot » de ces femmes pédagogues ou d'analyser les spécificités des pédagogues femmes. Ce qui ressort, c'est que ces femmes se sont pour la plupart distinguées en-dehors du seul domaine pédagogique (Louise Michel, Simone Weil, Germaine Tillion, Rosa Luxemburg, etc.), intégrant leur réflexion sur l'éducation dans un engagement militant et social plus vaste qui a nourri leur notoriété. D'autant que leur travail s'inscrit dans les marges de l'institution, dans des domaines « réservés » (Pauline Kergomard et l'école maternelle), voire en-dehors ou contre le système officiel (cercles ouvriers pour Simone Weil, Centres sociaux pour Germaine Tillion). Quant aux autres, leur nom (ou, pour Élise, leur prénom) est tombé dans l'oubli. Nombreuses sont celles qui restent dans l'ombre d'un pédagogue masculin, au service duquel elles se sont rangées (Stefania Wilczyńska – dont il n'existe aucune biographie en français sur Internet – qui co-dirige avec Januz Korczak l'orphelinat des enfants juifs de Varsovie ; les nombreuses femmes – Agnès Decroly, Julie Degand, Eugénie Monchamp et Jeanne Deschamps – qui ont entouré Decroly). La forte personnalité d'Élise Freinet, son rôle « d'historienne » du mouvement, l'a certes sortie de l'oubli, mais au prix d'une image controversée... Et si l'on cite souvent les expériences d'éducation libertaire de Paul Robin à Cempuis ou de Sébastien Faure à La Ruche, on a négligé celle de l'Avenir social, animée par Madeleine Vernet. Quant aux femmes reconnues principalement pour leur apport à la pédagogie – Helena Radlinska, Maria Montessori, Ellen Key, etc. –, on notera qu'aucune n'est de nationalité française, à l'exception de Françoise Dolto.

C'est peut-être moins la « part féminine » de la pédagogie ou la spécificité sexuée de leur apport qu'il faut interroger, que les non-dits d'une construction historique et sociale du rapport à la théorie et à la pratique pédagogique, dont il convient d'analyser l'actualité et la permanence.

Et aujourd'hui ?

Nous avons voulu questionner (de façon « expérimentale » et sans aucune prétention « scientifique ») quatre revues pédagogiques et militantes (cf. tableau) pour essayer de voir si les choses ont évolué.

Sur l'ensemble des 12 numéros étudiés, les signatures féminines représentent 44,6 % des textes publiés. Un chiffre à mettre en parallèle avec la part des femmes dans l'enseignement tous niveaux confondus qui s'élève à 66 % (80,7 % dans l'enseignement primaire public, 90 % dans l'enseignement primaire privé). Si l'on frôle la parité, ce chiffre est loin de refléter la proportion de femmes travaillant dans l'enseignement. On relèvera des écarts significatifs selon les thèmes abordés : moindre présence dans les numéros consacrés au handicap à l'école, à l'analyse de la refondation de l'école, au questionnement sur le métier d'enseignant ou aux problèmes d'orientation; en revanche, sur la pédagogie sociale, l'accompagnement éducatif, les sorties scolaires, la pédagogie différenciée et l'histoire-géographie, les contributions féminines dominent. Certes, il faudrait élargir l'étude à un panel de numéros beaucoup plus vaste, mais on peut émettre l'hypothèse que plus le numéro accorde de place aux témoignages et aux récits de pratiques, plus la présence féminine y est sensible. Inversement, les numéros plus « généraux » et théoriques

voient la part de contributions féminines décliner. Par exemple, dans le numéro 502 des *Cahiers pédagogiques* consacré aux sorties scolaires et dans lequel la part des signatures féminines est la plus importante, sur les 10 articles « théoriques », 40 % ont été écrits par des femmes alors qu'elles ont rédigé plus de 65 % des textes et que les témoignages et récits de pratiques ont été écrits à 82 % par des femmes.

Ce type d'intervention constitue l'essentiel des contributions féminines (70 % sont écrits par des femmes) au détriment des textes théoriques (25 % de ces textes sont signés par des femmes et ce type de contribution représente 20 % de l'ensemble des contributions féminines) ou des textes mêlant apports théoriques et pratiques (entre 30 et 60 % sont rédigés par des femmes). Autre élément à souligner, une plus grande propension chez les femmes à écrire à plusieurs mains, soit avec une ou plusieurs autres femmes soit avec un ou plusieurs hommes. Là encore, le champ de l'étude mériterait d'être étendu mais il semble donner une orientation générale, commune aux quatre publications et ce, malgré leur diversité.

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

10. Joan W Scott, historienne américaine, spécialiste de l'histoire des femmes et du féminisme - dans une perspective du genre (gender) - elle met en avant l'apport du concept de genre dans un renouvellement des pratiques et champs d'études des Sciences sociales, et son intérêt pour l'étude des relations de pouvoir.

11. Cité par J. Houssaye.

12. « Louise Michel et les Écoles populaires Kanak », *N'Autre école* n° 33, en ligne sur le site de la revue. Voir aussi « Louise Michel institutrice, Louise Michel et l'école », Daniel Armogathe, *N'Autre école*, n° 10, également en ligne.

13. « Helena Radlinska, aux sources de la pédagogie sociale », *N'Autre école* n° 31, en ligne sur le site de la revue.

14. « Simone Weil et la question de l'éducation ouvrière », *N'Autre école* n° 32, en ligne sur le site de la revue.

15. « Germaine Tillion et l'aventure algérienne des centres sociaux », *N'Autre école*, n° 34-35, en ligne sur le site de la revue.

16. Rosa Luxemburg, voir dans ce numéro.

		N'Autre école revue de la CNT-FTE (trimestriel)			Le Nouvel Éducateur revue de l'œm- pédagogie Freinet (mensuel)			Dialogue revue du GFEN (mensuel)			Cahiers pédagogiques revue des Craps (mensuel)		
Numéros étudiés	Nbre total contributions	École et handicap (n° 32)	Pédagogie sociale (n° 33)	École et entreprise (n° 34-35)	Quoi de neuf M. Freinet ? (n° 210)	Hist.-géopas sans nous (n° 211)	Refondation (n° 212)	Du refus d'apprendre... (n° 145)	Familles École Quartier... (n° 146)	Le travail sur le métier (n° 147)	Par ici les sorties (n° 502)	Pédagogie différenciée (n° 503)	Le sens orientation (n° 504)
				28*	28*	32*	28*	29* dont 1 collectif**	32* avec 5 collectifs**	21*	30* dont 2 collectifs**	20*	29*
	contributions féminines	8* = 28,5 %	15* = 53,5 %	10* = 31 %	12* = 43 %	15* = 51,7 %	12* = 37,5 %	11* = 52,3 %	14* = 46,6 %	8* = 40 %	19* = 65,5 %	24* = 58 %	10* = 32 %
		Total : 33 signatures de femmes = 37,5 %			Total : 39 signatures de femmes = 44 %			Total : 33 signatures de femmes = 46,5 %			Total : 53 signatures de femmes = 57,7 %		
Sur l'ensemble des numéros étudiés, 158 signatures de femmes = 44,6 %													

* Afin de prendre en compte le fait qu'un même auteur peut écrire plusieurs contributions et que certains articles sont signés à plusieurs mains, nous avons choisi de compter les signatures et non le nombre d'articles figurant dans le numéro.

** Il s'agit de textes signés par des associations, groupes ou syndicats où il n'est pas possible de déterminer le sexe des auteurs.

*** Pour les *Cahiers pédagogiques* nous n'avons pris en compte que le dossier et pas les rubriques d'actualité.

Quelques outils pour lutter contre des savoirs scolaires masculinistes

L'école a pour objectif l'acquisition de savoirs (être-faire...), pour cela les enseignant-e-s utilisent des outils (programmes, manuels, objet d'études...) doublement centrés sur les hommes : ils-elles n'envisagent l'histoire ou la vie sociale que sous un angle masculin et ce point de vue est présenté comme le seul légitime (définition du « masculinisme », *L'Étude et le Rouet*, Michèle Le Doeuff, Seuil, 1989, 379 p.)

CELA A DEUX CONSÉQUENCES NÉFASTES : les filles manquent de modèles d'identifications et risquent d'avoir du mal à imaginer ce qu'elles pourraient apporter à la société, à la politique, à la culture, la science ou l'art. Les garçons ont l'impression que les hommes sont supérieurs aux femmes, puisqu'il y a de nombreux « grands hommes » et pas de « grandes femmes ». Chacun-e apprend donc que les filles et les femmes sont moins importantes et cela justifie qu'elles aient une place secondaire dans la société et dans la classe. Pour lutter contre ce phénomène, et grâce aux mouvements féministes, de nombreux outils ont vu le jour ces dernières années. En voici quelques exemples.

Pour les plus petit-e-s : les albums jeunesse

Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album, Nelly Chabrol Gagne, L'Atelier du poisson soluble, Le Puy-en-Velay, 2011, 240 pages, 38 €.

Partant du constat que les meilleures ventes d'albums jeunesse ne mettent pas en scène de personnages féminins (Babar, Petit Ours brun, etc.) ou seulement dans des postures féminines ultra traditionnelles (*Martine*), l'auteure a repris la production de 1990 à 2009, en analysant les albums narratifs, iconotextuels qui mettent en avant des personnages

féminins humains. Elle s'est constituée un corpus de 250 albums et nous livre une étude remarquable d'exhaustivité et de précision, des représentations des femmes dans les albums.

Son livre suit les âges de la vie humaine en classant les personnages de la naissance à la vieillesse. On apprendra donc que les « nouvelles-nées » ne sont pas sexualisées par les artistes, les nourrissons se caractérisant dans les albums par une relation fusionnelle avec la mère. Que les petites filles sont moins passives que leur prédécesseuses mais que si elles ont acquis esprit d'initiative et goût pour l'expérimentation, elles restent plus limitées que leurs homologues masculins dans leurs mouvements et leurs aventures. Que les adolescentes, rares dans les albums, gardent des centres d'intérêts très stéréotypés (rêvant d'amour hétérosexuel, notons d'ailleurs que l'auteure s'intéresse de près aux sexualités des personnages féminins et note le peu de personnages LBT). Que les femmes adultes sont avant tout des mères, omniprésentes dans les albums et dont la fonction est valorisée si ce n'est sacralisée. Et que doublement travailleuses elles se plaignent rarement. Et que les grand-mères n'existent que par et pour leur fonction maternelle, mère dévouée qui gardent les enfants de ses enfants.

Le dernier chapitre s'intéresse aux rescapées et aux oubliées : oubliées de l'Histoire parfois rescapées comme Émilie du Châtelet ou Jeanne d'Arc, rares rescapées marginales, violées ou excisées (tant éditeur-trice-s et artistes sont frileux) qui « tirent la sonnette d'alarme » et luttent pour leur survie. Enfin certaines rarissimes filles d'albums jettent le trouble dans le genre en s'attribuant caractéristiques et traits masculins et redistribuent les cartes des rôles sociaux joués traditionnellement par les filles.

En plus de fournir des grilles d'analyses et de renseigner sur les filles et les femmes dans les albums, ce beau livre donnera des idées à tout-e éducatrice souhaitant proposer des livres de valeur et mettant en avant des personnages féminins forts à ses élèves. Et donne l'occasion de redécouvrir avec elle,

■ CHARLOTTE ARTOIS

STE 93, enseignante documentaliste

■ Le test Beschdel

Alison Beschdel est une auteure de BD féministe américaine. Révoltée par l'image des femmes dans les séries et films qu'elle regarde, elle développe dans l'une de ses planches de BD (*Dykes to Watch Out For 1985*, traduit sous le titre *Lesbiennes à suivre*) un « test » qui se résume à trois questions :

- Y a-t-il au moins deux personnages féminins portant des noms ?
- Ces deux femmes se parlent-elles ?
- Leur conversation porte-t-elle sur un sujet autre qu'un personnage masculin ?

Ce test, qui est depuis décliné pour d'autres groupes minorisés, met en évidence l'aspect très réducteur et stéréotypé des personnages féminins à l'écran : les femmes sont soit inexistantes, soit utilisées comme faire-valoir des héros masculins. Un test à utiliser à chaque projection avec des élèves ?!

les créations d'Adéla Turin ou les très bons livres de l'ancienne édition Le sourire qui mord.

Analyser les stéréotypes de genre dans la fiction

De nombreux sites d'associations proposent des bibliographies d'albums, ou de romans qu'elles considèrent anti-sexistes. Leur qualité est variable, le mieux reste de se créer sa propre bibliographie au fil des lectures. Après analyse de ces sites, les critères sont les suivants :

Critères quantitatifs

Combien de personnages féminins dans l'histoire ? Le personnage principal est-il une fille ou une femme ?

Critères qualitatifs

Les personnages : ces personnages filles ou femmes ont-ils un prénom (ils peuvent souvent exister uniquement par leur fonction, le cas le plus courant est la personnage de « maman » qui n'a souvent pas vraiment d'autre identité) ?

Les femmes ont-elles un métier ? Ce métier appartient-il à un autre domaine que l'éducation, la vente ou les soins ? Y-a-t-il des personnages femmes adultes qui ne sont pas des mères ou des grand-mères ? Les femmes adultes ont-elles des activités récréatives autre que s'occuper des enfants ou cuisiner un gâteau...

Les petites filles sont valorisées par un rôle actif : prennent-elles des décisions, partent-elles à la découverte du monde ? Ont-elles confiance en leur potentiel ? Ont-elles des activités et des centres d'intérêts variés ?

Les garçons sont-ils représentés dans des activités dites féminines comme la danse, jouer à la dinette, ? Si c'est le cas, sont-ils valorisés dans ces activités ? Expriment-ils leurs émotions ?

Les rôles d'adultes masculins sont généralement beaucoup plus divers et variés que les féminins, on les voit jouer avec les enfants, avoir des métiers intéressants et avoir d'autres centres d'intérêts que la famille ou le travail (pour donner un exemple caricatural, mais courant, les hommes lisent le journal).

Les relations entre les personnages

Les femmes et les filles ont-elles des relations avec d'autres femmes ou petites filles ? Ces relations sont-elles basées sur la confiance, la solidarité ? Parlent-elles entre elles d'autre chose que des hommes ou des relations amoureuses ? Y-a-t-il de l'amitié, de l'amour, des contacts physiques agréables entre ces femmes, ces filles ?

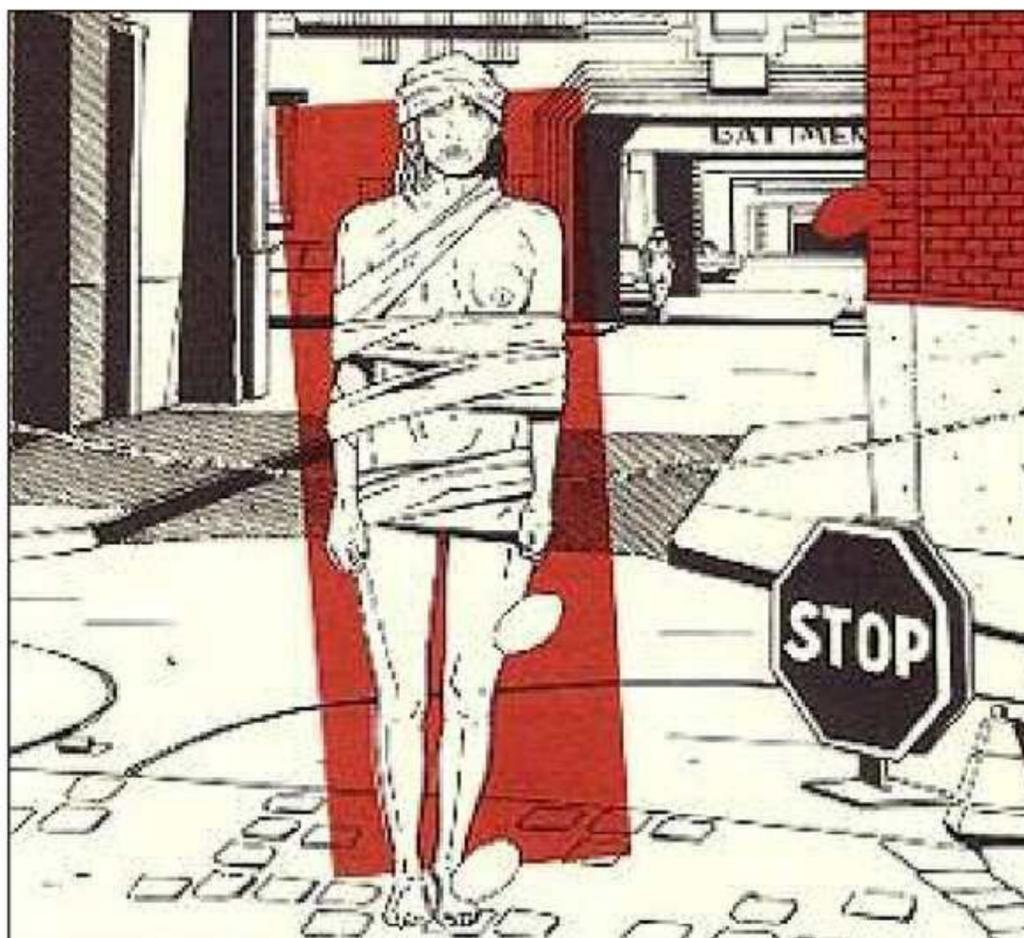
Les personnages féminins sont-ils toujours dans le soin et l'attention aux autres ? Y-a-t-il des filles ou des femmes meneuses ?

Dans les histoires : les réponses aux oppressions sexistes.

Les personnages sont-ils en butte à des oppressions sexistes ? Comment réagissent-ils ? Les filles, les femmes trouvent-elles une réponse à cette oppression ? Seules ou aidées ? Si elles sont aidées, le sont-elles par une autre fille, une autre femme ? Un garçon ? Un homme ?

Les nouvelles filles de la littérature jeunesse

J'ai remarqué dans la production éditoriale récente un nouveau phénomène : le personnage féminin parfait. Les auteur-e-s reprennent à leur compte les paroles d'Aragon « la Femme est l'avenir de l'Homme » et imaginent des jeunes filles actives, intelligentes, inventives, drôles,



C. M., *Le Sang de la Commune, Futuropolis*, 1982.

sensibles, attentives aux autres, surtout si les autres sont des garçons qui se sont mis dans des situations difficiles dont ils faut les en sortir. Depuis Hermione Granger dans *Harry Potter* jusqu'à Madeleine dans *Le Yark* (Bertrand Santini, Laurent Gapaillard, Grasset jeunesse, 2011) elles souffrent toutes d'une maladie terrible : la perfection... Comme cela doit être pesant comme modèle pour les petites lectrices et rassurant pour les garçons de savoir que des êtres aussi sensationnels n'ont pour objectif que de les aider et prendre soin d'eux ! Gare aux déceptions.

Exploitation pédagogique

Les sites proposent souvent une exploitation pédagogique des lectures, l'association Adéquation propose par exemple une exposition et des fiches pédagogiques pour étudier les stéréotypes en classe. Souvent les enseignant-e-s analysent avec les élèves les stéréotypes d'un album et proposent de récrire l'histoire en inversant les rôles... ■

■ Sites

Les sites présentant des bibliographies et des outils pédagogiques sur la question du sexisme, des stéréotypes de genre dans la littérature jeunesse :

★ Sélection d'albums

Site d'adéquations : adequations.org/spip.php?article1584

Site lab'elle : www.lab-elle.org

Site des CEMEA, littérature jeunesse : la sélection des céméa d'Île-de-France.

<http://www.cemea.asso.fr/spip.php?rubrique760>

Pour l'égalité entre filles et garçons : 100 albums

★ Pour les romans

Une mine : le site altersexualité (avec

remise des Isidores...). Une biblio, des pistes péda... www.altersexualite.com/spip.php?article100

La bibliothèque de Vaulx-en-Velin :

<http://bm.mairie-vaulxenvelin.fr/mairie-vaulxenvelin.fr/cms/articleview/id/95>

★ Des éditeurs, des collections, des libraires...

Sur le site et les rayonnages de Violette & co (à Paris, etc.)

<http://www.violetteandco.com/librairie/>

Sur le catalogue des Éditions Talents hauts

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

★ Pour les films

<http://www.genrimages.org/>

La place des questions de genres dans les programmes : un non-lieu

Peut-on compter sur ces textes officiels pour orienter la liberté pédagogique des enseignant-e-s dans le bon sens ? Pour réaliser ce maigre inventaire, nous avons cherché toutes les références aux filles, femmes, au sexisme, aux sexualités (hétéro, homo, bi, trans), au genre, dans les programmes des « matières générales » enseignées dans le secondaire, ainsi que dans les matières technologiques ou professionnelles susceptibles de traiter de ces questions (santé, social).



Nous avons accordé un poing levé aux textes qui font explicitement référence aux inégalités et aux luttes contre ces inégalités : ils sont des points d'appui pour traiter de domination et d'émancipation.

Matière	Niveau	Partie du programme	Intérêt
Découverte professionnelle	3 ^e DP3	Découvrir des organisations : repérer et analyser la place respective des femmes et des hommes dans les activités professionnelles.	Danger : porte ouverte à tous les clichés...
EPS	Collège	Préambule : l'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi.	On retrouve à plusieurs reprises l'expression « fille et garçon ». Sans être explicite, le préambule fait allusion à l'attention à porter aux filles dans les activités physiques.
	Lycée	<ul style="list-style-type: none"> - respect des différences de culture, de genre, de potentialités ; - nombreuses hétérogénéités des élèves : de genres, d'âges et de ressources, de besoins, de niveaux de sécurité, etc. ; - le choix d'activités proposées « tient compte des demandes du public scolaire local, celles des filles notamment ». 	On constate des différences et non pas des inégalités. Et on respecte ces différences. Ce texte renforce les stéréotypes.
Éducation civique, ECJS	6 ^e	L'éducation : un droit, une liberté, une nécessité : « Les inégalités face à l'éducation en France et dans le monde : filles/garçons, enfants handicapés, différences sociales... »	 ... même si le reste de l'énumération atténue le propos.
	5 ^e	L'égalité, une valeur en construction : « Le problème de l'égalité entre les femmes et les hommes aujourd'hui est pris en exemple. »	Le « problème » n'est pas résolu, la lutte continue !
	2 ^{de} GT	Le citoyen et la loi : étude d'un texte législatif en vigueur dans la République, étapes et débats. Ex : vote des femmes, 1944.	 Quand cet exemple est choisi, on peut parler de l'histoire des féministes, activistes anglaises et nord-américaines notamment.
	2 ^{de} Pro, CAP	Égalités, différences, discriminations. Un exemple d'exclusion lié au racisme, au sexisme ou au handicap : les salaires hommes-femmes.	 Quand cet exemple est choisi

■ CÉLINE MILLERET
ET MARILYNE ULIANA

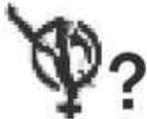


C. M., *Voyage au bout de la crise*, Dargaud, 1995.

Droit et grands enjeux du monde contemporain	Option de Term L.	<ul style="list-style-type: none"> - respect des différences de culture, de genre, de potentialités ; - nombreuses hétérogénéités des élèves : de genres, d'âges et de ressources, de besoins, de niveaux de sécurité, etc. ; - le choix d'activités proposées « tient compte des demandes du public scolaire local, celles des filles notamment. » 	 <p>Pour la précision des exemples proposés. Il pourrait y en avoir bien d'autres : transphobie, travailleu(re)s du sexe.</p>
Géographie	5°	Des inégalités devant l'alphabétisation : « L'inégal accès à l'éducation et au savoir représente un frein majeur au développement, en particulier lorsqu'il touche les femmes. »	Risque d'assimiler l'inégalité hommes/femmes aux pays non-occidentaux.
Histoire	5°	L'Occident féodal. Paysans et seigneurs : « L'étude est conduite à partir d'images tirées d'œuvres d'art, d'hommes et de femmes dans les travaux paysans ; [...] d'images ou des récits médiévaux au choix témoignant du mode de vie des hommes et des femmes de l'aristocratie. » La place de l'église : « l'exemple au choix d'un grand personnage religieux, homme ou femme. »	Utile pour la visibilité des femmes dans l'histoire.
	2 ^{de} GT	Le libre choix laissé entre plusieurs études doit permettre en particulier de montrer la place des femmes dans l'histoire de ces sociétés.	Rien de précis dans les exemples proposés ensuite.
	1 ^{re} ES, L, S	Les Français et la République : La place des femmes dans la vie politique et sociale de la France au xx ^e siècle : conquête de droits politiques, contrôle de la maternité, travail.	 <p>Pour les pistes dégagées dans les documents d'accompagnement</p>
	1 ^{re} Techno	La France en République 1880-1945. Sujet d'étude au choix : Le droit de vote des femmes est le résultat d'une conquête. + 1 ^{re} ST2S : Sujets d'étude au choix : Louise Weiss, les Curie.	 <p>Pour la mise en avant de la lutte. + 1^{re} ST2S : femmes politiques ou scientifiques.</p>





Matière	Niveau	Partie du programme	Intérêt
Histoire (suite)	1 ^{re} Pro	État et société en France de 1830 à nos jours. Les femmes dans la société française de la Belle Époque à nos jours. On étudie la condition féminine au xx ^e siècle en s'arrêtant sur quelques moments-clés : conquête des droits civils et politiques, maîtrise de la fécondité, etc.. On présente l'évolution économique et sociale de la situation des femmes ainsi que les inégalités qui persistent. Ex : Louise Weiss et le vote des femmes dans l'entre-deux-guerres, La scolarisation des filles, Simone Veil et le débat sur l'IVG.	 Pour les termes employés : conquête, fécondité plutôt que maternité, inégalités... Il permet une mise en perspective des luttes menées et actuelles.
	CAP	La France en République. « La République a mis du temps à s'installer en France et a été souvent remise en cause. La question du vote a toujours été un débat, qu'il s'agisse du suffrage universel, du vote des femmes, ou de celui des étrangers. »	Idéal pour établir le profil-type de la classe dominante.
SES	2 ^{de} GT	Individus et culture : socialisation, normes, valeurs. « On montrera que la famille et l'école jouent chacune un rôle spécifique dans le processus de socialisation des jeunes. On prendra en compte le caractère différencié de ce processus en fonction du genre et du milieu social. »	Un boulevard pour parler des stéréotypes, mais quid des inégalités et des dominations ?
	1 ^{re} ES	Les processus de socialisation et la construction des identités sociales : « On mettra aussi en évidence les variations des processus de socialisation en fonction des milieux sociaux et du genre, en insistant plus particulièrement sur la construction sociale des rôles associés au sexe. »	
	Tle ES	Justice sociale et inégalités : Comment analyser et expliquer les inégalités ? « On montrera que le niveau et l'évolution des inégalités sont liés à des facteurs multiples : origine et appartenance sociales, formation, accumulation patrimoniale, genre, génération, etc. »	 Intéressant pour aborder la multiplicité des oppressions ! Et le terme « justice sociale » !
SVT	Collège	Préambule : « Il aide les élèves à évaluer les conséquences de leurs actes, les sensibilise au respect des autres, de l'autre sexe, de la vie privée. »	Le plus bel euphémisme qu'on ait trouvé !
	4 ^e	La transmission de la vie chez l'homme « Durant la puberté, les caractères sexuels secondaires apparaissent, les organes reproducteurs du garçon et de la fille deviennent fonctionnels. Fonctionnement des appareils reproducteurs de l'homme et de la femme. »	L'approche dictée par les textes est uniquement biologique et binaire.
	1 ^{re} ES, L, S	Titre du chapitre : Féminin/masculin. Déterminisme biologique et génétique dans l'identité sexuelle : homme ou femme. « La dualité féminin/masculin » Distinction entre le public (rôles sexuels et stéréotypes) et le privé : orientation sexuelle. 3 thèmes : Prendre en charge de façon conjointe et responsable sa vie sexuelle (contraception, procréation, PMA, IST), Devenir homme ou femme, Vivre sa sexualité (« l'activité sexuelle chez l'Homme repose en partie sur des phénomènes biologiques, en particulier l'activation du système de récompense. »)	 Ce texte est intéressant pour la mention des stéréotypes sociaux dans la construction de l'individu, mais les identités biologiques masculines et féminines sont plus que jamais affirmées, les distinctions public/privé sont confuses, le mot « genre » n'y apparaît jamais, contrairement à ce que disaient les 80 députés UMP qui ont contesté ce programme à sa parution en 2011.



On trouve sur eduscol un dossier intitulé « l'égalité des filles et des garçons » avec de nombreux articles pertinents sur le genre dans les pratiques scolaires. N'attendons pas que les honorables membres des commissions chargées de l'élaboration des programmes scolaires en tiennent compte. De même, « De la mixité à l'égalité » paru dans le BO HS10 du 2 novembre 2000 propose des pistes de travail concrètes, en mettant en avant les stéréotypes à combattre dans différents vécus de classe : un document qui insiste lourdement sur la mixité, mais très pédagogique pour des enseignant-es peu sensibilisé-es à ces questions.

Rencontre avec Chantal Montellier

Pionnière de la bande dessinée d'auteur(e) et de la bande dessinée féministe, Chantal Montellier participe avec ses consœurs et confrères à la défense au travers du prix Artémisia d'une bande dessinée féminine exigeante, innovante et émancipatrice. En dépit de l'hostilité éditoriale dont elle a parfois souffert pour son engagement politique, elle poursuit son œuvre créatrice : elle vient de faire paraître à Acte Sud une BD poursuivant, après un film qui lui était consacré, l'hommage à Christine Brisset, une militante méconnue de la lutte pour le droit au logement. Voilà autant de bonnes raisons pour interviewer une des artistes les plus singulières et originales de la BD et pour parcourir avec elle une œuvre d'une cohérence assez rare.



C. M., *Sous pression*, Pop'com Graph'ain, 2001

Qu'est-ce qui vous a incité dans les années soixante-dix à devenir dessinatrice de presse et auteure de bande dessinée ?

CHANTAL MONTELLIER – J'étais plutôt intéressée par la peinture et c'est au hasard des rencontres que je suis devenue d'abord dessinatrice dans la presse, puis auteure de bande dessinée. En 1972, j'enseignais les arts plastiques dans une institution du côté de Thiais et j'ai fait la rencontre d'Aimé Marcellan, qui enseignait le français. Nous avions en commun des convictions politiques, mais pas tout à fait les mêmes... J'étais proche du PCF et lui de la CNT. Il m'a tout de même demandé des dessins pour *Le Combat syndicaliste* dont il était le rédacteur en chef à l'époque. Nous étions début 70 et j'ai ainsi réalisé quelques dessins sur la fin du franquisme. Je devenais, sans même en avoir une claire conscience, une pionnière du dessin de presse politique. [...]

Vous êtes reconnue comme une des pionnières de la bande dessinée féminine pour adulte. Pensez-vous avoir réussi à élargir l'espace d'expression des femmes dans un genre qui jusqu'aux années 1970 était majoritairement masculin ?

C. M. – Il y a, de fait, beaucoup plus de femmes dessinatrices dans le 9^e art, qu'il n'y en avait quand j'ai commencé ; les pionnières y sont pour quelque chose ; mais leur histoire se transmet-elle ? C'est moins certain. Il y a sans doute trop de cadavres dans les placards pour qu'on en parle... « Malaise dans la civilisation », comme dirait Freud. Les violences faites aux femmes sont constantes : une femme violée toutes les 8 minutes, une autre assassinée toutes les 48 heures... Combien de talents féminins massacrés ? On ne les compte pas. [...]

En quoi rétrospectivement l'expérience d'*Ah! Nana* vous paraît-elle unique ?

C. M. – *Ah! Nana* était, en France, le premier journal féminin de BD à contenu féminin, voire féministe, et peut-être le dernier dans le genre... Il y a peu de recherche historique, féministe, sur cette expérience, alors qu'elle me paraît intéressante pour l'histoire de l'expression féminine. Pour l'histoire des femmes.

C'était une revue de BD féminine offrant un espace d'expression à une nouvelle génération de dessinatrices. C'était la première fois qu'un journal de BD pour adulte était réalisé par des femmes : on pouvait voir côte à côte les dessins de Trina Robbins, Nicole Claveloux, Florence Cestac, Keleck, Cécilia Capuana, moi-même et quelques autres... ▶▶▶



C. M., *L'Insaouise*, Actes Sud, 2013.

n'était pas la dernière à dire son mot mais elle était sous influence. La revue reste cependant à mes yeux un journal d'expression libre car le contenu des BD proposées n'était ni contrôlé ni censuré par la rédaction extrêmement peu interventionniste.

Et après *Ah! Nana*?

C. M. – À son arrêt, je risquais de disparaître comme dessinatrice de BD. Repêchée par Dionnet et Manœuvre qui en étaient les directeurs, *Métal hurlant* est devenu ma base de repli éditoriale, mais ce n'était pas vraiment un choix. Autant j'avais du plaisir à publier dans *Ah! Nana*, autant je me sentais déplacée dans *Métal*: c'était un journal de garçons avec un imaginaire assez macho... Manœuvre y avait instillé un esprit rock qui était plaisant mais qui n'était pas mon univers. Peu à peu le contenu m'est apparu comme un peu régressif et récréatif. Certes la BD est une distraction, mais comme pour le cinéma, on peut y introduire de la gravité et du réalisme. Ce qui m'intéressait, c'était d'utiliser un média populaire et d'en faire un moyen d'expression artistique qui décrive, dénonce certains aspects de la réalité qu'on nous impose et raconte le tragique de nos histoires. Ma question était comment mettre Marx, Freud ou Orwell en BD!?

Malgré le succès grandissant d'auteurs comme M. Satrapi, P. Bagieu ou N. Antico, le nombre de femmes dessinatrices en BD, de l'ordre de 10 %, reste minoritaire dans l'édition. Est-ce pour encourager et favoriser les talents féminins dans le 9^e art que vous avez, avec d'autres, créé le prix Artémisia?

C. M. – Nous étions plusieurs à vouloir réagir au manque de considération de la BD féminine à Angoulême: deux femmes primées depuis sa création! C. Brétécher en 1983 et F. Cestac en 2009. Nous faisons également le constat du peu d'évolution dans ce secteur de la création: jusqu'à ces vingt dernières années le nombre de femmes dessinatrices de BD était non seulement minoritaire en France, mais leur visibilité était quasi nulle alors que les lectrices étaient là depuis longtemps. Grâce au prix Artémisia, nous faisons un autre constat: les femmes continuent de s'enfermer dans des thèmes féminins au mauvais sens du terme. Beaucoup de BD que l'ont reçoit sont des récits initiatiques post-adolescents aux préoccupations très narcissiques. Les thèmes les plus récurrents sont d'ordre psychologique et traitent du rapport aux parents, à la mère et aux amis. Très peu sont épiques et encore moins politiques. Elles se cantonnent ou sont cantonnées à un type de récit vaguement autobiographique ou d'autofiction. Le retour à l'intime domine.

Ce n'est pas le genre en soi qui pose problème: dans la BD underground, une auteure comme Julie Doucet s'en est emparée pour créer un monde très personnel et faire œuvre. Mais son usage, répété dans de nombreuses BD comme formule, en a usé beaucoup les potentialités. Les témoignages ou les récits subjectifs peinent à dépasser l'auto-référentiel. Cette

Le journal n'a pas pu vivre très longtemps: première sortie en 1976, puis en août 1978 il est retiré des kiosques après avoir été frappé d'interdiction de publication aux mineurs pour cause de pornographie. C'était une censure choquante surtout quand on considère le fond de commerce des kiosques de l'époque et actuels: on ne compte plus le nombre de titres de la presse people qui affichent en pleine page les seins de telle vedette ou princesse, les aventures sexuelles de telle autre. Je ne comprends toujours pas ce qu'on trouvait de pornographique dans les couvertures de Lise Bilj, Nicole Claveloux ou Florence Cestac... Elles ne me semblaient pas des dessinatrices de l'obscénité.

Plus sérieusement, c'est le contenu éditorial qui pouvait peut-être choquer, les accroches, certains gros titres: le sadomasochisme, l'homosexualité, le fascisme, l'inceste ou le genre étaient des thèmes tabou peu souvent abordés de front dans la presse et carrément inédits dans une revue de BD. Il semble qu'on n'ait pas supporté que des femmes donnent leur point de vue et se montrent critiques au travers d'un média populaire.

Ceci étant, je ne suis qu'une « œuvrière » dans cette affaire. Les dessinatrices n'étaient pas invitées aux réunions de rédaction. C'est pour cela qu'il vaut mieux parler de revue féminine de BD plutôt que féministe. Philippe Manœuvre et Jean-Pierre dirigeaient les opérations. Je pense que Janick Dionnet



Chantal Montellier est la créatrice du prix Artémisia qui récompense chaque année une bande dessinée réalisée par une ou plusieurs femmes. Le jury de cette association fondée en 2007 est mixte avec pour objectif de mettre en avant la production des auteurs féminins de bande dessinée. Le nom du prix est un hommage à l'artiste italienne Artemisia Gentileschi. Le prix est remis le 9 janvier, date anniversaire de la naissance de Simone de Beauvoir.

tendance n'est d'ailleurs pas propre aux femmes, l'esprit communautaire semble aussi avoir frappé la bande dessinée alternative masculine : les trentenaires ne s'adressent plus qu'aux trentenaires, les bobos aux bobos, etc.

Est-ce le retour d'une BD normative ? Du type de celles qui s'adressaient aux femmes dans les années quarante ou 50 ?

C. M. – Peut-être bien, mais il y a des différences : la BD féminine de ces années-là s'adressait surtout aux petites filles : *Lisette*, *La Semaine de Suzette*, *Fillette*, etc. Un certain nombre de titres étaient publiés par des maisons d'édition catholiques, les autres par le PC via les éditions Vaillant – les cathos « contre » les Rouges, mais les contenus n'étaient pas si différents il me semble. Ça donne à réfléchir, les idéologies diffèrent mais les systèmes de représentation se ressemblent... Les périodiques étaient plus nombreux mais leur même but était la prescription de valeurs et de normes éducatives via la fiction.

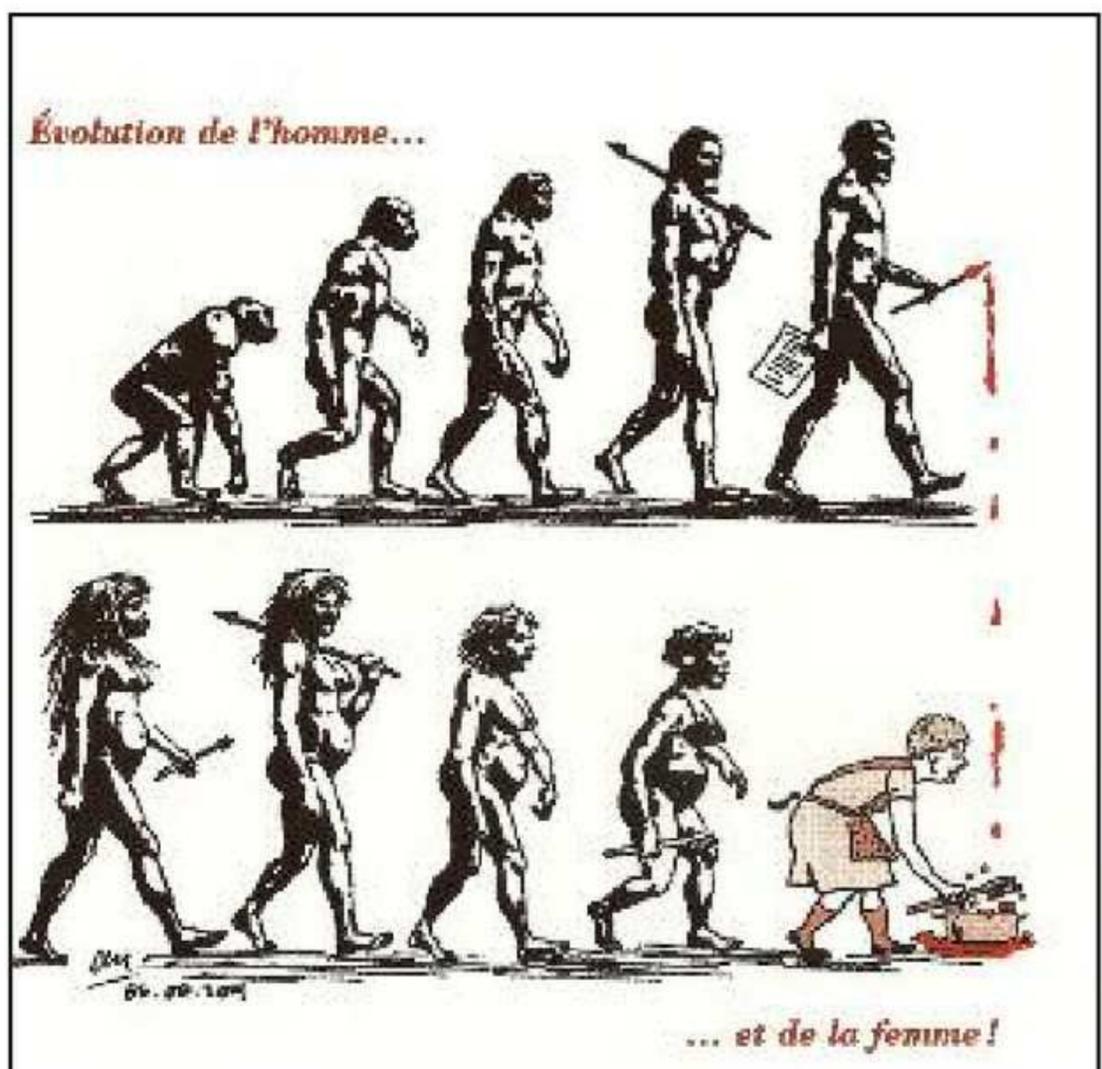
Aujourd'hui, les enfants lisent des mangas et ce sont les post-ados ou jeune adultes qui sont les plus grands consommateurs de BD. Quelles valeurs prescrit la BD autoproclamée d'auteur : une quête de réalisation individuelle qui passe par la consommation ? Le succès de Margaux Motin ou de Pénélope Bagieu est assez symptomatique : pour moi c'est une BD de mode comme on parle de magazine de mode. Les histoires empruntent au style autobiographique et s'écrivent sur le ton de la confiance mais toutes tournent autour des codes et pratiques sociales de la consommation. Le dessin lui-même est connoté mode.

J'ai constaté avec Lucie Servin, journaliste spécialisée et vigie du jury d'Artémisia dont elle est membre, que le rythme d'apparition de revue de BD pour les femmes, à l'instar de ce qui se fait à la télé et sur le net, s'accélère : *Fluide Glacial* a créé sa version féminine « humoristique et sexy », intitulée *Fluide glamour* après *Fluide Point G*, et les éditions Delcourt sortent *Bisou*. Les titres font déjà sens : *The massage is the message* ! Le mot « Bitch » (chienne, pute) est omniprésent. Nous sommes entrés dans l'ère du bitchisme ! Tou-te-s des bitches » !!! Leur programme et contenu ? « De la mode accessible et branchée, des dossiers d'actualité, de la beauté ludique, des interviews décalées, de la contre-culture, de la psycho amusante... et, bien entendu, de la bande dessinée (*sic*) ». Bref si retour aux normes il y a, il faut parler des effets dévastateurs de la segmentation d'un secteur de l'édition qui conduit des dessinatrices, de talent ou non, à collaborer à des supports qui sont de véritables attrape-connes !

Quelle BD défendez-vous alors ? Quelle politique d'auteur cherchez-vous à valoriser grâce au prix Artémisia ?

C. M. – Je peux préciser, en creux, le projet en vous parlant de manière concrète des derniers albums primés. Le prix 2013 a été attribué à Jeanne Puchol, pour son roman graphique *Charonne Bou Kadir* sur

le massacre des manifestants algériens, métro Charonne, à Paris en 1962. Elle a réussi à faire se croiser de façon éclairante et émouvante l'histoire de sa mère qui participait à cette manifestation, et la grande histoire, celle de la guerre d'Algérie. En 2009 nous avons attribué le prix à *L'Île au poulailler* de Laureline Mattuissi. Laureline raconte une histoire de femmes pirates vivant des aventures décoiffantes et épiques sur différentes mers. Son récit transgresse, sur un mode sympathique, les codes de l'aventure masculine. Il met en scène des femmes qui osent la liberté et assument une certaine virilité [...]. D'une façon générale nous encourageons la BD et les récits graphiques qui donnent une vision originale de la femme, bousculent les genres et les systèmes de représentations et témoignent d'une vraie exigence graphique et d'audace narrative. C'est déjà beaucoup dans un contexte éditorial où on voit, pour des raisons commerciales et idéologiques, le retour de nombreux stéréotypes. Bien sûr on est loin parfois de BD féministe et tout reste à faire dans ce domaine. Mais nous ne sommes plus dans les années soixante-dix, il n'y a plus l'élan syndical, révolutionnaire et contestataire qui poussait les femmes à revendiquer et à explorer de nouveaux territoires, à en conquérir. Il est difficile d'être battante quand beaucoup de femmes de par le monde, sont surtout battues. Il y a un recul. Une régression... Encourager les dessinatrices créatrices, c'est ma façon à moi d'être encore féministe ! Qu'est-ce que c'est pour vous une militante féministe aujourd'hui ? Je ne suis pas une militante au sens activiste du terme car je suis une solitaire et je n'aime pas trop la foule. Mais mon engagement politique – qui se fonde sur une histoire fami- ▶▶▶





■ *Dessinatrice sous pression* par Cardon. Dans le dessin ci-dessus, réalisé spécialement pour le recueil *Sous pression* (Pop'com/Graphein, 2001), Cardon a su rendre avec une absolue pertinence le rapport du singulier-la dessinatrice - à la multitude des machos dont elle ne rencontrera jamais le regard, uniquement le trivial besoin de la dominer, la posséder, la saillir. (C. M.)

▷▷▷ liale - n'a pas varié : je suis aux côtés des faibles, des opprimés et des aliénés, les femmes sont les trois bien souvent. Et je veux participer à tous les mouvements qui libèrent : je me considère plus comme une militante de l'art. J'entends par art ce qui, dans l'expression singulière ou collective, permet d'avoir accès à une parole vraiment autonome et de s'émanciper. De faire partager une expérience sensible et produire un peu de beauté, de la sublimation. De fertiliser les rétines. « L'imagination au pouvoir ! » Rien ne changera jamais tant que les images et l'imaginaire féminin seront sous séquestre. Forte de mon histoire et de mon expérience personnelles, je dirais d'abord qu'il n'y pas une seule façon d'être une militante féministe. J'ai toujours été du côté des femmes même si ce n'est pas facile tous les jours car, comme pour toute humanité aliénée, il n'y a souvent pas pire ennemie des femmes que les femmes. Elles ont intériorisé pendant des siècles le regard des dominants, leur sont souvent soumises. Voient trop souvent le monde à travers leurs yeux. L'expression artistique, en permettant le changement de point de vue, peut déconstruire ce regard. J'ai détourné de façon répétée des œuvres d'art, convoqué des figures féminines mythiques comme Judith, des personnages de fiction comme le Josef K. de Kafka ou historiques comme Camille Claudel, parce qu'elles incarnent ou représentent au travers de leur actes ce combat du faible contre le dominant, de la victime

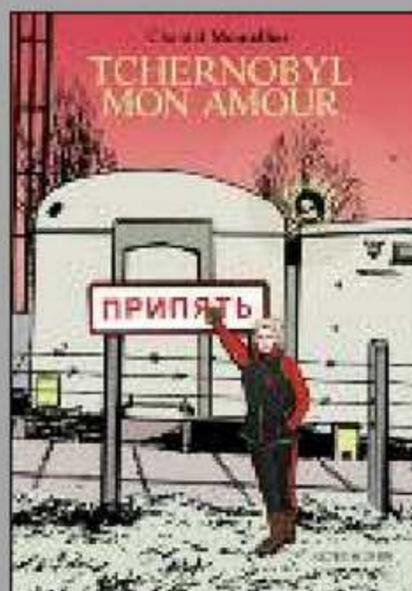
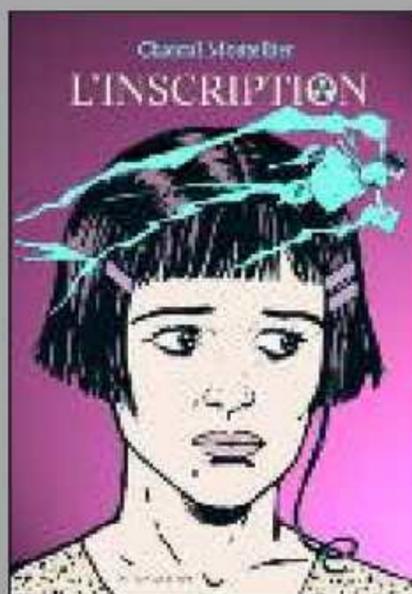
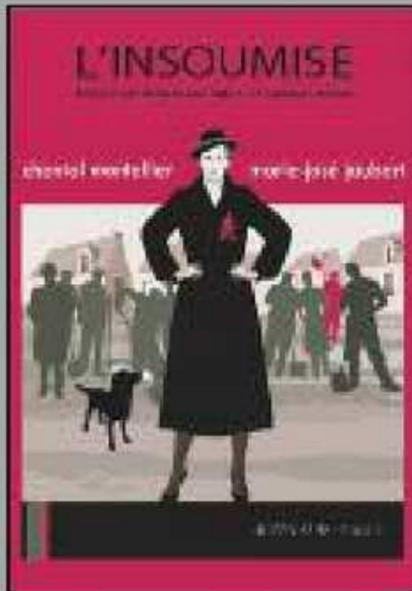
■ PROPOS RECUEILLIS PAR ÉRIC ZAFON, *N'AUTRE ÉCOLE*.

contre le bourreau. Je me suis intéressé récemment à Christine Brisset qui est l'exemple type d'une militante du quotidien que j'apprécie et qui mérite la reconnaissance. (Voir note de lecture sur la BD)

Que pensez-vous des actions et des formes d'expression du militantisme féministe aujourd'hui ?

C. M. - Si on parle du plus médiatique et visible, les actions des Femen, par exemple, j'interrogerais la cohérence du discours politique de leur action. Je ne suis pas contre la provocation, j'en ai fait. Mais il me semble que là encore on est en plein dans le spectacle tel que l'a décrit Guy Debord : y-a-t-il besoin d'être à poil, d'exhiber ce qui marque physiquement le sexe, pour dénoncer dans des lieux de croyances la ségrégation dont sont victimes les femmes ? En quoi la nudité est-elle un argument valable ? Je me demande même s'il n'y pas en l'espèce une contradiction avec la prise de conscience escomptée. J'ai l'impression que leur action finit par caricaturer les légitimes revendications féministes en les rangeant du côté de la provocation philosophique, d'un discours extrémiste que les médias ont tôt fait de mettre en perspective avec celui des religieux traditionalistes et des réactionnaires... Mais il faudrait aussi parler du courage de leur action en Tunisie ; mais leur action va-t-elle défendre la cause de la jeune tunisienne enfermée pour atteinte à la pudeur ou lancer un débat sur le retour du religieux comme norme sociale dans le pays ? En résumé et d'une façon générale, cette spectacularisation du débat politique est un moyen d'éviter qu'il ait jamais lieu et soit partagé par la population. Et puis, je m'étonne aussi que les dites Femen, soient toutes d'aussi jeunes et jolies femmes, plutôt sexy et photogéniques... La provocation individuelle trouvait auparavant du sens dans un système de valeurs hiérarchiques et patriarcales. Il faut qu'elle change de forme dans une société où tout est relativisé et réduit au niveau de la marchandise et d'un standard de vie. Même un homme politique porteur d'un autre discours comme Mélenchon, (ou comme Marchais en son temps), est obligé de jouer les méchants pour s'exprimer, passant plus de temps à défendre son personnage qu'à rappeler des faits. Ils deviennent complices à leur corps défendant. Quant à la manifestation de rue, elle semble aujourd'hui également frappée d'inefficacité : qui croit encore que des millions de gens dans la rue, couverts de badges multicolores, soufflant dans des trompettes, ou en train de « faire la fête » dans des cortèges gaiement et vivement colorés, peuvent encore incarner une volonté et une vraie colère populaire et peser sur des décisions politiques ? Sans compter la récupération de tous ces modes de revendication populaire par l'extrême droite. Il me semble que la gauche révolutionnaire doit faire de gros efforts d'imagination pour inventer de nouveaux moyens d'expression et d'action, de nouveaux symboles, de nouveaux systèmes de représentation. Pour ne plus euphémiser la situation. Les Indignés et autres Anonymous sont-ils la fin d'un mode de contestation ou le début de quelque chose de nouveau ? L'avenir le dira. ■

■ Bibliographie



★ Bandes dessinées

- ★ 1996, *Les Humanoïdes Associés*, 1978.
- ★ *Les Rêves du fou*, Futuropolis, 1978.
- ★ *Blues*, Kesselring, 1979.
- ★ *Andy Gang*, Les Humanoïdes Associés, 1979.
- ★ *Shelter*, Les Humanoïdes Associés, 1980.
- ★ *Andy Gang et le tueur de la Marne*, Les Humanoïdes Associés, 1980.
- ★ *Joyeux Noël pour Andy Gang*, Les Humanoïdes Associés, 1980.
- ★ *Lectures*, Les Humanoïdes Associés, 1981.
- ★ *Le Sang de la commune*, Futuropolis, 1982.
- ★ *Wonder city*, Les Humanoïdes Associés, 1982.
- ★ *La Toilette*, scénario de Pierre Charras, Futuropolis, 1983.
- ★ *Odile et les crocodiles*, Les Humanoïdes Associés, 1983; réédition retouchée chez Acte Sud/L'An II en 2008.
- ★ *L'esclavage c'est la liberté*, Les Humanoïdes Associés, 1984.
- ★ *Rupture*, Les Humanoïdes Associés, 1985.
- ★ *Un deuil blanc*, Futuropolis, 1987.
- ★ *Julie Bristol : La Fosse aux serpents*, Casterman, 1990. *Faux sanglant*, Dargaud, 1992.
- ★ *L'île aux démons*, Dargaud, 1994.
- ★ *Voyages au bout de la crise*, Dargaud, 1995.
- ★ *Sa majesté la mouche*, dans *Noire est la terre*, collectif, Autrement, 1996.
- ★ *La Femme aux loups*, Z'édicions, 1998.
- ★ *Paris sur sang, Mystère au Père Lachaise*, Dargaud, 1998.
- ★ *Social Fiction*, Vertige Graphic, 2003, regroupant les albums 1996, *Wonder City* et *Shelter*, préface de Jean-Pierre Dionnet.
- ★ *Les Damnés de Nanterre*, Denoël Graphic, 2005.
- ★ *Tchernobyl mon amour*, Actes Sud, 2006.
- ★ *Sorcières mes sœurs*, La Boîte à bulles, 2006.
- ★ *Le Procès, d'après Kafka*, scén. de David Zane Mairowitz, Actes Sud, 2009.
- ★ *L'Inscription*, Actes Sud, 2011.
- ★ *L'Insoumise*, Actes Sud, 2013.

★ Dessins de presse

- ★ *Impressions sur « Betty » dans la « Force des sentiments »*, *L'Autre Journal*, 26 mars au 2 avril 1986.
- ★ *Sous pression*, Pop'com/Graphein, 2001.

★ Romans

- ★ *Voyages au bout de la crise*, Dargaud, 1995, roman illustré.
- ★ *La Dingue aux marrons*, Baleine, 1997 (Le Poulpe).
- ★ *TGV, conversations ferroviaires, récits*, Les Impressions Nouvelles, 2005.

Chantal Montellier a également dessiné pour la presse : *Le Combat syndicaliste*, *Politis*, *Maintenant*, *Le Monde*, *L'Autre Journal*, *Marianne*, etc. Comme auteur de bande dessinée, elle a participé notamment à *Charlie Mensuel*, *Métal Hurlant*, *Ah ! Nana*, (*À Suivre*) ou *Psikopat*.

Rosa Luxemburg : la révolution peut-elle s'enseigner ?

Sans la récente publication du tome II de ses œuvres sous le titre *À l'école du socialisme*¹, la dimension pédagogique du combat de Rosa Luxemburg nous aurait probablement échappé.

D'autant que cette réflexion sur l'éducation des masses

« à la révolution » apparaît d'emblée sous le signe du paradoxe.

Bien qu'elle enseigne à l'École centrale du parti de 1906 à 1914 (des « années perdues », selon son biographe John Peter Nettl...²)

– et défend avec passion la spécificité de cette institution –

Rosa n'a cessé de fustiger « le temps où il était question d'enseigner le socialisme au prolétariat. [...] Éduquer les masses prolétariennes, cela veut dire : leur faire des discours, diffuser des tracts et des brochures. Non, l'École socialiste des prolétaires n'a pas besoin de tout cela. Leur éducation se fait quand ils passent à l'action.³ »



SALUÉE PAR LA SOCIAL-DÉMOCRATIE pour son indéfectible attachement aux libertés démocratiques, y compris au cœur de la tourmente révolutionnaire, récupérée après « décontamination » par le mouvement communiste orthodoxe, revendiquée par les différents courants gauchistes pour ses intuitions sur les dérives du bolchevisme, Rosa Luxemburg, théoricienne de la spontanéité révolutionnaire et de la grève de masse, malgré son hostilité affichée à l'encontre des anarchistes, est aussi perçue comme une libertaire qui s'ignorait...⁴

Mais toutes ces contradictions n'excluent pas, chez l'auteur de la fameuse formule « socialisme ou barbarie », une fidélité à toute épreuve à la révolution, à l'internationalisme et une confiance dans la capacité des opprimés à s'émanciper par eux-mêmes. Alors, pour comprendre sa conception d'une « école socia-

liste des prolétaires », et la manière dont elle articule action spontanée des masses et travail d'éducation, il convient, peut-être, de se résoudre à admettre toutes ces ambiguïtés qui traversent la pensée et l'engagement de Rosa Luxemburg.

Au cœur de la social-démocratie allemande

Avant d'être la principale animatrice du mouvement spartakiste, fer de lance de la révolution avortée qui secoua Berlin en 1918 et faillit renverser le cours de l'histoire, le parcours de Rosa Luxemburg est lié à celui de puissante social-démocratie allemande. Éternelle rebelle, fustigeant les tentations collaborationnistes (le fameux « opportunisme » de l'aile droite du SPD), toujours prompte à condamner l'institutionnalisation croissante de ce parti qui allait fina-

■ GRÉGORY CHAMBAT,
Enseignant, CNT éducation 78.

lement se rallier à l'impérialisme guerrier, Rosa Luxemburg n'en mène pas moins une vie de « cadre », comme ces 100 000 permanents qui, en 1914, constituent l'ossature du plus puissant parti ouvrier du monde⁵. Véritable État dans l'État, le SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Parti social-démocrate d'Allemagne), regroupant de près ou de loin, avec ses syndicats et ses coopératives, 2,5 millions d'adhérents, est convaincu de son inexorable marche vers le socialisme. Ce n'est qu'une affaire de temps. En attendant le triomphe par les urnes (à la veille de la guerre, en 1912, il recueille 35 % des voix), le parti se vit comme une contre-société, avec ses institutions, ses lieux de vie, ses rites. Dans cette ambiance policée, les joutes rhétoriques de congrès ont tendance à se substituer aux luttes sociales et les premiers combats de Rosa Luxemburg sont surtout théoriques.

Mais le coup de tonnerre de la révolution russe de 1905 va sonner comme un avertissement. L'insurrection armée, appuyée par les grèves de masse et la constitution des soviets, n'effraie pas seulement la classe dominante ; elle ébranle aussi les certitudes réformistes et parlementaires, tout en fascinant Rosa Luxemburg. Celle-ci part rejoindre sa terre natale, la Pologne, pour vivre la révolution au milieu des insurgés. Avant d'être emprisonnée, elle y découvre la confirmation de ses intuitions sur le rôle des masses, leur « spontanéité », l'importance de l'arme de la grève, mais aussi le potentiel réactionnaire des syndicats et des partis réformistes.

Tirer les leçons de la révolution...

C'est justement dans la foulée des événements russes que le SPD se décide à fonder son école du parti. Une coïncidence qui ne doit rien au hasard. Cependant, la tentation de mieux contrôler les cadres et d'endiguer la radicalisation qui menace l'unité du parti y sera contrariée par la présence de professeurs issus de l'aile gauche, dont Anton Pannekoek⁶ et Rosa Luxemburg.

À la différence du mouvement syndicaliste révolutionnaire français qui, faute de moyens, échoue à mettre en place un enseignement scolaire alternatif, le SPD dispose déjà, depuis 1891, avec l'École d'éducation ouvrière de Berlin, d'une structure de formation générale. L'École centrale du parti, qui ouvre le 15 novembre 1906, se présente, quant à elle, comme une véritable université prolétarienne, chargée de la « formation supérieure et théorique », animée par et pour des militants. Son objectif est d'explorer les œuvres de Marx et de familiariser ses étudiants avec l'économie politique. C'est probablement cette ambition théorique – mais aussi le salaire proposé – qui font que Rosa Luxemburg se résout à accepter un poste le 1^{er} octobre 1907, elle qui déclarait : « Cette école m'intéresse très peu, et je ne suis pas faite pour être maîtresse d'école.⁷ »

Les deux écoles du prolétariat

Malgré ses réticences, elle va devenir finalement une fervente partisane de ce projet. Elle théorise alors, dans la continuité de ses réflexions sur la spontanéité des masses, l'existence de deux conceptions de l'é-

ducation du prolétariat qu'elle oppose en ces termes : l'école du syndicat, qui avait ouvert ses portes un an auparavant, en août 1906, et l'école du parti. « Les deux écoles, écrit-elle, sont érigées sur des principes complètement différents.⁸ », antinomie irréductible puisque ces deux expériences se distinguent par leurs « points de vue pédagogiques, [et les] questions de finalité de l'organisation de l'école en tant qu'institution de formation pour les prolétaires ».

Côté syndical, l'instruction proposée aux ouvriers se contente de diffuser les savoirs de base avec un enseignement magistral imposé par l'ampleur des effectifs (70 élèves participent aux cours) et le rythme soutenu des séances. Rosa Luxemburg leur oppose le projet « d'éveiller la conscience de classe⁹ » à travers un dispositif allégé permettant « la discussion, l'échange libre des élèves avec le professeur [...] la formation à une pensée systématique et indépendante, et non l'ingurgitation mécanique d'une somme de savoir positif ». L'emploi du temps veille à laisser un temps libre pour l'autoformation, tout en guidant celle-ci afin de ne pas laisser les élèves démunis.

La libre discussion, en effectifs réduits ou même l'exigence intellectuelle ne suffisent cependant pas à définir une « pédagogie révolutionnaire ». Certes, l'accompagnement et l'attention portée à l'autoéducation et au travail de recherche personnel, le respect des rythmes d'apprentissages d'ouvriers peu habitués aux études témoignent d'une prise en compte des réalités sociales, tout comme l'obligation pour les « camarades en chaire », comme les définit Rosa Luxemburg, de partager leur temps entre l'enseignement et le militantisme de terrain (6 mois par an) pour ne pas perdre le contact avec les masses. En réalité, l'opposition qu'elle dénonce entre l'école du parti et l'école du syndicat, se situe à un autre niveau, celui des finalités de cet enseignement et la conception des masses qu'il sous-tend.

Rien n'est plus éloigné de la théorie de la spontanéité des masses que l'idée de vouloir l'opposer à la nécessité d'une éducation approfondie en imaginant que, par la seule expérience concrète, il est possible d'arriver à un degré de conscience élevé. Tout l'enjeu du travail militant est justement d'élaborer avec et dans les masses cette conscientisation – à la manière d'un Paulo Freire, par exemple.

Encadrer ou éduquer ?

On n'enseigne pas la révolution...

Dès sa création, l'école du parti se voit en effet critiquée : « Nous devrions renoncer à former une élite de dirigeants du parti à Berlin, écrit Kurt Eisner dans *Vorwärts!* en août 1908, et nous tourner directement vers les masses désireuses d'apprendre. [...] Puisque les masses ne peuvent prendre un congé de six mois et venir à Berlin, l'École berlinoise du parti doit aller aux masses. » Une « évidence » qui ne convainc pas Rosa Luxemburg ; derrière cette posture, elle pressent une conception étroite et dangereuse : d'un côté des masses à éduquer et à encadrer, de l'autre, une caste d'experts, issus de la direction, venus prêcher la bonne parole...

Pour Rosa Luxemburg, derrière les querelles pédagogiques, se cachent des enjeux politiques et ►►►

1. *À l'école du socialisme. Œuvres complètes*, tome II, Agone Smolny, 2012, 265 p.

2. « Les années perdues. 1906-1909 », chapitre VIII, Rosa Luxemburg, J.P. Nettl, édition abrégée par l'auteur, Spartacus, 2012, 566 p.

3. Rosa Luxemburg, « Notre programme et la situation politique », intervention au congrès de fondation du Parti communiste d'Allemagne (KPD), 30 décembre 1918.

4. Sur les ambiguïtés de la postérité de Rosa Luxemburg et ses nombreuses « récupérations », voir J.P. Nettl, *op. cit.*, p. 28 et suivantes.

5. Le SPD rassemble, en 1914, 1,5 millions d'adhérents et les syndicats 2,5 millions.

6. Anton Pannekoek (1873-1960) était un astronome et astrophysicien, militant communiste néerlandais. Il participa au développement du mouvement communiste aux Pays-Bas et en Allemagne et devint dans les années 1920 une figure de la gauche communiste opposée aux conceptions de Lénine. Il est l'auteur des *Conseils ouvriers* (1936), texte emblématique du conseillisme. Il fut sommé par la police allemande de quitter l'école en 1907 du fait de sa nationalité étrangère. Ce départ, comme celui d'Hilferding, lui aussi étranger, contribua au recrutement de Rosa Luxemburg.

7. Cité par J.P. Nettl, *op. cit.*, p. 243.

8. « École du syndicat et école du parti », 21 juin 1911, *Œuvres complètes*, tome II, p. 28. Pour comprendre cette opposition, il faut aussi se rappeler qu'en Allemagne, les syndicats sont une émanation du parti.

9. Rosa Luxemburg, *Grève de masse, parti et syndicats*, Maspero, 1976, 113 p.



▷▷▷ organisationnels. Et le ralliement du SPD et des syndicats allemands à l'Union sacrée confirmera malheureusement ses hypothèses. Dès le mois d'août 1914, on peut ainsi lire dans la presse du parti « si on a pu dire en 1866 [Sadowa] que la marche en avant des troupes prussiennes était une victoire du maître d'école, il faudra parler cette fois-ci d'une victoire du fonctionnaire syndical [...] c'est là qu'on voit quel rôle éducateur ont joué les syndicats et à quel point on peut compter sur cette éducation dans des jours aussi difficiles que ceux-ci. Le soldat russe et le soldat français peuvent bien accomplir des prodiges de bravoure, mais pour ce qui est de la réflexion froide et calme, le syndiqué allemand les surpassera. ¹⁰ » Rosa Luxemburg n'hésite d'ailleurs pas à utiliser par antiphrase cette vision de l'éducation, responsable selon elle de la situation politique au lendemain de la guerre : « C'était la révolution, survenant après quatre ans de guerre, après quatre ans pendant lesquels le prolétariat allemand, grâce à l'éducation que lui ont fait subir la social-démocratie et les syndicats, a fait preuve d'une telle misère et d'un tel reniement de ses tâches socialistes que nous n'en trouvons l'équivalent dans aucun autre pays. » (*Discours sur le programme*)

À cet embrigadement, caricature d'éducation politique, elle oppose la nécessité « d'un haut degré d'éducation politique, de conscience de classe et d'organisation. [Le prolétariat] ne peut apprendre tout cela dans les brochures ou dans les tracts, mais cette éducation, il l'acquerra à l'école politique vivante, dans la lutte et par la lutte, au cours de la révolution en marche. ¹¹ » Mais Luxemburg ne cède pas non plus aux « facilités » de l'avant-gardisme. C'est aussi sur le terrain de l'éducation des masses qu'elle va s'opposer aux bolcheviques. Pour Lénine, seuls les intellectuels déclassés peuvent importer le socialisme dans un prolétariat inapte à dépasser les seules revendications immédiates. Il concède seulement à une minorité ouvrière le privilège de rejoindre cette élite, à condition de sortir de l'usine pour devenir des révolutionnaires professionnels. (Lénine, *Que faire ?*) Quant aux autres, il s'en remet à « l'action éducatrice de l'usine qui rompt le prolétariat à la discipline ». La clairvoyante Rosa Luxemburg rétorque qu'on pourrait alors tout aussi bien s'en remettre à la discipline de la caserne ou de la bureaucratie... et s'en réfère directement à Marx : « Nous ne pouvons par conséquent faire route commune avec des gens qui déclarent ouvertement que les ouvriers sont trop incultes pour se libérer eux-mêmes et qu'ils doivent être libérés par en haut, c'est-à-dire par des grands et petits-bourgeois philanthropes. ¹² »

Non pas apprendre la révolution mais apprendre de la révolution

Pour autant, elle ne croit pas qu'il suffit simplement d'attendre le réveil des masses, le rôle des militants

dans la prise de conscience de classe n'est pas neutre. Ils attendent les contradictions, à condition de se mêler eux aussi à la lutte, seule condition d'un véritable apprentissage : « Ce n'est qu'au cours de la lutte que l'armée du prolétariat se recrute et qu'elle prend conscience des buts de cette lutte. L'organisation, les progrès de la conscience (Aufklärung) et le combat ne sont pas des phases particulières, séparées dans le temps et mécaniquement, [...] mais au contraire des aspects divers d'un seul et même processus. ¹³ » À la différence du léninisme, c'est donc au sein de la classe ouvrière que se recrutent les « accoucheurs de la révolution » : « Six mois de révolution feront davantage pour l'éducation de ces masses actuellement inorganisées que dix ans de réunions publiques et de distributions de tracts. ¹⁴ »

Mais, le spectacle de la social-démocratie allemande l'éclaire aussi sur les dangers de la bureaucratisme et de l'arrivisme : « Il s'agissait d'initier et d'entretenir une dynamique d'autoéducation nourrie par une conscience politique particulière, celle de la nécessité du combat révolutionnaire. Le « savoir » des élèves-militants ne devait toutefois pas constituer un « capital » à valoriser dans le vaste champ d'opportunités offertes par une social-démocratie de plus en plus incapable de se penser en dehors du rapport social dominant. » (Avant-propos au tome II des *Œuvres de Rosa Luxemburg*, p. 10)

Renvoyant dos-à-dos l'arrivisme social-démocrate et l'avant-gardisme léniniste comme deux facettes de la bureaucratie, Rosa en appelle à une nouvelle forme d'organisation, dépassant l'opposition dirigeants/dirigés dans et même hors du parti : « le seul "sujet" auquel incombe aujourd'hui le rôle de dirigeant, est le "moi" collectif de la classe ouvrière, qui réclame résolument le droit de faire elle-même des fautes et d'apprendre elle-même la dialectique de l'histoire [...] les erreurs commises par un mouvement ouvrier vraiment révolutionnaire sont historiquement infiniment plus fécondes et plus précieuses que l'infailibilité du meilleur "comité central" » (p. 138)

Reste que Rosa Luxemburg peine à surmonter certaines contradictions, et en tout premier lieu cette résignation à n'instruire qu'une infime frange des dominés. Entre les masses attendant sagement leur « entrée dans l'histoire » et une poignée d'élus rompus aux subtilités du socialisme scientifique, le fossé risque de ne jamais se remplir. N'y a-t-il pas là un frein à l'espoir d'engager une éducation réellement populaire ambitionnant de changer le monde ? Lui manquait-il certaines intuitions que sa formation et son parcours au sein de la social-démocratie l'empêchaient d'approfondir ? Un de ses compatriotes polonais, Jan Waclav Makhaiski ¹⁵ s'efforça d'analyser et de dénoncer le « socialisme des intellectuels » issu du marxisme, dans sa version réformiste

10. Journal social-démocrate de Francfort, le 18 août 1914 cité par Alain Guilleme dans *Rosa Luxemburg, la Rose rouge*, éditions Jean Picollec, 2002, p. 160.

11. Rosa Luxemburg, *Grève de masse, parti et syndicats*, Maspero, 1976, p. 114.

12. Lettre circulaire adressée par Marx et Engels aux chefs de la social-démocratie allemande (citée par M. Rubel, in *Cahiers de l'ISEA*, nov. 1970, p. 2013.).

13. Rosa Luxemburg, « Questions d'organisation de la social-démocratie russe », 1904, in *Marxisme contre dictature*, Paris, Spartacus, 1946, p. 21.

14. Rosa Luxemburg, *Grève de masse, parti et syndicats*, 1906.

15. Jan Waclav Makhaiski (1866-1926), révolutionnaire polonais soumit la social-démocratie allemande et les marxistes russes à une impitoyable critique. Selon lui, le socialisme ne serait que l'idéologie d'intellectuels qui profitent de la position centrale qu'ils occupent dans la société capitaliste (gestion de l'économie, contrôle de la production, monopole des connaissances) pour s'ériger en nouvelle classe dominante.

ou révolutionnaire. La spécificité du syndicalisme allemand et le poids du parti l'écartèrent peut-être aussi des expériences d'éducation ouvrière au sein des Bourses du travail animées par les syndicalistes révolutionnaires français. S'y pratiquaient alors une éducation dans et par les luttes quotidiennes, appuyée par le « refus de parvenir », en attendant « le grand soir ».

La question éducative ne cessa de hanter le mouvement allemand : dans les insurrections qui suivirent l'écrasement de la commune de Berlin, comme à Munich ou dans le développement des écoles de Hambourg.

À l'école des luttes sociales

Loin d'être anecdotique, l'attention portée aux questions d'éducation traverse donc l'œuvre de Rosa Luxemburg. Cela n'en fait certes pas une « pédagogue » et encore moins le « modèle » d'une pratique utile et transférable en milieu scolaire. À l'appétit de savoir des dominés (confirmé, par exemple, par l'engouement pour les universités populaires), Luxemburg fixe un horizon collectif et social. Elle donne aussi un cadre à ces apprentissages : l'éducateur doit se plonger dans les luttes et non se retirer du monde pour l'étudier : « La formidable emprise de l'État sur l'ensemble des formes d'organisations sociales a achevé de faire du "socialisme des intellectuels" le fin du fin de la critique radicale. En renforçant la différenciation enseignant-enseigné, facilité par la division du travail, ce socialisme des intellectuels a tenu les classes exploitées à une distance suffisante pour n'en faire guère plus qu'un sujet d'étude. » (Avant-propos au tome II des *Œuvres* de Rosa Luxemburg, p. 10).

Puisque « Les philosophes n'ont fait qu'interpréter diversement le monde » et qu'« il s'agit maintenant de le transformer », l'expérience de Rosa Luxemburg peut nous aider à tracer les lignes de ce que pourrait être cette formation – ou cette autoformation – capable d'armer ceux et celles qui luttent au sein du mouvement social. En ce sens, elle fixe un horizon à l'éducation populaire et la replace résolument dans une perspective politique. En dépassant les oppositions entre enseignant et enseigné, comme préalable au dépassement du clivage dirigeant/dirigé, on retrouve chez elle des débats que d'autres réactiveront plus tard. L'émergence d'un « intellectuel collectif » ou bien encore le rôle et la place de l'expert dans le mouvement d'émancipation sont des questions qui alimentent toujours les discussions militantes. L'itinéraire et les réflexions de Rosa Luxemburg continuent à nous interpeller. ■

« Cette remarquable petite femme était née en Pologne dans une famille juive. Infirmes, allemande par alliance, emprisonnée durant la Première Guerre mondiale, elle était devenue à sa libération l'un des chefs de la révolution socialiste manquée de 1918. Elle fut l'un des grands esprits de l'époque. C'était elle qui avait baptisé les nouveaux socialistes allemands les "Spartakistes", elle qui observait avec un mélange de joie et de désespoir ce qui se passait en Russie, elle qui écrivit en 1919, juste avant d'être assassinée par les Allemands : "La liberté accordée aux seuls partisans du gouvernement, la liberté accordée aux membres d'un seul parti – quel que soit



leur nombre – n'est pas une vraie liberté. La liberté sera toujours la liberté pour l'homme qui pense différemment. Cette affirmation n'est pas née d'un amour fanatique pour la justice abstraite, mais de la constatation que tout ce que la liberté politique a d'édifiant, de sain et de purifiant, émane de son caractère indépendant, et que la liberté perd toute vertu dès qu'elle devient un privilège." » Howard Fast

■ Bibliographie :

La publication des œuvres complètes de Rosa Luxemburg aux éditions Agone-Smolny est en cours, les deux premiers tomes sont déjà disponibles :

Tome I. Introduction à l'économie politique, préface de Louis Janover, traduction par Jacqueline Bois.

Tome II. À l'école du socialisme, postface de Michael Krätke, traduction par Lucie Roignant.

Tome III. Le Socialisme et la France (à paraître), préface de Jean-Numa Ducange, traduction par Lucie Roignant.

Pour cet article nous avons consulté, outre les œuvres de Rosa Luxemburg, trois biographies :

Rosa Luxemburg, J.P. Nettl, édition abrégée par l'auteur, Spartacus, 2012, 566 p.

Rosa Luxemburg, la Rose rouge, Alain Guillaume, éditions Jean Picollec, 2002, 259 p.

Rosa Luxemburg, Paul Frolich, 1999 (on ne saurait trop conseiller au lecteur de fuir la pesante biographie signée Max Gallo...), ainsi que le texte de Daniel Guérin, *Rosa Luxemburg et la spontanéité révolutionnaire*.

La guerre aux pauvres commence à l'école...



CE PETIT OUVRAGE « de circonstance » réussit le pari de porter un point de vue fort et radical sans rien céder à la rigueur de l'argumentation et de

la réflexion philosophique.

Le projet de « rétablissement de la morale républicaine et laïque » est tout d'abord replacé dans le contexte général de la pensée réac-publicaine sur l'école et de la volonté de liquider l'héritage de mai 1968 (à l'origine, rappelons-le, de la suppression des cours de morale à l'école).

Rien de nouveau donc dans cette réforme puisque le ministre de l'Éducation ne fait que reprendre les différents projets de ses prédécesseurs... de droite. Projets qui, en leur temps, avaient été dénoncés parce qu'ils visaient avant tout à masquer les vrais enjeux de la mutation du système éducatif et la politique de casse du service public. Ruwen Ogien en déduit que l'actuel ministre de l'Éducation est en passe de convertir la gauche au conservatisme scolaire, comme elle avait été convertie au libéralisme et à l'idéologie sécuritaire. Une pensée sécuritaire qui n'est pas étrangère à ce rappel à la morale. Si le projet de Jules Ferry était de former de bons soldats et de bons patriotes, l'ennemi, aujourd'hui, n'est plus de l'autre côté des frontières mais à l'intérieur... Car chacun aura compris que la « cible » de cet enseignement

ne sont pas les lycéens d'Henri IV mais les sauvageons barbares qui mettent en péril la civilisation et qu'il faudra bien dresser à défaut d'éduquer.

C'est la deuxième thèse de l'ouvrage, plus pédagogique, qui interroge la possibilité même d'une éducation morale inculquée à coup d'évaluations, de notes et d'examen final. Comment accorder du crédit, ou même de l'efficacité, à des discours moralisateurs, constamment contredits non seulement dans la société mais aussi et surtout au sein de son école. Peut-on apprendre la solidarité et la coopération dans la compétition et l'évaluation permanente ? Le rejet des règles et les « incivilités » se nourrissent aussi des contradictions d'un système éducatif qui, pour reprendre la formule de Bourdieu « ne fait pas ce qu'il dit et ne dit pas ce qu'il fait ». L'auteur aborde ensuite la contradiction entre la notion de « cours » de morale et le principe même de laïcité mis en avant par le ministre.

L'ouvrage se termine par une question impertinente : « Qui a besoin de morale laïque ? » Pour l'auteur, celle-ci constitue un instrument de plus dans la guerre intellectuelle qui vise à rendre les pauvres responsables de leur situation – du fait de leur « immoralité » – afin d'écartier toute perspective de contestation de l'ordre social. G. C.

→ **La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque**, Ruwen Ogien, Grasset, 2013, 168 p., 14,50 €.

Restez assis les enfants !



CE LIVRE RÉCAPITULE des chroniques parues sur le blog de *Rue 89*. L'auteur a enseigné longtemps et par choix en éducation prioritaire, et le mot libertaire est lié ici à un engagement vécu. Dans un étincelant prologue,

l'auteur rappelle cet élément fondamental qui est la division entre ceux qui pensent et décident et ceux qui s'appliquent aux tâches ingrates ; fondamental et quasiment oublié depuis Aristote qui voyait bien le

problème (mais à l'envers de notre point de vue). Le livre vaut l'achat ne fût-ce que pour cette entrée. Beaucoup de bonnes choses suivent, avec un sens de l'anecdote qui fait réfléchir (notamment le chapitre 11 « Les parents dans l'école »). La conclusion ne plaira pas à tous car elle évoque « la pathétique résistance de nombreux enseignants à toute modification de leur mode de vie » : il faut accepter le « parler vrai » de Nestor Romero. J.-P. F.

→ **Restez assis les enfants – chroniques pour une pédagogie libertaire**, Nestor Romero, 217 p., autoédition www.lulu.com, 18 €.

Cœur de métier



CET OUVRAGE COLLECTIF est la suite d'un colloque tenu en pleine période sarkozyste, et dont les contributions, sans faire allusion au contexte, développent sous de nombreuses fa-

cettes le cœur du métier, partant sa légitimité, une légitimité à défendre à l'époque.

Métier est à prendre ici au sens de techniques professionnelles consciemment vécues, interrogées, modifiées s'il le faut. C'est que les didacticiens que nous sommes – lecteurs et rédacteurs de cette revue – n'envisagent pas qu'on puisse déverser le savoir du haut de l'estrade, mais le faire acquérir, ce qui est tout autre chose. Et pour cela, il ne faut pas seulement une forte inspiration – pour nous nécessairement égalitaire –, mais aussi du travail quotidien.

Ce sont les modalités des passages entre savoirs savants et savoirs enseignés, savoirs enseignés et gestes professionnels, avec la volonté de rendre les élèves plus conscients de ce qu'ils font, qui sont l'objet de l'ouvrage.

Les articles évoquent quasiment tous les champs disciplinaires, plutôt dans le cadre du secondaire que du primaire ou de l'enseignement professionnel. Dans notre perspective, on s'intéressera plus particulièrement aux chapitres 3 (« Didactique et enseignement auprès des élèves en difficulté ») et 7 (« Approches interdisciplinaires et intelligibilité des contenus ») de la première partie, avec notamment les articles de Stéphane Bonnéry et Line Audin, le premier plus dans le décryptage sociologique, la seconde dans la réponse professionnelle.

C'est un livre épais, spécialisé, mais solide et sans bla-bla : on y reconnaît la marque de fabrique de l'éditeur, une référence à connaître en tout cas. J.-P. F.

→ **Les Didactiques en question, état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation**, De Boeck, 2012, 478 p., 40 €.

Enseigner pour émanciper...



SOUS LA PLUME DE DEUX ANIMATEURS du mouvement socio-pédagogique belge CGé (Changement pour l'égalité), Noëlle de Smet et Jacques Cornet, cet ouvrage se revendique comme un « manuel de pédagogie pour une

éducation authentiquement émancipatrice ».

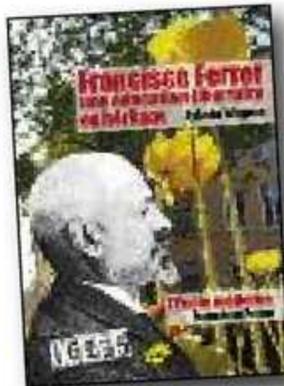
Vu le projet, le lecteur n'y retrouvera évidemment pas le modèle du manuel scolaire ni même la trame habituelle des ouvrages pédagogiques traditionnels. S'appuyant sur les acquis de la pédagogie Freinet, du courant institutionnel, de la sociologie et de la psychanalyse, les auteurs mettent tout d'abord en avant l'expérience de terrain. Ainsi, chaque chapitre débute pour une situation vécue, souvent cruciale et familière aux éducateurs, qu'il se propose de dénouer. Face aux questions soulevées, il ne s'agit pas de proposer une réponse (même estampillée « émancipatrice ») mais

d'explorer des solutions possibles, en pointant leurs avantages et leurs limites.

Les auteurs n'oublient cependant pas que les questions en classe sont des questions de classe. Dans un entretien consacré à leur ouvrage, ils s'expliquent sur cet enjeu : « Souvent on ne fait rien des classes (sociales) en classe... ou du moins on laisse croire (dans les discours courants ou documents officiels) qu'un enfant égale un enfant, que tous égaux, que vive la diversité, qu'on fait du « différencié » et donc on nie en général les classes et les inégalités qui y sont liées. » La dimension sociale est présente à chaque page et pose les bases de leur projet et de leurs pratiques : « La pédagogie n'est jamais neutre, je sais que ma pratique sera ce qu'elle est en fonction de choix : préparer les jeunes à occuper leur place dans la société ou les préparer à la transformer en transformant déjà le plus petit et le plus proche. » G. C.

→ **Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre**, Noëlle De Smet et Jacques Cornet, ESF éditeur, 2013, 254p., 23,35 €.

L'héritage Ferrer



C'EST MOINS UNE BIOGRAPHIE qu'un questionnement sur l'héritage légué par Francisco Ferrer que nous propose Sylvain Wagnon.

Un héritage dilapidé, certainement, mais surtout un héritage dévoyé. De nombreux commentateurs ont déjà relevé que c'est

à son assassinat que Ferrer doit sa renommée internationale de martyr du combat pour l'émancipation. C'est de cette hypothèse que part Sylvain Wagnon, non pour la contredire, mais pour en comprendre les enjeux, les non-dits et les contresens.

L'oubli peut aussi venir d'un trop plein de mémoire, de commémorations, d'hommages... De façon prophétique, Ferrer lui-même redoutait l'usage qui pourrait être fait de son héritage après son exécution, invitant ses futurs célébrateurs à s'occuper des vivants plutôt que des morts. Certes, le parcours du fondateur de la *Huelga general*, journal anarcho-syndicaliste, pouvait aussi avoir de quoi prêter le flanc aux récupérations. D'abord républicain, avant de devenir un militant libertaire, il gardera quelques attaches dans ce milieu. Libre-penseur, franc-maçon... ses anciens compagnons sauront très bien faire oublier la

dimension sociale de ses combats. Mais sous la plume de Sylvain Wagnon, on est frappé – peut-être contre toute attente – par la modernité de la parole de Ferrer (à moins que ce ne soit notre époque, célébrant le retour de la morale laïque, qui ne nous fasse retomber dans des temps archaïques...). Une parole que l'on retrouve dans la seconde partie de l'ouvrage qui reproduit *in extenso* la fameuse brochure intitulée *L'École moderne*.

L'auteur de cette « éducation libertaire en héritage », sans contester certaines critiques adressées à Ferrer (en quoi son école peut-elle encore se révéler « moderne » ?, peut-on qualifier Ferrer de « pédagogue » à proprement parler ?), les retourne habilement dans une conclusion stimulante. Le « dispositif éducatif » de Ferrer, qui ne se réduit pas à l'école mais englobe un travail d'édition, la promotion de « Maisons du peuple », le combat syndical, la formation des enseignants, etc., porte encore les germes d'une école démocratique (qui ne saurait se confondre avec une « démocratisation » de l'école, dont Ferrer avait aussi anticipé l'hypocrisie). Mais surtout, conclut l'auteur, c'est « dans cette alliance du combat révolutionnaire et pédagogique que se trouve son héritage majeur ». Une belle relecture de l'œuvre du pédagogue libertaire qui a su éviter les pièges de la commémoration et de l'hagiographie. G. C.

→ **Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage**, Sylvain Wagnon, Atelier de création libertaire, 2013, 288 p., 18 €.

Appel à souscription

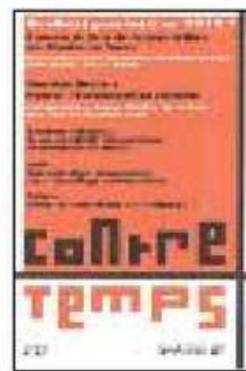
Nous relayons cet appel pour la défense et la survie du local de la CNT. C'est en effet dans ce local que le comité de rédaction de la revue se réunit chaque mois. C'est là aussi que nous stockons nos exemplaires et que nous avons organisé des rencontres autour de la revue. N'hésitez donc pas à souscrire et à diffuser cet appel...

Le local de la Confédération nationale du travail, situé au 33, rue des Vignoles à Paris, est aujourd'hui menacé à défaut de réalisation de travaux d'entretien, de rénovation, impliquant de lourdes charges financières, ceci dans le cadre d'une négociation avec la mairie de Paris. Ce qui est en jeu c'est le maintien à Paris d'un espace de luttes autogéré inscrivant son activité dans l'esprit des premières Bourses du travail tout en étant ouvert aux conditions du combat social de ce troisième millénaire.

Nous nous adressons donc à ceux pour lesquels le « 33 » représente à la fois un acquis et un lieu historique du mouvement ouvrier et, en même temps, incarne un projet syndical, social, culturel, ouvert sur le quartier du 20^{ème} arrondissement.

Les documents utiles pour la souscription sont disponibles sur les sites Internet de la CNT, www.cnt-f.org et www.cnt-f.org/urp

Penser l'école



À LA SUITE D'UN PREMIER DOSSIER qui s'interroge sur « les gauches » à la lumière du récent livre de J. Julliard (voir *N'Autre école*, n° 34-35), la nouvelle livraison de la revue anticapitaliste *Contre temps* pose la question d'une réactualisation de

la réflexion sur l'émancipation scolaire. Les quatre contributions qui alimentent ce dossier se proposent de dépasser le simple constat de la crise scolaire, de dénoncer le leurre de la « refondation de l'école » pour envisager des pistes de mobilisation et de transformation du système éducatif.

Au cœur de ces échanges, la question sociale et celle des inégalités. En invitant des auteurs d'horizons divers, du NPA au PCF, en passant par la CNT et l'Institut de recherche de la FSU, Ugo Palheta, qui a coordonné ce numéro, nous offre la possibilité de faire le point sur ce qui distingue et rapproche les uns et les autres... G. C.

→ **Contre temps**, n° 17, 1^{er} trimestre 2013, Syllepse, 12 €.

Abonnez-vous !

à photocopier et renvoyer à
N'Autre école / CNT-FTE
33, rue des Vignoles 75020 Paris

Règlements à l'ordre de CNT-FTE

Nom _____ Prénom _____

Adresse _____

CP _____ Ville _____

E-mail _____

5 N° 20 € 10 N° 40 €

Étranger : 30 € Précaires,
Soutien : 40 € étudiants, sections
 syndicales : 10 €

Je commande les n° : _____
4 € / frais de port inclus

- N° 34/35 - École entreprise, ça travaille !
- N° 33 - Chantiers de pédagogie sociale
- N° 32 - École et handicap
- N° 31 - Dans et hors de l'école : engagé(e)s !
- N° 30 - Familles / école : qui est le monstre de l'autre ?
- N° 29 - Compétences et résistances
- N° 28 - L'école dans dix ans (2^{ème} partie)
- N° 27 - L'école dans dix ans (1^{ère} partie)
- N° 26 - École : quelle démocratie ?
- N° 25 - Dossier évaluation (épuisé*)
- N° 24 - Ressources
- N° 23 - Contre leurre école
- N° 22 - L'école KO ?
- N° 21 - L'école, territoire de résistance
- N° 20 - Écrans / écrits
- N° 19 - Pouvoir(s) et savoir(s)
- N° 18 - Apprendre : tous sensiblement !
- N° 17 - Vers un lieu commun
- N° 16 - Travailleuses et travailleurs de l'éducation
- N° 15 - L'école, terrain de luttes
- N° 14 - Au ban de l'école
- N° 13 - Lire, écrire, compter... penser, parler, agir !
- N° 12 - Résistances et ruptures syndicales
- N° 11 - Impasses et pistes culturelles
- N° 10 - Filles et femmes à l'école... mauvais genre ?
- N° 8/9 - Solidarité(s) contre précarité(s)
- N° 6 - Quels chemins pour une éducation émancipatrice ?
- N° 5 - La grève : une école de lutte
- N° 4 - L'école aux ordres
- N° 3 - Apprendre à désobéir...
- N° 2 - Défendre l'école publique ? (épuisé*)
- N° 1 - Syndicalisme ou pédagogie ? (épuisé*)

* les n° épuisés, comme tous les autres, sont disponibles sur le site en Pdf (2€ - gratuits avant le n° 20).

IL EST ÉGALEMENT POSSIBLE DE COMMANDER ET DE S'ABONNER DIRECTEMENT SUR LE SITE DE LA REVUE

www.cnt-f.org/nautreecole

5 N° 20 €

(Précaires, étudiants, sections
syndicales : 10 €)

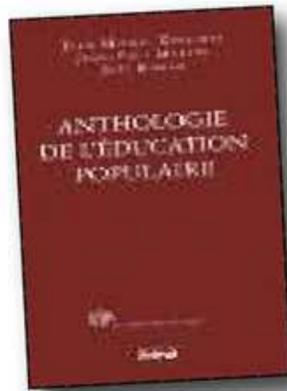
40 € pour 10 numéros

→ Luttons sociales

→ Revues

Éducation ▼

Éducation populaire



BALAYANT L'HISTOIRE de l'éducation populaire depuis le fameux discours de Condorcet jusqu'aux débuts des années 1980, cette anthologie ne se contente pas de nous livrer une succession de textes mais s'efforce de les mettre en perspective et de dégager les enjeux multiples et complexes d'une éducation

et d'une culture qui se voudraient « populaires ». Ces notions problématiques sont d'ailleurs disséquées dans l'introduction et la conclusion, toutes deux à la recherche d'une définition opérationnelle. Il faut dire qu'au fil du temps les enjeux se sont modifiés, affinés et parfois même renversés au point que les auteurs achèvent ce tour d'horizon par ce paradoxe : « De nouvelles pratiques font oublier ce pourquoi on agit, autrement dit le projet. On pourrait dire en caricaturant que ceux qui se réclament

de l'éducation populaire n'en font plus et que ceux qui en font ne s'en réclament pas car ils s'inscrivent dans une autre tradition. »

L'éveil de l'éducation populaire, c'est d'abord le projet démocratique et égalitaire du nouveau pouvoir issu de la Révolution de 1789. Mais celui-ci ne se donne pas réellement les moyens de le mettre en place. Au XIX^e siècle, l'éducation ouvrière prend le relais, l'Église lui emboîte le pas. Le sujet devient un enjeu de luttes. Dès lors l'éducation populaire va osciller entre militantisme (social ou religieux) et institutionnalisation, entre réaction (sous Vichy) et révolution (dans les Bourses du travail).

Une citation de Jaurès résume assez admirablement les enjeux mis en lumière par cette anthologie : « Quiconque ne rattache pas le problème scolaire ou plutôt le problème de l'éducation à l'ensemble du problème social se condamne à des efforts et des rêves stériles. »

Le propos est porté par une très belle maquette, ce qui ne gâche rien et offre un beau moment de lecture. G. C.

→ **Anthologie de l'éducation populaire**, Jean-Michel Ducomte, Jean-Paul Martin, Joël Roman, Privat, 2013, 389 p., 15 €.

Parcours syndicaux



CES DEUX PUBLICATIONS nous invitent à revivre la geste syndicale enseignante de ces quarante dernières années. La première revient sur la décennie qui précéda l'arrivée de la gauche au pouvoir et les liens que l'auteur s'efforça de tisser entre la FEN et le PS sous

fond de querelles avec le PC.

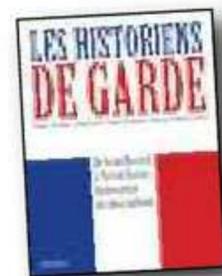
L'ouvrage est à réserver aux mordus de la question... On y relèvera cependant que l'École du socle commun y est présentée comme l'avènement de l'École fondamentale, titre du programme éducatif du SNI d'alors...

Moins éloigné de nous dans le temps, le second ouvrage relate en détail l'émergence de la FSU au début des années 90. Le sous-titre (« une percée flamboyante ») comme les têtes de chapitres (« La période héroïque », « Une entrée en scène fracassante », « la montée en puissance ») disent assez le parti pris de son auteur. Restent des informations utiles pour comprendre le paysage syndical d'aujourd'hui, malgré quelques erreurs factuelles (sur la grève de la faim des MA dans les locaux du Snes présentée comme un soutien alors qu'il s'agissait de bousculer les positions de ce syndicat sur la précarité). G. C.

→ **Changer l'école pour changer la vie, 1971-1981, François Mitterrand, la gauche et l'éducation**, Jean Battut, L'Harmattan, 2012, 24 €.

→ **Histoire de la FSU, tome 1 : une percée flamboyante (1993-1997)**, Raphaël Szajnfeld, Syllepse, 2010, 15 €.

Historiens de garde



Le titre fait référence aux *Chiens de garde* de Nizan (1932) contre la philosophie bourgeoise et aux *Nouveaux chiens de garde* de Serge Halimi (1997) contre les médias bien pensants. C'est donc un essai qui revendique son engagement contre une

histoire nationale, catholique et réactionnaire. Néanmoins, il s'agit d'un travail très documenté de jeunes historiens critiques qui se proposent de démonter la vulgate propagée par les historiens gardiens de la patrie et de l'ordre.

Le livre démonte d'abord sur le plan scientifique, d'une part les nombreuses bévues historiques et, d'autre part, les manipulations que Lorant Deutsch opère dans son livre *Métronome*. La vision historique qui le guide est une idéologie de la France chrétienne éternelle, une admiration nostalgique et militante de la royauté contre une France pervertie et avilie par la Révolution : c'est ce que les auteurs appellent, d'après l'expression de Pierre Nora, le roman national, soubassement idéologique de ce discours rétrograde.

L. Deutsch sert ici de façade acceptable et sympathique à un courant d'extrême-droite incarné par

Patrick Buisson, ancien patron de *Minute*, ex-conseiller de Sarkozy et directeur de la chaîne Histoire, avec lequel il a coécrit un livre sur Céline... Les tenants de ce courant, – que ce soit la vieille garde : Jacques Bainville, Sacha Guitry ou la jeune garde : Jean Sévillia, Dimitri Casali, Franck Ferrand, voire Stéphane Bern –, sont présentés et leurs travaux analysés.

Le dernier chapitre, « L'histoire est un sport de combat » en référence au film de Pierre Carles sur Bourdieu, veut répondre « au double phénomène qui relève à la fois d'un repli sur le roman national à des fins identitaires et par des stratégies marketing dont le but n'est ni plus ni moins que de transformer des citoyens libres en consommateurs d'image d'Épinal. Il ne s'agit plus d'aiguiser l'esprit critique, de susciter des découvertes puis des analyses, mais de vendre une forme de bien-être nostalgique. » Mais les auteurs mettent aussi en garde contre la tentation de revenir à un roman national de gauche et veulent livrer bataille au grand jour.

Il faut par ailleurs poursuivre la lecture de ce livre combatif par la visite du site : <http://www.leshistoriensdegarde.fr/> On y trouve les preuves et les sources utilisées et une actualisation du thème. F. S.

→ **Les Historiens de garde : De Laurent Deutsch à Patrick Buisson, la résurgence du roman national**, William Blanc, Aurore Chéry, Christophe Naudin, Nicolas Offenstadt (préface), éditions Inculcte (Temps réels ; essai), 2013, 253 p., 15,90 €.

En revue...

Le Nouvel Éducateur, n° 213, juin 2013, 9 €.

Aimer, comme dossier... il fallait oser. Un numéro exceptionnel, quelques articles qui feront date.

Éducateur

Le mensuel du syndicat des enseignants romands consacre son numéro de mars à la pédagogie Freinet: « Nous avons besoin de Freinet, mais peut-être moins pour ses pratiques que pour les valeurs qui les sous-tendent. »

Échanges, n° 143, printemps 2013, 3 €

Un court article d'Henri Simon sur la précarité, mis en relation avec les « indignés » et « Occupy » – et que nous pouvons mettre en relation avec nos NEET (ni à l'école ni au travail) ou nos surdiplômés en galère!

Les Cahiers pédagogiques, n° 505, mai 2013, 8,50 €.

« Mieux apprendre avec la coopération »: un thème essentiel, quelques articles qui montrent aussi les difficultés.

Traces de changements, n° 210, mars-avril 2013.

Avec toujours, et toujours renouvelée, la problématique sociale au centre, et le lien avec la pratique grâce au dossier « Bonnes écoles ».

Réfractations, recherches et expressions anarchistes, n° 30, printemps 2013, 207 p., 15 €.

« Confrontés à la violence de l'État, les anarchistes appellent à la résistance et à l'insoumission en attendant la révolte qui mettra à terre le Trône et l'Autel. » Les différents articles développent cette citation extraite du premier article, en tâchant par moments de l'actualiser (par exemple en utilisant la critique de Bourdieu contre Foucault, ce dernier voyant l'État partout et nulle part). On appréciera la tentative d'Irène Pereira, dans le cas particulier de l'enseignement de la philosophie, de faire jouer l'opposition bureaucratie d'État-gestion entrepreneuriale; on pourra regretter que « la main gauche de l'État » soit si peu traitée: il faut dire que cette critique vient à l'esprit par le simple fait que nous y travaillons, que ce secteur est numériquement important en termes de personnels (santé, social, éducation, etc.) et de budget – les jérémiades sur la dette ne visent-elles pas à l'amputer?

Sciences humaines, hors-série spécial E. Morin

Philosophique, sociologique, anthropologique... l'œuvre d'Edgar Morin ne se résume pas, ne se laisse pas réduire à un principe ou un concept, si ce n'est, peut-être, celui de la complexité. Le hors-série de *Sciences Humaines*, n° 18 nous plonge au cœur de cette pensée « indisciplinée »: entretiens, lecture d'ouvrages, extraits, analyses, d'un accès aisé (à une ou deux exceptions près) nous permettent de nous familiariser avec cette pensée. On découvre ainsi qu'Edgar Morin s'éveille à la politique avec la SIA (Solidarité internationale antifasciste) lors de la Révolution espagnole, se sent d'abord proche des libertaires avant de rejoindre, pendant la Résistance, le PCF, puis de le quitter quelques années plus tard. Il reste solidaire des opprimés, soutien la cause palestinienne, ce qui lui vaut l'hostilité (et même un procès) de la part d'une partie du milieu intellectuel. Conscient qu'un système ou une organisation « se régénère ou disparaît », il questionne à présent l'avenir de l'humanité (et du coup questionne aussi nos pratiques, y compris militantes). Les questions éducatives traversent cette œuvre: il propose un programme de réforme de l'université et appelle de ses vœux la transdisciplinarité (à ne pas confondre avec l'interdisciplinarité) comme ferment d'une révolution pédagogique. Une belle introduction à une œuvre qu'il est difficile d'aborder sans guide...

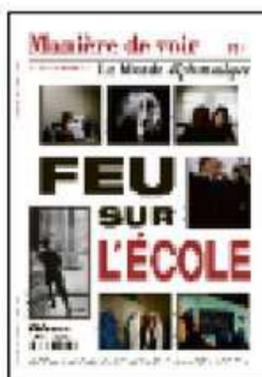


Cassandre: L'art et la politique dans nos vies

De chercheurs comme Éric Fassin et Emmanuel Wallon au Droomtheater qui promène son théâtre de marionnettes à vélo dans les quartiers déshérités de Rotterdam en passant par les inventions d'Olivier Brunhes et Olivier Couder, les formes populaires imaginées par Jean-Georges Tartare et Gari Grèu, [...] ou d'Armand Gatti à la Maison de l'arbre, tous ces acteurs de la vie culturelle et artistique (et bien d'autres) se rencontrent dans *Cassandre/Horschamp*.

Ils constituent un biotope hétéroclite en apparence mais où chacun, celui qui agit, celui qui invente, celui qui analyse, est indispensable à la circulation d'outils symboliques qui, pour être efficaces, doivent à la fois nous parler clair et nous toucher profondément. C'est ce qui advient dans ce numéro.

En vente dès aujourd'hui en librairies et kiosques, on peut aussi le commander en ligne: www.horschamp.org



Manière de voir éducation

Tous les deux mois, la revue *Manière de voir*, publiée par *Le Monde diplomatique* nous propose une nouvelle livraison d'une centaine de pages avec l'ambition de « composer une encyclopédie contemporaine rebelle aux conformismes et respectueuse des faits. »

La prochaine livraison d'octobre-novembre (sortie le 16 septembre) sera consacrée à l'école et proposera, suivant le principe de cette revue, des textes sur ce thème, initialement publiés dans *Le Monde diplomatique* ainsi que des articles inédits.

À l'heure où nous bouclons, nous ne disposons pas encore des épreuves complètes de ce numéro – nous savons cependant qu'il y sera question de *N'Autre école!* – et l'équipe en charge de ce travail a bien voulu nous communiquer en avant-première la une...

Nous vous invitons à surveiller la sortie de ce numéro chez votre marchand de journaux...

→ *Manière de voir*, « Feu sur l'école ! », n° 131, octobre - novembre 2013, « Feu sur l'école », 8,50 €.



Négatif

D'une qualité soignée et avec une présentation sobre, agrémentée d'illustrations originales, la revue *Négatif* entend renouveler la réflexion révolutionnaire à l'aube du XXI^e siècle. Le mot d'ordre est donc lucidité, comme en témoigne le titre de cette dix-huitième livraison « Des ponts vers le possible », où les interventions – volontairement anonymes – sont en quête du « fil perdu de la

révolution ». Pour cela, les articles se proposent de revenir sur les expériences passées, d'en analyser les impasses et les archaïsmes tout en questionnant les expérimentations actuelles, sans mépris mais sans aveuglement non plus: « Nous n'en sommes même pas à recommencer la révolution. L'enjeu pressant consisterait plutôt à se situer dans le labyrinthe où nous sommes perdus pour ouvrir dans le présent des chemins ouverts sur l'horizon des possibles ».

→ *Négatif*, bulletin irrégulier, mai 2013, n° 18. Contact: georges.ouden@gmail.com. *Négatif*, C/o Échanges, BP 241, 75866 Paris Cedex 18.



Transmettre

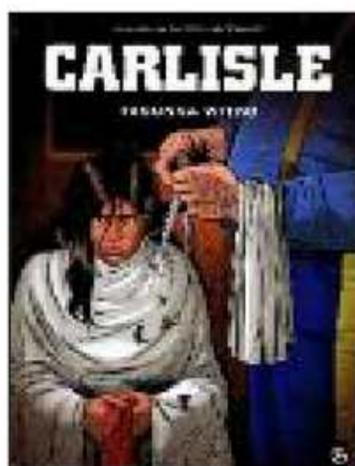
Linguiste spécialisé en sémantique, François Rastier a mobilisé son savoir universitaire pour nous proposer ici une analyse de l'école et un décryptage de l'idéologie libérale. Si la présence dans le titre de la notion de « transmission » évoque la rhétorique réactionnaire sur l'école, le sous-titre « l'éducation contre l'idéologie managériale » renvoie aux réflexions du courant anti-libéral. La thèse est que « la

politique managériale radicalise la crise éducative ». Pour cela, l'auteur convoque Cornélius Castoriadis présentant le projet des dominants comme une volonté « d'éliminer le sens (et, sous une autre forme, d'éliminer l'homme). »

Publié dans la collection « Souffrance et théorie » dirigée par Christophe Dejours et Francis Martens, le livre invite les acteurs de l'éducation à une « résistance » sans que le lecteur ne trouve forcément les outils lui permettant de la mettre en œuvre. L'entrée par la langue aurait pu, à cet égard, proposer d'intéressantes pistes pratiques.

→ *Apprendre pour transmettre, l'éducation contre l'idéologie managériale*, François Rastier, Puf, 2013, 254 p., 21 €.

BD engagées ▼



École pour sauvages

« Tuer le sauvage pour sauver l'homme », c'est la formule invoquée par les promoteurs des écoles créées à la fin du XIX^e siècle afin d'éduquer les enfants des tribus indiennes d'Amérique du Nord. Une BD, intitulée *Carlisle* et signée Chevais-Deighton et Seigneuret, nous replonge dans cet enfer éducatif et nous rappelle comment l'éducation peut aussi rimer avec domestication, déculturation et asservissement. Fondée en 1879 et installée dans une ancienne caserne de Pennsylvanie, le pensionnat de Carlisle accueille à ses débuts 82 enfants

cheyennes, lakotas et kiowas. Au départ réticentes, les autorités vont rapidement comprendre tout l'intérêt de ce dispositif pour rééduquer les populations conquises. Et Carlisle servira de modèle à une vingtaine d'autres établissements disséminés aux États-Unis et au Canada. Si ce pensionnat ferme en 1918, après avoir accueilli plus de 10 000 enfants, la dernière école de ce type ne disparaîtra, elle, qu'en 1980.

La couverture résume l'ambition et la cruauté de ce projet : on y voit un enfant se faire couper ses longs cheveux afin de mieux ressembler à l'homme « civilisé ». Chez les tribus indiennes, ce geste est un rituel de deuil. Et, effectivement, pour ces jeunes garçons et ces jeunes filles, il faudra apprendre à enterrer leur culture, leur langue, leur tradition... L'étape suivante c'est un nouveau prénom à porter sur une pancarte suspendue autour du cou jusqu'à que l'enfant le retienne et « l'accepte ». Encadrement et discipline militaire règnent dans ces écoles où les violences physiques sont monnaie courante et l'école possède d'ailleurs son propre cimetière... Saisie par d'anciens élèves dans les années 2000, une commission d'enquête canadienne qualifiera ces pensionnats « d'établissements totalitaires ». À travers le parcours de l'un de ces élèves insoumis, c'est tout un pan de l'histoire scolaire qui nous est donnée à lire. Derrière l'œuvre de civilisation se cachent l'éradication d'une culture, l'élimination d'une langue et la poursuite du nettoyage ethnique par d'autres moyens... Une logique que l'on retrouve à l'œuvre dans l'entreprise scolaire coloniale chargée à la fois d'éduquer une élite indigène, relais de l'occupant auprès des populations autochtones mais aussi d'affirmer la suprématie de la culture occidentale sur les traditions locales pour faire intégrer au colonisé son statut d'inférieur. Avec ses contradictions et ses ambiguïtés, l'expérience de Carlisle, est bien l'une des facettes de l'école. Malgré l'humanisme sincère de certains de ses promoteurs (la figure équivoque de Richard Henry Pratt), parfois même la volonté de « transmettre » et d'éveiller les consciences représentées ici par un jeune diplômé idéaliste, la finalité du projet et l'instrumentalisation de l'accès à l'éducation ne font aucun doute. Quelques années avant ces premières écoles pour Indiens, Félix Pécault, au cœur de la répression contre la Commune de Paris, formulait cet avertissement à destination des puissants : « Si vous voulez une saine domination des classes supérieures, il ne faut pas fusiller le peuple, mais l'instruire. »

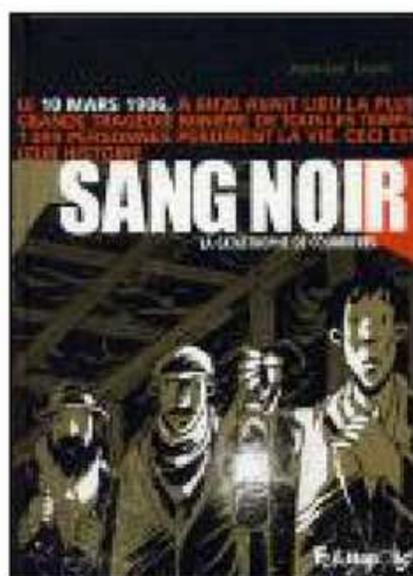
L'histoire de ces pensionnats se poursuit aujourd'hui, le rapport de la Commission canadienne intitulé *La dignité retrouvée : la réparation des sévices infligés aux enfants dans des établissements canadiens* rappelle que ces « mauvais traitements passés » doivent être considérés comme une question d'actualité. Les sévices infligés aux enfants ont « influé sur la vie de plusieurs générations », et la Commission de conclure : « Bien des responsables comprenaient parfaitement que le réseau des pensionnats était un système qui visait à saper une culture » et donc l'ensemble des collectivités autochtones.

On ne saurait bien sûr ramener tous les systèmes scolaires à cette caricature pédagogique. Mais la lecture de cette BD nous rappelle que toute instruction s'appuie sur un projet politique et social et nous propose une réflexion sur les finalités d'une certaine éducation qui, malgré la distance historique et géographique, est encore d'actualité tant les nostalgiques de l'école « à l'ancienne » font un retour en force, célébrant l'école d'hier, falsifiant sa réalité et diffusant plus ou moins ouvertement leur admiration pour cette entreprise de domestication... G. C.

→ *Carlisle*, t. 1, Tasunka Witko, Chevais-Deighton et Seigneuret, Bamboo, 2013, 48 p., 13,90 €.



À lire aussi sur notre site, rubrique « BD engagées », les recensions de *James Joyce, l'homme de Dublin* (Alfonso Zapico, Futuropolis, 239 p., 2013, 27 €.) et de *Mon fiancé chinois* (Laure Garancher, Steinkis, 2013, 100 p., 14,95 €).



Sang noir...

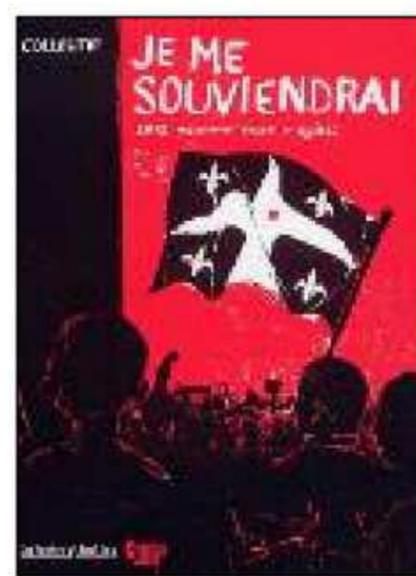
Il est 6h30, ce 10 mars 1906, lorsque commence la plus terrible catastrophe minière jamais survenue en France. Avec *Sang noir*, Jean-Luc Royer nous replonge dans cette tragédie. D'abord en nous familiarisant avec le quotidien des mineurs de Courrières (mention spéciale sur les chevaux stationnés jour et nuit au fond de la mine). Ensuite en nous rappelant que, depuis plusieurs jours, l'accident était prévisible. Les mineurs avaient menacé de ne pas descendre en se mettant en grève. Mais le souvenir du cuisant échec du précédent mouvement, ainsi que les mensonges rassurants de la direction avaient enrayé cette contestation et précipité la tragédie, laissant mourir 1099 mineurs dont 242 enfants...

Ce récit relate, minute après minute, le drame vécu par les ouvriers abandonnés au fond des galeries mais aussi la vive émotion de la population à la surface : la frayeur, puis l'indignation et enfin la révolte. Clémenceau, ministre du Cartel des gauches, fera envoyer l'armée – 20 000 soldats sont dépêchés sur place pour protéger l'ordre des grands propriétaires et escorter les jaunes. Le mouvement s'étend, les mineurs se radicalisent, à l'image de Benoît Broutchoux, le représentant du syndicat CGT des mineurs, en opposition avec le « vieux » syndicat, réformiste et conciliant. Il est dommage que l'auteur ne s'arrête pas plus sur cette grève. Rapidement survolée, elle laissera peut-être au lecteur non averti une impression de flou. En revanche, le petit lexique en fin de volume s'avère bien utile !

Alors que les signes d'incompétence et de négligences sont manifestes – 20 jours après l'explosion, un groupe d'hommes remonte à la surface, témoignant de la précipitation avec laquelle la mine avait été « noyée » et les aérations bouchées, provoquant des victimes supplémentaires...

Le 11 juillet 1906 le tribunal de Béthune prononça le non-lieu pour la Compagnie minière de Courrières, la dégageant de toute responsabilité, ajoutant l'injustice à l'horreur. G. C.

→ *Sang noir, la catastrophe de Courrières*, Jean-Luc Royer, Futuropolis, 2013, 139 p., 20 €.



Québec

Bien que publié il y a maintenant plusieurs mois par les éditions La Boîte à bulle, cet ouvrage, comme nous l'indique son titre *Je me souviendrai* (clin d'œil à la devise du Québec...) n'a pas perdu de son intérêt.

Le livre retrace, à travers les témoignages et les productions des acteurs du mouvement, le printemps érable qu'a connu le Québec de décembre 2010 à juin 2012.

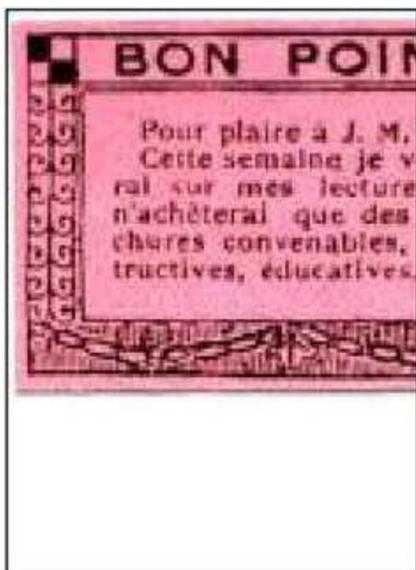
Le retour sur une lutte sociale est quasiment un genre à part entière, mais le collectif qui signe ce portrait de la lutte étudiante a aussi voulu bousculer ses codes comme il a bousculé la société québécoise. Chronologie, témoignages sur le vif et souvenirs, productions du mouvement et créations artistiques, analyses (celle de Normand Baillargeon, par exemple) nous livrent une vision plurielle de la lutte qui colle parfaitement avec l'esprit de ce printemps insurgé protéiforme. Ce foisonnement de textes, de dessins, de BD, de photos, d'affiches, de journaux intimes, d'articles de presse, de poèmes, de chansons nous replonge dans l'atmosphère survoltée de ces quelques mois. La contestation étudiante du modèle libéral, au cœur même de l'Amérique du Nord, a surpris et fut mise en parallèle avec les printemps arabes qui l'avaient précédée. Elle nous rappelle aussi, par la libération de la parole, le mai 1968 français.

En prenant la rue, les « carrés rouges » (du nom du symbole qu'arboreraient celles et ceux qui soutenaient le mouvement) ont dévoilé le véritable visage du modèle occidental soi-disant démocratique. Il faudra en effet que la jeunesse du Québec se soulève, soutenue par une partie de la population, pour que le pouvoir édite sa fameuse Loi 78 restreignant la liberté de manifester et de contester.

Une belle réussite éditoriale, à la hauteur de la dimension historique de l'événement... G. C.

→ *Je me souviendrai, 2012 mouvement social au Québec*, collectif, La Boîte à bulles, 2012, 246 p., 21 €.

BD engagées ▼



Axis Mundi

ACCOMPAGNANT LA SORTIE du quatrième et ultime tome de l'excellente série *Long John Silver*, paraît l'art book de Mathieu Lauffray sous le titre *Axis Mundi*. Avec ses 240 pages, son format conséquent et sa couverture épaisse, l'ouvrage est imposant. On s'y plonge d'abord pour les illustrations, planches, crayonnés, et concept design pour le cinéma de Lauffray. Nous voilà dans un autre monde et même un autre univers. On retrouve ce qui a fait le succès et la qualité de ses albums (*Prophet, Je suis Légion, Paroles de poilus, Long John Silver*), on découvre la puissance de ses travaux pour le cinéma (*Le Pacte des Loups, 10000, Saint Ange*). Mais très vite, on s'arrête sur un texte, un entretien. Et puis l'on reprend l'ouvrage à son début, appréciant la qualité et l'intérêt du rédactionnel, que ce soit les conversations avec le dessinateur ou les témoignages des scénaristes, réalisateurs et illustrateurs qui ont croisé la route de Lauffray et nous font partager leur admiration et leur approche de l'œuvre. Découpé en 8 parties (de « Impulsion » à « concept design » en passant par « Visions » et un retour sur sa production en BD), cet Art book accorde aussi une large place au cinéma et nous présente la spécificité de ce travail de « concept designer » (chargé de la direction artistique), qui assure, via la réalisation de recherches graphiques, le passage du scénario à la mise en image. Un très bel objet présentant un très riche contenu... de quoi ne pas regretter le petit investissement financier (somme toute raisonnable au regard de la qualité proposée) qu'il représente... G. C.

→ *Axis Mundi*, Mathieu Lauffray, CSFL Ink, 2013, 240 p., 35,90 €.

Une BD contre la mort...



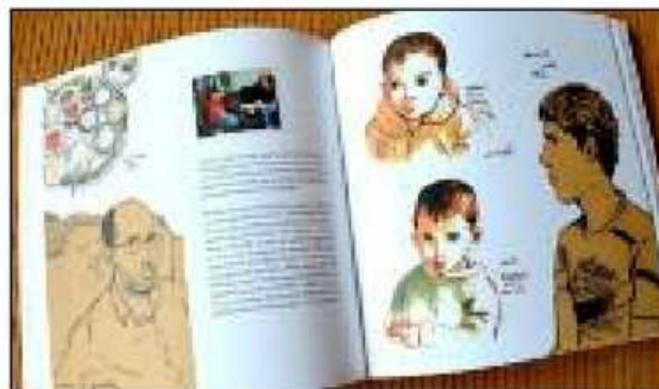
On peut s'interroger sur le public visé, sur son prix élevé, mais dans tous les cas la BD *España la vida* est une réussite qu'il faut lire tant ses auteurs me semblent avoir réussi à résumer en 119 pages ce que la révolution de 1936 et la guerre civile espagnole ont encore à nous enseigner.

1937, Léo, un jeune anarchiste en rupture avec sa famille bourgeoise, rencontre Victor Serge et décide de partir en Espagne rejoindre le reste de la colonne Durutti à

Bujaraloz. À l'exemple du *Tierra y Libertad* de Ken Loach qui est la référence assumée de Maxime Leroy, le scénariste, le parcours contrarié de ce jeune révolutionnaire romantique est un récit initiatique : du sud de la France jusqu'aux tranchées d'un village d'Aragon, Léo connaît au gré des rencontres, la solidarité, la fraternité, l'amour et même, de retour en France, la réconciliation avec son père rescapé de la Première Guerre mondiale. Comme dans le film, le récit se mêle habilement à une description historique et précise du tournant de la guerre civile et de l'enlèvement de la révolution espagnole : la prise d'un village, l'exécution d'un prêtre et la destruction des objets culturels, la collectivisation des terres, le travail au champ, la distribution de matériel militaire vétuste et les combats inégaux dans les tranchées d'Aragon ou les rues de Gandesa forment une succession de scènes d'autant mieux réussies qu'elle ne sont jamais démonstratives mais semblent suivre le parcours du personnage principal. Comme dans le film, il y a un innocent qui meurt, victime d'une ironie de l'histoire : Saïd le camarade de combat de Léo, un Kabyle déserteur de la coloniale, est poignardé par un Mauro de Franco dans un guet-apens. Mais là où le trio s'écarte de la référence et fait preuve d'originalité, c'est quand il met en scène des personnages politiquement conscients. Un an après la mort de Durrutti, Léo ne rejoint pas les brigades internationales mais veut poursuivre la révolution et combattre le fascisme dans les rangs des « divisions » de la CNT-FAI. Ce changement de point de vue renouvelle l'enjeu individuel du drame de Léo et de ses camarades : ils ne combattent pas parce qu'il prennent conscience de la nécessité de leur sacrifice, mais parce qu'ils sont libres et entendent le rester. Il faut parler à ce propos du trait d'Eddy Vaccaro qui joue un rôle dans la perception des personnages : épais, saturé et évoquant parfois une gravure maladroite, il cerne avec une économie de détails les personnages tantôt comme des masses évidentes et sombres tantôt comme des apparitions fugitives au contour échevelé. Est-ce ce flottement dans la représentation qui explique qu'on a souvent l'impression bienvenue que les personnages cherchent à fuir le cadre des vignettes ? Au-delà des clins d'œil appuyés et réguliers à la culture libertaire qui n'échapperont pas aux lecteurs et lectrices attentives (le personnage a le même prénom que Léo Ferré dont une chanson a inspiré le titre), cette BD a un petit côté « propagande par le fait » d'autant plus réjouissant qu'elle est loin du prêche et du discours. Ce n'est pas un récit de la désillusion et encore moins celui de la transmission. C'est une invitation après le livre refermé, à résister, à continuer le combat pour l'émancipation. Sur les trois dernières planches, Léo embarque en 1940 à Brest, pour rejoindre en clandestin l'Angleterre. « L'histoire continue. » E. Z.

→ *España la vida*, Eddy Vaccaro, Maximilien Le Roy et Anne Claire Thibaut-Jouvray, Casterman, 2013, 120 p., 25 €.

Carnets de Palestine



Salaam Palestine, carnet de voyage en terre d'humanité, est le récit, en mots et en images, du séjour de Véronique Massenot, Bruno Pilorget et Marc Abel, respectivement écrivaine, dessinateur et photographe. La première nous avait déjà offert de magnifiques récits pour la jeunesse sur le conflit israélo-palestinien (*Soliman le pacifique*, voir recension sur notre site). Croiser les regards et les phrases, les photographies et les dessins, pour nous faire découvrir le quotidien de cette terre occupée, tel est le pari relevé par ce trio. Ce sont d'abord des rencontres, des échanges autour de la vie de tous les jours, sans parti pris initial. Mais comment vivre en Palestine, comment traverser ce pays, sans aborder les questions sociales et politiques ?

D'Hébron à Ramallah, de Jérusalem à Naplouse, Jamal, Anas, Saed ou Jamal nous racontent leur Palestine, celle des musiciens, des artisans, des paysans, des ouvriers, des étudiants... Et, à chaque témoignage, on est frappé par l'importance accordée à l'éducation et au savoir, à la volonté farouche d'apprendre, de connaître et de comprendre, à la rage d'en être empêché... On touche peut-être là à la définition d'un peuple qui ne se laisse pas soumettre.

Il y a quelques mois, ces mêmes éditions La Boîte à bulles, avaient publié un autre carnet, signé Emmanuel Prost et Maximilien Leroy, eux aussi connus de nos lecteurs. On doit à Maximilien Leroy un bel album sur *Thoreau* (voir note de lecture) et *España la vida* (voir ci-contre). Ici, la démarche est résolument engagée. *Palestine, dans quel État ?* se présente comme un périple où la rencontre avec le peuple palestinien, est avant tout motivée par la recherche d'une solution et d'un débouché pour les luttes dans cette région : deux États séparés ou bien un État bi-national... Maximilien Leroy s'en explique d'ailleurs longuement dans une belle préface.

Les auteurs testent donc la seconde hypothèse, celle d'un État bi-national, auprès des militants palestiniens de différentes sensibilités, mais aussi auprès de figures engagées en Israël (Michel Warschawski) ou de témoins attentifs du conflit (Dominique Vidal). Ce périple s'ouvre par une citation de George Orwell et des réflexions de Victor Serge extraites du livre que Maximilien Leroy avait apporté avec lui : « Il faut savoir que notre pensée la plus intime, la plus nôtre, se rattache par mille liens à celle du monde. Et celui qui parle, celui qui écrit est essentiellement un homme qui parle pour tous ceux qui sont sans voix. » G. C.

→ *Salaam Palestine, carnet de voyage en terre d'humanité*, Véronique Massenot, Bruno Pilorget et Marc Abel, La Boîte à bulles, 2013, 231 p., 29 €.

→ *Palestine, dans quel État ? Carnet de route en Cisjordanie occupée*, Emmanuel Prost et Maximilien Leroy, La Boîte à bulles, 2012, 96 p., 19 €.



Insoumise

Christine Brisset (1898-1993) n'était pas révolutionnaire, ni prolétaire, c'était simplement une femme animée du désir de justice jusqu'à l'illégalité, et de l'esprit du programme du Conseil national de la Résistance, dans laquelle elle combattit. Indignée par l'état du logement à Angers après la Libération, elle prit l'initiative d'occuper des bâtiments (plusieurs centaines dont une maison de rendez-vous utilisée occasionnellement par des hommes politiques) et de lancer un mouvement de Castors. Poursuivie, malgré des appuis comme celui du préfet, elle perdit 49 procès. Calomniée, elle fut notamment condamnée à tort pour détournement de fonds - suite à l'intimidation et à la manipulation de la plupart des concernés, manipulation menée par les puissants de la région. Elle refusa sa réhabilitation, comme acte aussi insultant que sa condamnation. La révolte, le

refus de la pauvreté et de la fatalité, la lutte de cette femme « rebelle et obstinée jusqu'au sacrifice » écrit Olivier Hervé est mise en image de façon originale par Chantal Montellier - qui accompagne les pages de ce numéro de *N'Autre école* - à partir du documentaire réalisé en 2004 : c'est une BD très graphique où l'auteure utilise pleinement l'outil informatique pour retravailler les photographies et composer ses planches. Agréable à lire, mobilisatrice, une BD à considérer selon l'angle esthétique, l'angle social, l'angle politique. M^{me} Brisset a fait changer des lois. Il reste encore à faire. Rendons justice à l'action de cette femme exemplaire en faisant connaître son courage, sa ténacité et en prenant plaisir à connaître ses actions d'éclat : la rencontre avec Jules Moch ! N. C.

→ *L'Insoumise : d'après le film de Marie-José Jaubert "On l'appelaît Christine"*, Chantal Montellier (dessin), Marie-José Jaubert (texte), Actes Sud (l'An II), 2013, 136 p., 21 €.

Histoire(s) ▼

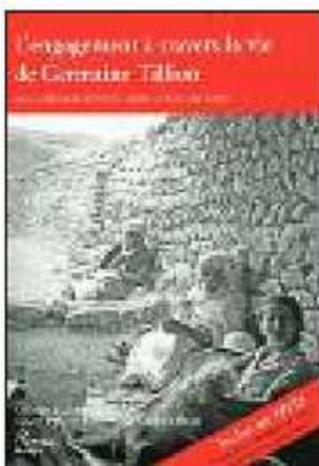
Autogestion



Ce livre explore deux aspects de l'autogestion, l'un historique, l'autre actuel, vivant, vivace, fait d'expériences, de réussites et parfois de déboires. Il s'agit d'éclairer une notion essentielle de la lutte des classes : le besoin viscéral de la classe exploitée de prendre ses affaires en main, tant dans l'entreprise que dans la société. À contre-courant des renoncements actuels, il est utile et nécessaire de revenir sur cette problématique émancipatrice. L'analyse de son itinéraire historique et politique nous permet d'en donner une définition renouvelée et pragmatique.

Mais l'autogestion n'est pas, loin s'en faut, une théorie figée ou un dogme. L'aspiration à ce principe se conjugue au présent aux quatre coins de la planète. C'est ce qui distingue fondamentalement cette pratique. Elle doit être un fait, ici et maintenant, ou elle ne sera rien demain. Ce livre n'est pas une profession de foi. C'est un outil permettant d'enrichir notre compréhension, nos réflexions, nos luttes pour imaginer un autre futur.

→ *De l'autogestion, théories et pratiques*, collectif, éditions CNT-RP, 2013, 352 p., 15 €.



Germaine Tillion

« Il ne faut pas s'habituer.
S'habituer, c'est accepter. »

Plusieurs parutions, plus ou moins récentes, témoignent de l'actualité de la pensée et du parcours de Germaine Tillion. La première, *L'Engagement à travers la vie de Germaine Tillion*, actes du colloque organisé en 2010 à Lorient, est certainement le plus original et le plus innovant. Remontant à rebours le cours du temps des engagements de l'ethnologue résistante, il s'ouvre, après un préambule de Stéphane Hessel, par une étude des Centres sociaux signée

Nelly Forget. Une très belle entrée en matière qui souligne l'importance de cette aventure, souvent reléguée, dans l'itinéraire de Germaine Tillion, derrière ses autres combats. De nombreux textes et témoignages viennent enrichir notre connaissance de cette expérience éducative des Centres sociaux (voir notre présentation dans le numéro 34-35 de *N'Autre école*).

Si ce colloque, centré sur la question des engagements, n'écarte pas les grandes questions qui ont fait la renommée de Germaine Tillion (son action dans la Résistance, sa déportation à Ravensbrück, son combat en Algérie), il a le mérite d'éclairer d'autres facettes moins connues et d'aborder ces problématiques sous un angle renouvelé (par exemple la part des femmes dans la Résistance) ou d'oser certains parallèles comme celui avec Flora Tristan et Louise Michel, toutes deux, comme la « dame du siècle » caractérisée par leur double combat : l'engagement et le témoignage (Jean Lacouture avait intitulé sa biographie de G. Tillion *L'Engagement est un combat*, et avait également proposé ce rapprochement avec Louise Michel). On relèvera aussi l'inattendu hommage à notre camarade Georges Valero, postier militant (syndicaliste de la CNT PTT) et écrivain engagé. Quelques extraits tirés d'autres ouvrages, en particulier le très beau et très émouvant carnet *Déjeuner chez Germaine Tillion* de la peintre Ariane Leroux, qui nous fait partager l'intimité de ses repas avec Germaine Tillion, ainsi qu'un DVD d'extraits de l'opérette *Le Verfügbar aux Enfers*, commentés par la troupe qui l'a mise en scène, complètent l'ouvrage.

Dans un autre esprit, *La Dame du siècle et l'enfant des rues* retrace, sur un mode poétique, la rencontre et les entretiens entre l'auteur, Michel Reynaud, et l'ethnologue des Aurès. Celle-ci se raconte et se livre, souvent avec émotion, et cette publication offre une alternative intéressante aux différentes biographies consacrées à Germaine Tillion.

Terminons ce petit tour d'horizon en signalant l'heureuse initiative des éditions La Martinière qui proposent une version originale de l'opérette *Le Verfügbar aux Enfers*, également disponible en poche. L'intérêt de ce bel ouvrage réside dans la qualité de sa réalisation, les nombreuses reproductions de documents et le fac-similé du livret original... Une lecture à prolonger avec *Les Robes grises, dessins et manuscrits clandestins de Jeannette L'Herminier et Germaine Tillion réalisés au camp de Ravensbrück*, qui nous propose, là aussi, des documents « bruts » (dessins, billets, documents administratifs volés aux autorités du camp, etc.) et leurs commentaires, les souvenirs qu'ils raniment... G. C.

→ *L'Engagement à travers la vie de Germaine Tillion* (+ DVD), sous la direction d'Armelle Mabon et Gwendal Simon, Riveneuve éditions Bretagne, 2013, 238 p., 26 €.

→ *L'Enfant de la rue et la dame du siècle, entretiens inédits avec Germaine Tillion*, Michel Reynaud, Tirésias, 2010, 333 p., 25 €.

→ *Le Verfügbar aux Enfers*, Germaine Tillion. Deux éditions : « de luxe » chez La Martinière, 2005, 223 p., 30,40 € et version Points poche, 121 p., 5,20 €.

→ *Déjeuners chez Germaine Tillion*, Ariane Laroux, L'Âge d'homme, 2008, 133 p., 25 €.

→ *Les Robes grises, dessins et manuscrits clandestins de Jeannette L'Herminier et Germaine Tillion réalisés au camp de Ravensbrück*, Médiathèque de Strasbourg, Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg, Musée de la résistance et de la déportation de Besançon et Rodéo d'âme, 2011, 248 p., 10 €.

Une histoire du PSU

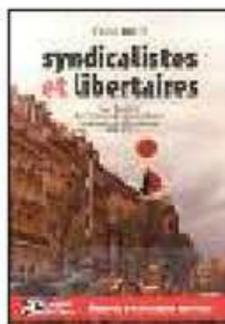


Ceux qui ont entendu lors d'une récente émission sur *France culture*, Michel Rocard se revendiquer de l'autogestion ont peut-être manqué de tomber de leur chaise... Pour toute une génération, l'ancien Premier ministre reste l'un des symboles des renoncements de la gauche. On a oublié (et il nous l'a aussi fait oublier!) son passage au PSU qu'il dirigea de 1967 à 1974. Changement de perspective avec *Mon PSU*, celui de Guy Philippon qui nous propose le récit, sous forme d'entretien, de trente années de militantisme. Ni travail d'historien ni biographie à la gloire d'un dirigeant médiatique, il s'agit du parcours d'un

militant modeste et fidèle (il restera au PSU jusqu'à sa dissolution en 1990, puis rejoindra l'Arev, Alternative rouge et verte, prolongement du PSU, avant d'adhérer aux Verts). Cet échange de questions/réponses évite les lourdeurs inhérentes à ce genre d'exercice de mémoire et nous rend plus vivant cet itinéraire personnel et collectif en nous replongeant dans le quotidien des engagements d'alors. Guy Philippon présente les luttes de tendances – épiques au sein du PSU – analyse les impasses, les succès, les joies et les déceptions, interroge les départs (ils furent récurrents dans l'histoire du parti!), les revirements et les trahisons. Même s'il garde peut-être une trop grande sympathie vis-à-vis de ses anciens camarades – nombreux et nombreuses à céder aux sirènes du pouvoir, à l'image de la dizaine de ministres et des trois Premiers ministres passés par le PSU : Pierre Mendès-France, Michel Rocard et Pierre Bérégovoy – si les ambiguïtés sur l'autogestion, la participation aux élections, la tension entre réforme et révolution ne sont pas toujours creusées, l'ouvrage porte un regard original sur le militantisme et l'engagement, et ouvre aussi une réflexion sur cette « deuxième gauche » qui a profondément transformé et brouillé le paysage politique et syndical (les dirigeants de la CFDT étaient très liés au PSU) français...

→ *Mon PSU, dialogue avec Stéphane Sitbon-Gomez*, Guy Philippon, Les Petits matins, 2013, 313 p., 20 €.

Syndicalistes et libertaires



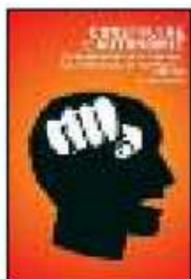
Cet ouvrage relate l'histoire d'un courant, celui incarné par l'UTCL (Union des travailleurs communistes libertaires) tout au long de ses dix-sept années d'existence (l'UTCL, issue de l'ORA, Organisation révolutionnaire anarchiste, sera à l'initiative de la fondation d'Alternative libertaire).

Ce n'est pas par le nombre de ses militants que ce courant a marqué l'histoire des luttes, une poignée au départ, quelques centaines tout au plus à l'arrivée, mais par sa capacité d'adaptation aux nouvelles réalités du syndicalisme et par la volonté farouche d'ancrer l'action des libertaires dans le mouvement social.

La chronologie du mouvement reste assez anecdotique mais permet de mieux comprendre ce qui va constituer l'originalité de l'UTCL. L'analyse de ses modes d'interventions dans les entreprises, son approche renouvelée du militantisme, sa recherche d'un équilibre entre autogestion des luttes et animation d'équipes syndicales invitent à sortir du simple récit historique pour relier ces problématiques à celles du présent. Les « réussites » sont illustrées à travers deux exemples : la marche pour l'unité syndicale du 1^{er} mai 1980 et la création des syndicats Sud. Ceux-ci, en effet, vont confirmer les intuitions des militants de l'UTCL et leurs choix stratégiques, non sans un regard lucide sur certaines limites de ce nouveau syndicalisme. Des entretiens avec les animateurs de ce courant permettent de compléter cette analyse et de revivre quelques moments forts de cette histoire. Un bilan qui ne rime pas avec nostalgie mais avec « énergie » ! Ce livre est précieux en ce qu'il permet de décrypter et de mieux comprendre le paysage syndical d'aujourd'hui à la lumière de ses héritages.

→ *Syndicalistes et libertaires, une histoire de l'Union des travailleurs communistes libertaires (1974-1991)*, Théo Rival, éditions d'Alternative libertaire, 2013, 287 p., 12 €.

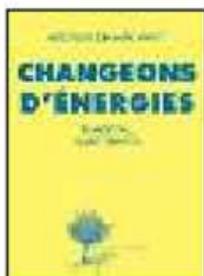
Et aussi... ▼



Offensive, Construire l'autonomie - se réappropriier le travail, le commerce, la ruralité, 322 p., L'Échappée, 14 €.

Autonomie

Un ouvrage épais mais facile à lire car il est composé de nombreux articles portant presque tous sur des expériences concrètes, avec des remarques originales (sur les travaux domestiques p. 73, la religion p. 192, les compromis à passer quand on lutte dans la réalité et non sur une feuille de papier p. 236... chacun fera son miel). Dans un des texte de conclusion, on lit « il paraît vital de repenser sans cesse le sens des luttes pour éviter de s'égarer dans le ventre mou de la contestation et de l'indignation stériles » ; le titre de cet article s'intitule « Se défaire de la précarité, apprivoiser l'incertitude » (quand il y a de la réflexion, il y a aussi de l'écriture, y compris en terre militante).



Changeons d'énergies - transition mode d'emploi, Association Négawatt, Actes Sud, 92 p., 2013, 10 €.

Négawatt

Au-delà d'une dénonciation brève, vivante et argumentée du mode de vie de cette société qui cumule gaspillage et précarité, des indications pour changer. Pas de catastrophisme ni de « petits gestes » - encore que les catastrophistes sont préférables aux négateurs et les « petits gestes » à leurs symétriques irresponsables -, des indications concrètes sur ce qu'il faudrait faire dans les domaines du bâtiment, des transports et bien sûr de la production d'énergies. Pour aller plus loin, voir le site de *Négawatt*. J.-P. F.



Gaston Lagaffe philosophe, Pierre Ansay, Couleurs livres, 2012, 117 p., 12 €.

Faites gaffe !

Un livre sérieux sur un héros comique. L'auteur montre à travers de nombreux exemples tirés des bandes dessinées, comment Gaston résiste aux injonctions normatives de la société. D'abord sur son lieu de travail, puis dans la rue et dans sa vie quotidienne Gaston refuse de plier sa vie aux contraintes sociales. Si sa résistance est individuelle, elle n'en reste pas moins une belle tentative pour protéger sa part la plus vivante contre les atteintes mortifères du salariat et de la hiérarchie. L'auteur met en relation les manières de vivre de Gaston avec les thèses de plusieurs philosophes, on en tire des enseignements qui peuvent nous être utiles pour notre émancipation. F. A.



Femmes de paroles - Elles ont changé le monde, Anne Sylvestre, EPM, 2013.

N'oublions pas de chanter

Pendant l'élaboration de ce numéro, Anne Sylvestre sortait un nouveau CD et donnait un nouveau spectacle, les deux intitulés *Juste une femme* aux éditions EPM. Une contribution mélodieuse à notre numéro.

Rajoutons, entre toutes les chansons d'Anne Sylvestre, celle, ancienne, intitulée *Xavier* : un petit bijou drôle et corrosif, griffant affectueusement les stéréotypes de genre et le prétendu instinct maternel.

La même maison EPM propose à son catalogue un florilège ainsi présenté : « Ce CD réunit les œuvres de sept auteurs dont les écrits jettent sur l'état du monde une réflexion libérée des « poncifs » masculins... » Dans la collection « anthologie de chanson traditionnelle » un CD sur la condition féminine. (N. C.)



Je n'ai aucune idée sur Hitler, Karl Kraus, Agone, 2013 (écrit en 1933), 118 p., 10 €.

Une idée sur Hitler ?

Si Karl Kraus affirme n'avoir aucune idée sur Hitler c'est parce qu'il se trouve désarmé intellectuellement face à la violence érigée en programme politique.

L'auteur soutient par ailleurs que le nazisme ne saurait être rattaché à aucune philosophie, celui-ci n'étant somme toute qu'un programme d'avitissement de l'humanité. Le texte est écrit dans un langage littéraire agréable à lire même si parfois on a besoin d'y revenir à plusieurs fois pour saisir le sens. Il dénonce les complicités parmi les intellectuels de l'époque, en particulier celles des journalistes. La lecture est très intéressante et démontre, si besoin en était, qu'il n'y avait pas besoin d'attendre la fin de la guerre et la découverte des camps pour savoir que le nazisme était (et reste) une négation de l'intelligence et de la dignité humaines. (F. A.)



Retrouvez sur le site de la revue : www.cnt-f.org/nautrecole ces différentes notes de lecture et bien d'autres encore...



Mémoires en lutte

De meetings politiques en salles de cinéma en passant par les étals des libraires, le « spectre de la Commune » est revenu nous hanter depuis une dizaine d'années. Le meilleur y côtoie le pire mais souligne, après la longue période de silence qu'ouvrent les célébrations du centenaire en 1971, la persistance du « mythe ». À la fresque épique de Vautrin et Tardi répond la morgue d'un Lorán Deutsch dans son histoire de Paris. La relecture expérimentale et libertaire de Peter Watkins (réalisateur du film *La Commune*), est contemporaine du retour en force des « néo-Versillais » et de leur

réhabilitation du discours des bourreaux, dans les propos de campagne de Sarkozy en 2007 sur la « crise sanglante »,

Sursaut patriotique et populaire face à l'envahisseur ou mise en œuvre d'une république sociale, « brouillon » de la révolution russe de 1917 ou expérimentation radicale d'une démocratie directe et libertaire, les mémoires de la Commune en disent plus long sur ceux qui la célèbrent ou la conspuent que sur son histoire à proprement parler. C'est le point de départ de la réflexion d'Éric Fournier qui se propose avec *La Commune n'est pas morte* d'interroger « les usages politiques du passé de 1871 à nos jours ».

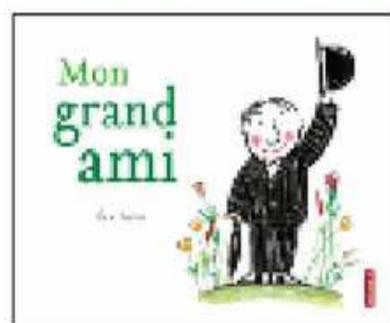
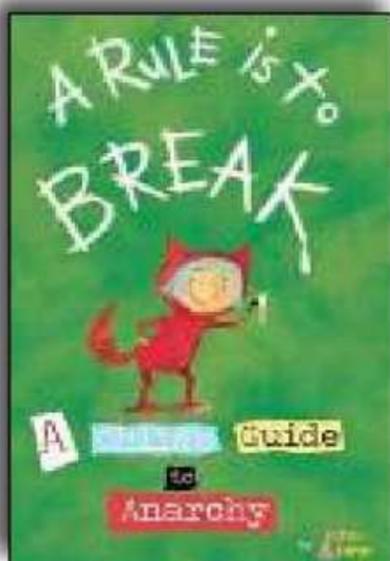
Pour l'auteur, c'est l'occasion de revenir sur cette guerre des mémoires qui, si elle s'est malgré tout quelque peu érodée, à longterm accompagné l'histoire des luttes sociales, et pas seulement en France. D'autant que ses bourreaux ne se sont pas contentés d'éliminer physiquement les communards et les

communardes mais ont également œuvré à l'éradication de son souvenir. Pendant dix ans, le simple fait d'évoquer cet épisode était interdit par la loi. Cette *damnatio memoriae*, donc l'école de Jules Ferry fut l'un des instruments les plus efficaces, s'accommodait cependant mal du besoin de célébrer la victoire de l'Ordre moral, d'expié les crimes des partageux ou de conjurer la grande frayeur des possédants. Le massacre ne suffisait pas, il fallait maintenir la peur du rouge, et salir leur mémoire. Les bourreaux se sont alors aussi faits cannibales.

Le rapport entre l'École de la République et cette mémoire communarde est rapidement ébauché. L'auteur choisit de porter son regard davantage sur les manifestations populaires ou les éclairages universitaires que sur la transmission de cette histoire et son usage scolaire. Les rapports avec l'École républicaine sont pourtant loin d'être anecdotiques et ne réduisent pas au fait que Jules Ferry était maire de la capitale au moment de l'insurrection... Ce dernier défendit son projet d'école publique en déclarant : « Dans les écoles confessionnelles, les jeunes reçoivent un enseignement dirigé tout entier contre les institutions modernes. On y exalte l'Ancien Régime et les anciennes structures sociales. Si cet état de chose se perpétue, il est à craindre que d'autres écoles se constituent, ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans, où l'on enseignera des principes diamétralement opposés, inspirés peut-être d'un idéal socialiste ou communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871. »

Un ouvrage indispensable, que l'auteur a voulu résolument engagé, pour inviter le lecteur à nourrir ses combats d'aujourd'hui en s'armant des luttes d'hier.

→ *La Commune n'est pas morte. Les usages politiques du passé de 1871 à nos jours*, Éric Fournier, Libertalia, 2013, 187 p., 13 €.



Collection Boomerang

★ La collection Boomerang chez Rouergue propose deux courts romans *recto verso* qui peuvent se lire indépendamment et qui se répondent :

Les deux textes parlent des rapports entre sœurs avec à chaque fois le point de vue de l'une ou de l'autre. Y sont évoqués, le statut de la grande par rapport à la petite et inversement, l'injustice, la haine mais aussi l'amour... L'écriture est différente de manière à mettre le lecteur au niveau des pensées de l'une ou de l'autre. C'est une idée très originale, les textes sont très agréables à lire et très réalistes. Pour les 8-10 ans.

★ *Je veux être la grande; j'aime pas ma petite sœur*, Sébastien Joanniez, Le Rouergue (Boomerang), 2013, 48 p., 6 €.

Un matin au réveil, Corinne se retrouve dans la peau de Corentin et Corentin dans celle de Corinne. Au travers de la vision des enfants sont évoqués les rapports filles-garçons, garçons-garçons et filles-filles où les clichés sont des réalités dont les enfants prennent conscience : je suis devenu un garçon, quelle attitude vais-je adopter face aux autres, en classe, dans la cour, qu'attend-on de moi? Quel regard les autres ont sur moi? Et *idem* pour la fille. Pour les 8-10 ans. S. N.

★ *Le jour du slip; Je porte la culotte*, Anne Percin et Thomas Gomet, Le Rouergue (Boomerang), 2013, 64 p., 6,50 €.

Toutes ces notes de lecture – et bien d'autres encore – sont mises en ligne sur le site de la revue.

A Children's Guide to Anarchy

Album en anglais constitué d'une vingtaine de superbes illustrations pleines-double-pages, illustrant chacune avec talent une idée simple. Ce livre met en avant une vision intuitive, créative, joyeuse de l'anarchie, incitant à questionner les règles, rechercher l'indépendance, la sociabilité, l'autodétermination... De quoi ouvrir de passionnants débats entre parents et enfants de tous âges! (N)

★ *A Rule is to Break: A Children's Guide to Anarchy* [Une règle est faite pour être enfreinte: Un guide pour enfants vers l'anarchie], John & Jana [John Seven et Jana Christy], Manic D Press (E-U), 2012, 44 p., 12 €.

Roi René

Dans cet album et comme c'est l'habitude chez Éric Battut, l'histoire peut sembler toute simple et pourtant comme les autres, elle interroge sur l'homme, sur le regard posé sur les autres et sur soi. Le roi René est très fier de sa personne, jusqu'au jour où il demande à ce qu'on lui sculpte sa statue... et lui qui se prenait pour un Apollon, découvre une statue avec un grand nez... Alors, il punit les artistes. C'est à la naissance de son fils au long nez que le roi acceptera son propre physique. Dès 5 ans. S. N.

★ *Roi René*, Éric Battut, Autrement Jeunesse (Fil rouge), 2013, 32 p., 5,20 €.

Mon grand ami

Évidemment, il s'agit d'une histoire d'amitié mais pas très ordinaire car Monsieur Tim, grand homme timide va surmonter sa peur des autres. Monsieur Puce va lui donner confiance avec sa simple amitié. C'est une très belle histoire, toute simple mais pleine d'idées qu'il faut transmettre aux enfants. Dès 4 ans. S. N.

★ *Mon grand ami*, Éric Battut, Autrement Jeunesse, 2013, 24 p., 13,95 €.

Mes premières histoires du Père Castor

Cet album est un recueil de huit histoires destinées aux petits. Les textes sont pour la plupart à structure répétitive et cumulative et les thèmes choisis sont très parlants pour les enfants, le loup, le doudou, les parents, les copains... Les illustrations sont très colorées et évocatrices et la richesse de cet album est justement la diversité tant par les histoires que par les illustrations.

J'ai raconté cet album à des élèves de moyenne et grande section de maternelle et cela a été un grand succès, dès la première lecture les histoires sont

LÉO L'A LU

La parole à Léo, 10 ans, qui nous fait partager ses lectures...

Un petit garçon tout lisse

Ce livre raconte l'histoire d'Amadou, le fils de l'opposant du président de son pays. Pour éviter les problèmes il doit cacher son identité en se faisant passer pour une fille et en s'appelant Aminata. Il va rencontrer une fille qui lui plaira beaucoup, mais, après la défaite de son père, il devra vivre longtemps en Amérique avant de la retrouver lors d'une réunion. L'idée est très originale. Vous avez déjà lu une histoire comme ça? Il y a du suspens, au chapitre X, on se demande qui gagnera les élections... En bref je trouve l'histoire super bien et vous la conseille. (Léo Chambat)

★ *Pourquoi je suis devenu une fille*, Marion Achard et Vincent Caut (ill.), Actes Sud junior, 2013, 80 p., 7,70 €.



comprises et les enfants réagissent et ont envie de parler de ce qu'elles évoquent par rapport à leur vécu. Dès 4 ans. S. N.

★ *Mes premières histoires du Père Castor*, collectif d'auteurs et d'illustrateurs, Flammarion-Père Castor (Recueil du Père Castor), 2013, 77 p., 9,95 €.

Loup ne sait pas quel jour on est

Cette histoire est à lire aux enfants en réseaux avec *Loup ne sait pas compter* une des histoires du recueil *Mes premières histoires du Père Castor* qui reprend la comptine 1,2,3 nous irons au bois... comptine qui permet à Loup d'apprendre à compter. On y retrouve les personnages de Loup, Lapin, Cochon et Vache. Ces trois derniers sont assez moqueurs... mais finissent toujours par aider Loup: ici à connaître les jours de la semaine pour se repérer et ne pas oublier ses rendez-vous.

Apprendre grâce aux autres, ne pas avoir honte de ne pas savoir et avoir envie d'apprendre, voilà quelques messages tous simples mais que certains enfants ont besoin d'entendre. Cette histoire est très appréciée aussi par les 4, 5 et 6 ans. S. N.

★ *Loup ne sait pas quel jour on est*, Nathalie Brun-Cosme (texte) et Nathalie Choux (ill.), Flammarion-Père Castor (P'tits albums), 2013, 24 p., 10,50 €.

Que caches-tu dans ton dos?

On trouve dans cet album, une galerie de portraits, – le copain, le magicien, le robot, le troll, le chevalier... –, qui cachent tous derrière leur dos quelque chose. Et on découvre à la page suivante ce qu'ils nous ont caché.

Cet album est drôle et très ludique. Va-t-on trouver? A-t-on fait les bonnes déductions par rapport au

personnage? Et souvent non! Car l'objet caché n'a pas forcément de lien avec celui qui le cache et on peut ainsi laisser libre cours à son imagination comme l'auteure! C'est souvent surprenant.

Il sera aussi intéressant de lire et relire l'album et faire preuve de mémoire et d'anticipation pour retrouver l'objet caché. À partir de 3 ans. S. N.

★ *Que caches-tu dans ton dos?* Lena Sjöberg, Rue du Monde (Coup de cœur d'ailleurs: la Suède), 2013, 32 p., 15 €.

Les musiciens de Brême

On connaît l'histoire des Musiciens de Brême, ou l'union fait la force. On sait moins que ce thème de la coopération a également fait marcher les imaginations conteuses en Chine, au Maroc... ou en Ariège. Un très bel album qui fait mentir le lieu commun selon lequel les bonnes intentions ne font pas de la bonne littérature. Dès cinq ans. J.-P. F.

★ *Les Histoires des musiciens de Brême racontées dans le monde*, Fabienne Morel et Gilles Bizouerne (textes), Rémi Saillard (ill.), Syros (Le tour du monde d'un conte), 2012, 64 p., 15 €.

Molly Mollo

Molly Mollo est un escargot, il a rendez-vous avec son ami Toto au Grantarbre et sur son chemin, il va croiser tout un tas d'animaux très rigolos, un canard sur ses patins à roulettes, un chat sur un scooter, un chien sur un bateau... qui sont tous très pressés et chargés de friandises. Ils ne s'arrêtent pas et filent à toute allure. Évidemment tous ces personnages vont au Grantarbre où ils accueillent Molly Mollo pour lui fêter son anniversaire!

C'est un album très drôle et c'est sûr que les petits prendront beaucoup de

Littérature jeunesse ▼

plaisir en compagnie de ces personnages. Dès 3 ans. S. N.

★ *Molly Mollo*, Orit Bergman, Rouergue (Albums), 2013, 32 p., 10 €.

Les quatre loups

Alain Gausse est conteur et c'est une évidence en découvrant ce conte plein de suspense. L'enchaînement des événements tiendra le jeune lecteur en alerte. Un petit garçon courageux part en forêt alors qu'il sait que les loups rôdent... Il a prévu un sac rempli de bonbons pour les amadouer et il a bien fait!

Les illustrations donneront le frisson avec ces loups aux dents pointues et aux yeux colorés. Dès 4 ans. Le livre contient également un CD audio de 10 minutes qui pourra être utilisé en classe. S. N.

★ *Les quatre loups*, Alain Gausse (texte) et Caroline Dall'ava (ill.), Syros (Paroles de conteur), Syros 15,90 €. [avec un CD audio du conte dit par l'auteur].

Ma petite maison ronde

Le petit Jilu enfant de nomades mongols va aller, au cours de cet album, de maison ronde en maison ronde comme la yourte dans laquelle vit la famille: le ventre de sa mère, son berceau, sa yourte, le nid tout rond du voyage... et puis Jilu grandit et peut voyager à cheval.

Cet album permet de découvrir la vie nomade en Mongolie de manière bien poétique tant par le texte que par les illustrations très chaleureuses... et tout en rondeur. À partir de 3 ans. S. N.

★ *Ma petite maison ronde*, Bolormaa Baasansuren, Rue du Monde (Coup de cœur d'ailleurs: la Mongolie), 2013, 32 p., 16 €.

La reine des grenouilles

Dans l'étang, les grenouilles vivent paisiblement quand un jour, un anneau tombe au fond de l'eau et se retrouve sur la tête de l'une d'entre elles. Elle devient donc la reine et la vie va changer... Par fatalisme les grenouilles vont accepter cette situation et se plier aux exigences de la reine et de ses conseillères.

Mais peu à peu les esprits s'éveillent et par ruse, les grenouilles vont détrôner leur reine pour qu'enfin la vie reprenne son cours normal et joyeux.

Un beau conte qui fait réfléchir sur l'exercice du pouvoir dans la mare ou la cour de récréation... Les illustrations aux couleurs de l'étang dans les tons brun vert et ocre sont superbes! Dès 5 ans. S. N.

★ *La Reine des grenouilles ne peut pas se mouiller les pieds*, Davide Cali (texte) et Marco Somà (ill.), Rue du Monde (Pas comme les autres), 2013, 40 p., 17,50 €.

Ninon ne veut pas dormir

Un album qui traite des angoisses nocturnes. Cette histoire appartient à une collection faite pour aider les enfants et leurs parents à surmonter les difficultés de l'enfance. L'histoire est accompagnée d'un petit cahier de 8 pages destinées à aider les parents à mieux comprendre ces difficultés. F. A.

★ *Ninon ne veut pas dormir*, Sylvie Sarzaud, Sylvain Mérot (ill.), Eyrolles, 2013, 42p., 10 €.

La rose a disparu

Un album qui traite de la mort. Cette histoire appartient à une collection faite pour aider les enfants et leurs parents à surmonter les difficultés de l'enfance. L'histoire est accompagnée d'un petit cahier de 8 pages destinées à aider les parents à mieux comprendre ces difficultés. F. A.

★ *La Rose a disparu*, Sylvie Sarzaud (Auteur), Grégoire Mabire (ill.), Eyrolles jeunesse, 2013, 38 p., 10 €.

Photos chopées

Ce documentaire se penche sur la fabrication des images et plus particulièrement sur les photos truquées. La première partie, historique, évoque à partir de quelques cas emblématiques les manipulations qui datent de la naissance de la photographie. Une partie récréative et très parlante propose avec une photo anodine de la campagne présidentielle de montrer les différentes possibilités de retouches: effacement, ajouts, substitution, effets d'échelle, etc. La troisième partie s'interroge sur les motivations des truqueurs dans la

presse et décortique quelques cas. Enfin, des témoignages mettent en lumière l'utilisation abusive de Photoshop quand il s'agit de gommer les défauts physiques en particulier dans les revues féminines ou à contrario de restaurer des photos abîmées comme au Japon après le tsunami. Pour une première approche au collège et au lycée. F. S.

★ *Photos chopées: Les images disent-elles la vérité?*, Pierangélique Schouler et David Groisson, Actes Sud junior, 2013, 87 p., 16 €.

Vertical

Thékla, ethnologue et grimpeuse chevronnée va-t-elle réussir à sauver Lix et son peuple qui vivent, à l'écart de nos technologies modernes, sur une falaise? Ils sont menacés par l'industrie pharmaceutique en raison d'une plante miraculeuse qu'ils utilisent pour se soigner... F. V.

★ *Vertical*, Alain Grousset, Flammarion jeunesse, 2013, 165 p.

Le livre qui parlait toutes les langues

Une histoire classique mais qui a pour originalité d'être traduite en différentes langues et surtout qui peut être écoutée grâce au CD mis en musique par Nicolas Allemand qui l'accompagne. On découvre l'histoire d'un petit garçon vêtu de rouge qui marche, marche... jusqu'à une forêt où il rencontre un loup qui veut le dévorer. Par ruse, l'enfant va entraîner le loup dans la lecture du livre traduit en plusieurs langues qu'il a avec lui, jusqu'à ce que le loup s'endorme...

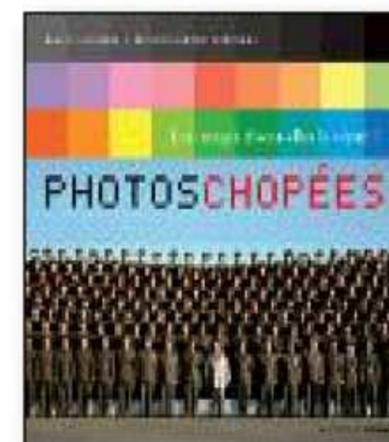
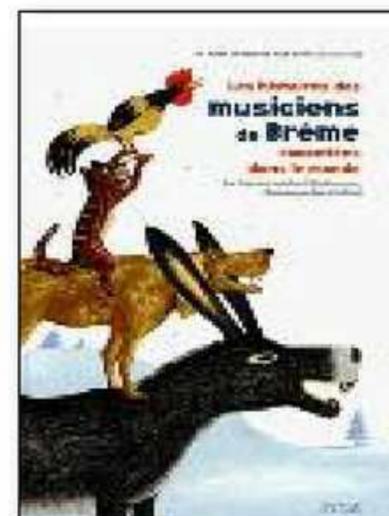
Chaque page est traduite dans une langue différente, en anglais, en japonais, en berbère... C'est encore une idée bien originale de cet éditeur qui cherche toujours à ouvrir les enfants sur le monde. À partir de 4 ans. S. N.

★ *Le Livre qui parlait toutes les langues*, Alain Serres, Fred Sochard (ill.), Rue du monde (Z'oreilles du monde), 2013, 40 p. + 1 CD, 18,50 €.

Monsieur Buvard

Des sujets graves sont abordés dans cet album. Comme à son habitude Bruno Heitz pousse son lecteur à réfléchir en suggérant la réflexion par l'utilisation d'images. Nous suivons Monsieur Buvard (déjà quel image! Être capable d'absorber tout liquide!) et ses difficultés dans la vie, l'alcool, l'argent, l'emploi, la prison... Pas toujours facile de comprendre les messages dispersés tout au long de l'album et la lecture devra être accompagnée. À partir de 8 ans. S. N.

★ *Monsieur Buvard*, Bruno Heitz, Rouergue (Albums), 2013, 40 p., 16,50 €.



Nous avons aussi reçu

★ *Le projet Abraxa*, Frédéric Delmeulle, Flammarion (Grands formats), 2013, 306 p., 15 €.

★ *Le vil de Torticolo*, Michel Galvin, Rouergue (Albums), 2013, 24 p., 16 €.

★ *Le Thé des poissons et autres histoires*, Piret Raud, Rouergue (Tic tac), 2013, 64 p., 9 €.

★ *Reviens!* Olivier Douzou et Natali Fortier (ill.), Rouergue (Albums), 2013 [2000], 25 p., 15 €.

★ *Partir*, Veronica Salinas, Camilla Engman (ill.), Rue du monde (Pas comme les autres), 2013, 40 p., 15 €.

★ *À l'école arc-en-ciel*, Béatrice Fontanel, Lucile Placin (ill.), Rue du monde (Couleur carré), 2013, 40 p., 16 €.

★ *Les quatre géants*, Zemanel, Aline Bureau (ill.), Père Castor, Flammarion, 2013, 32p., 13,50 €.

→ Les notes de lecture sur ces ouvrages sont à retrouver sur le site de la revue, rubrique « Littérature jeunesse ».

La lettre mensuelle du site N'Autre école

Pour suivre l'actualité du site et en particulier les chroniques jeunesse régulièrement mises à jour, inscrivez-vous à la lettre mensuelle d'information du site (soit à partir de la une du site soit en écrivant à nautrecole@cnt-f.org). Faute de place nous ne pouvons publier sur la version papier de la revue l'ensemble des chroniques lecture et lecture jeunesse.

Nous vous invitons à consulter toutes nos recensions sur le site, rubrique « Notes de lecture ».

→ www.cnt-f.org/nautreecole



**Nouvelle édition,
revue, actualisée et augmentée**

**Apprendre à désobéir,
petite histoire de l'école qui résiste**

Laurence Biberfeld & Grégory Chambat
collection « N'Autre école », éditions Libertalia
224 pages, Publication : août 2013
ISBN : 9782918059363
Prix : 10 €, disponible en librairie.

Tous les livres sur l'école ne racontent pas la même histoire...

Apprendre à désobéir, petite histoire de l'école qui résiste

DE L'ŒUVRE ÉDUCATIVE DE LA COMMUNE DE PARIS à la dénonciation du fichage informatique des élèves, de la naissance du syndicalisme dans l'éducation aux écoles populaires kanak des années 1980, en passant par les luttes anti-hiérarchies ou la résistance à la « rééducation » vichyste, cet ouvrage retrace cent cinquante années de lutte et d'insoumission dans et contre l'institution scolaire.

Enseigner la désobéissance, c'est remettre en question toutes les dominations qui entravent, c'est créer l'espace où s'exercera une souveraineté qui n'est pas celle de l'isoloir, mais qui se vit dans la rue, au village, à l'usine, au bureau, dans la famille, etc.

Mais est-ce que la liberté peut s'enseigner? Ce livre l'affirme. Préparer des humains à l'autonomie, à l'égalité, à un monde délivré de toute oppression ne saurait se faire au moyen de l'autorité. Au contraire, non-directivité et exercice précoce de la responsabilité personnelle seront privilégiés par la pratique de la coopération concrète. Enseigner la désobéissance, c'est « faire l'école » pour la liberté.

Cet ouvrage est le premier de la collection « N'Autre École », dédiée aux résistances et alternatives pédagogiques.

La collection N'Autre École

La collection *N'Autre École*, dans l'esprit de la revue du même nom, engage le débat sur une éducation émancipatrice.

À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques, s'y explorent des pistes de réflexion et d'action pour ceux qui veulent changer l'école et la société.

À paraître dans la même collection :

★ *Pour changer l'école. De la critique aux pratiques* (fév. 2014)

★ *Leçons d'émancipations, anthologie* (mai 2014)

★ *Helena Radlinska, aux sources de la pédagogie sociale* (sept. 2014)



Revue de presse

Un enseignant et une ancienne institutrice devenue romancière explorent les formes de luttes menées au sein de l'école au cours des cent cinquante dernières années.

Le Monde diplomatique

Comment résister? Lire d'urgence « cette petite histoire de l'école qui résiste ». Découvrir le vécu et les expériences de ceux qui nous ont précédés, c'est déjà prendre le maquis...

Traces de Changement

Sur la toile de fond du constant bras de fer entre pouvoir et éducation, *Apprendre à désobéir* est un livre véloce et vivant, truffé d'informations factuelles, parfois émouvant, souvent surprenant, et toujours en colère. Il fait l'histoire de la résistance à ce qui veut nous soumettre dès l'enfance : au nom de l'enfant, au nom d'une autre idée de la place sociale de l'éducation, au nom, viscéralement, de la dignité.

À lire, à faire lire, à laisser en évidence sur la banquette du train pour transmettre le virus d'une « n'autre école ».

Alternative libertaire

On trouvera également dans ce petit bouquin, très bien fait à tous points de vue, une excellente bibliographie. Allez! Lisez-le et jetez votre bonnet d'âne au feu!

Le Monde libertaire