

# LES utopiques

NUMÉRO 17 ÉTÉ 2021 CAHIER DE RÉFLEXIONS

Ce numéro s'intéresse à l'enfant dans les pédagogies alternatives et émancipatrices, aux droits de l'enfant, à la place à donner à «l'enfance» en tant que telle, mais aussi aux mythes et réalités autour de l'adoption internationale. Est aussi retracée l'histoire de la jeunesse dans celle de la France capitaliste. De quels outils collectifs se doter, comment garantir l'auto-organisation? Les combats syndicaux des lycéen·nes et étudiant·es traversent plusieurs articles: le CPE en 2006, l'expérience des Jeunesses syndicalistes, le confinement lié à l'épidémie de Covid-19. La réalité de la «démocratisation» scolaire est interrogée: d'un point de vue général comme au travers de celles et ceux des lycées pro. La jeunesse, c'est aussi celle qui est «sans-papiers»: sont évoqués, le cas du jeune Madama et, plus globalement, les Mineurs non accompagnés ou Jeunes isolé·es étranger·es. Témoignages poignants et inédits à l'appui, nous évoquons les «enfants volés» par la dictature argentine dans les années 70 et le mouvement des grands-mères de la place de Mai. Deux articles traitent des enfants dans la Commune de Paris en 1871, poursuivant ainsi notre précédent numéro. Enfin, deux sujets sont proposés à la réflexion, hors dossier: le rôle et le sens de notre syndicalisme d'une part, les contours de l'impérialisme aujourd'hui d'autre part.

Ont contribué à ce numéro :

Gilbert Achcar - Ludivine Bantigny -  
Aurélien Boudon - Joohee Bougain -  
Nara Cladera - Quentin Deluermoz -  
Simon Duteil - Gérard Gourguechon  
Murielle Guilbert - Stéphane Laffarge  
Manfred Liebel - Christian Mahieux -  
Didier Pagès - Théo Roumier -  
Commission «Quelle école?»  
de la fédération SUD Éducation -  
Fédération Solidaires Étudiant·e·s.

10 euros

ISBN 978-2-84950-930-2



9 782849 509302

DES COMBATS POUR L'ENFANCE À LA JEUNESSE EN LUTTE ■ N° 17 - ÉTÉ 2021

Les utopiques

Union syndicale  
Solidaires

EDITIONS  
SYLÉPSE



DES COMBATS POUR L'ENFANCE  
À LA JEUNESSE EN LUTTE

Union syndicale  
Solidaires

EDITIONS  
SYLÉPSE

LES NUMÉRO 17 - ÉTÉ 2021 CAHIER DE RÉFLEXIONS  
**utopiques**

**DES COMBATS POUR L'ENFANCE  
À LA JEUNESSE EN LUTTE**

# Sommaire

- 6** DOSSIER / ESQUISSE POUR UNE HISTOIRE DES JEUNES DANS LA FRANCE CAPITALISTE /  
Ludivine Bantigny
- 16** DOSSIER / LA PLACE CENTRALE DE L'ENFANT DANS LES PÉDAGOGIES ÉMANCIPATRICES /  
Commission « Quelle école ? » de la fédération des syndicats SUD éducation
- 28** DOSSIER / DÉMOCRATISER L'ÉCOLE... POUR METTRE FIN AUX INÉGALITÉS SOCIALES  
ET À L'AMPLIFICATION DES INÉGALITÉS SOCIALES / Stéphane Laffarge
- 40** DOSSIER / CELLES ET CEUX DES LYCÉES PRO / Théo Roumier
- 48** DOSSIER / RETOUR SUR UNE EXPÉRIENCE ORIGINALE,  
UN SYNDICAT LYCÉEN À SOLIDAIRES / Aurélien Boudon
- 52** DOSSIER / 2006 : VICTOIRE CONTRE LE CPE /  
Des militant-es de SUD Étudiant
- 60** DOSSIER / ÉTUDIANT-ES ET CONFINEMENT / Fédération Solidaires Étudiant-e-s
- 66** DOSSIER / LES JEUNESSES SYNDICALISTES / Christian Mahieux
- 76** DOSSIER / LE SERVICE NATIONAL UNIVERSEL / Christian Mahieux
- 82** DOSSIER / UN DESSIN POUR MADAMA / Théo Roumier
- 94** DOSSIER / MNA : QUAND LA FRANCE BAFUE LES DROITS DES ENFANTS / Didier Pagès
- 102** DOSSIER / LES ENFANCES DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉCOLONISATION /  
Manfred Liebel
- 110** DOSSIER / L'ADOPTION INTERNATIONALE, MYTHES ET RÉALITÉS / Joohee Bourgain
- 116** DOSSIER / DICTATURES : LES ENFANTS BUTINS DE GUERRE /  
Estela Barnes de Carlotto et Alicia Lo Giudice - Propos recueillis par Nara Cladera
- 132** DOSSIER / DROITS DE L'ENFANT / Gérard Gourguechon
- 146** DOSSIER / LES GAMINS DE PARIS AU COMBAT ? LES ENFANTS-SOLDATS  
SOUS LA COMMUNE DE PARIS (1871) / Quentin Deluermoz
- 156** DOSSIER / LES CRÈCHES VUES PAR LA COMMUNE DE PARIS /  
Journal officiel de la Commune de Paris
- 162** NOUS SOMMES UNE PARTIE DE LA SOLUTION / Murielle Guilbert, Simon Duteil
- 168** LEUR ANTI-IMPÉRIALISME ET LE NÔTRE / Gilbert Achcar
- 176** L'ACTUALITÉ INTERNATIONALE DES LUTTES ET DU MOUVEMENT SYNDICAL /  
Le Réseau syndical international de solidarité et de luttes

# édito

**C**ette livraison d'été des *Utopiques* comporte un important dossier sur l'enfance et de la jeunesse. Si notre syndicalisme a l'émancipation au cœur, c'est bien dans la société entière que celle-ci doit pleinement se réaliser et à chaque âge de la vie. Loin de faire le tour de la question, le numéro s'intéressera à la place de l'enfant dans les pédagogies alternatives et émancipatrices, aux droits de l'enfant d'un point de vue global, comme à la place à donner à « l'enfance » en tant que telle, mais aussi aux mythes et réalités autour de l'adoption internationale.

**U**n important article de notre camarade Nara Cladera revient, témoignages inédits à l'appui, sur les « enfants volés » par la dictature argentine dans les années 70 et sur le mouvement des grands-mères de la place de Mai. D'un point de vue historique, deux articles traitent des enfants dans la Commune de Paris, pour suivre ainsi notre précédent numéro intégralement consacré à cet épisode majeur des espoirs révolutionnaires.

**M**ais si notre numéro tient à évoquer les combats pour l'enfance, il veut aussi donner toute sa place à la jeunesse en lutte. Ludivine Bantigny, historienne, nous permet ainsi de replacer l'histoire de cette jeunesse dans celle de la France capitaliste. De quels outils collectifs se doter dans la jeunesse, comment garantir son auto-organisation ? Les combats syndicaux des lycéen-nes et étudiant-es traversent plusieurs textes, notamment autour de la lutte contre le CPE en 2006, et un article propose de revenir sur l'expérience des Jeunesses syndicalistes. La fédération Solidaires étudiant-e-s revient par ailleurs sur la réalité du confinement lié à l'épidémie de Covid-19.

**L**a réalité de la « démocratisation » scolaire est interrogée : d'un point de vue général comme au travers de « celles et ceux des lycées pro ». La jeunesse, c'est aussi celle qui est « sans-papiers » : nous parlerons du combat du jeune Madama et de ses soutiens, comme plus globalement des Mineurs non-accompagnés ou Jeunes isolé-es étranger-es.

**E**nfin, deux articles sont proposés à la réflexion, « hors dossier ». Le premier de nos camarades porte-parole de l'Union syndicale Solidaires, Simon Duteil et Murielle Guilbert, invite à réfléchir sur le rôle et le sens de notre syndicalisme dans la période que nous traversons. Le second, de Gilbert Achcar, s'intéresse aux contours de l'impérialisme aujourd'hui.

**À** l'occasion de la 4<sup>e</sup> rencontre internationale, prévue à Dijon en septembre 2021, nous présentons le site et les activités du Réseau syndical international de solidarité et de luttes.

**L**e projet de notre revue est bien de permettre de réfléchir sur nos luttes et résistances collectives dans la perspective de transformation sociale qui est la nôtre. Espérons que ce numéro, dans cette période trouble et difficile, continuera d'être utile à celles et ceux qui continuent d'avoir l'égalité et l'émancipation pour boussoles. ■

# ESQUISSE POUR UNE HISTOIRE DES JEUNES dans la France capitaliste

**La jeunesse est un âge social – et socialement différencié : les contrastes sociaux interdisent d'évoquer une « jeunesse » au singulier. C'est pourquoi évidemment, les jeunes ne forment pas une classe sociale. Leurs origines, leur situation, leurs conditions de vie sont profondément variées, au point que parler de « la jeunesse » comme si elle existait en tant que telle, en dehors de toute appartenance sociale, est non seulement périlleux mais idéologiquement orienté.**

\* [www.collectifantiguerrre.org](http://www.collectifantiguerrre.org)

\*\* [www.sefederer.org](http://www.sefederer.org)

\*\*\*Aussi: *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France (XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles)*, avec Ivan Jablonka, PUF, 2009; *La Fabuleuse histoire des journaux lycéens*, Éditions Les Arènes, 2014; *La France à l'heure du monde. De 1981 à nos jours*, Éditions du Seuil, 2013, rééd. 2019; *Prolétaires de tous les pays, qui lave vos chaussettes? Le genre de l'engagement dans les années 1968*, Presses universitaires de Rennes, 2017 (en codirection avec Fanny Bugnon et Fanny Gallot); *L'Œuvre du temps. Mémoire, histoire, engagement*, Paris, Éditions de la Sorbonne, janvier 2019; *La plus belle avenue du monde. Une histoire sociale et politique des Champs-Élysées*, La Découverte, 2020;

**Historienne, Ludivine Bantigny est membre du collectif Ni guerres ni état de guerre\* et coanime les initiatives lancées autour de l'appel Se fédérer\*\*. Elle a publié *Le plus bel âge? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des Trente Glorieuses à la guerre d'Algérie*, Fayard, 2007; *La Fabuleuse histoire des journaux lycéens*, Éditions Les Arènes, 2014; *1968, de grands soirs en petits matins*, Seuil, 2018 (rééd. 2020); *Révolution*, Anamosa, 2019; *La Commune au présent. Une correspondance par-delà le temps*, La Découverte, 2021\*\*\*.**

Jeune fille au travail dans une usine textile



[DR]

**S**ouvent le discours des médias dominants évoque « la jeunesse » soit pour en louer les vertus (« la jeunesse » est alors vue comme « saine », porteuse de l'avenir du pays et bien sûr comme capital économique propre à « régénérer » le système) soit pour en mépriser les modes et les valeurs (« la jeunesse » apparaît en ce cas comme inquiétante, déviante voire délinquante; elle est régulièrement associée à une sorte de « nouvelle classe dangereuse »). Ce double discours est une constante historique, et il a une teneur politique: il s'agit dans les deux cas d'instrumentaliser les jeunes, de les enfermer dans des généralités caricaturales, mais aussi de faire comme si la jeunesse était un groupe social à part entière, qu'il faudrait utiliser tout en s'en méfiant.

Pour autant, s'il est faux d'affirmer qu'il y aurait quelque chose comme une catégorie sociale, « la jeunesse » (la biologie – une étape de la vie – ne fait pas une sociologie, un âge social avec des fonc-

tions et des statuts déterminés), on peut considérer les jeunes dans ce qui les rapproche et dans ce qui fait leur force sociale et politique. Ce qui les rapproche, c'est une instrumentalisation économique que le système capitaliste non seulement met en œuvre mais justifie en lui donnant des raisons de « nature » (on a 16, 20, 25 ans, il est « normal » à cet âge de subir des discriminations à l'embauche, au salaire et aux conditions de travail). Les jeunes qui vendent leur force de travail connaissent de fait une situation particulière, souvent d'exploitation spécifique liée aux conditions de travail en régime capitaliste.

#### L'EXPLOITATION CAPITALISTE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS AU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le capitalisme et les instruments de pouvoir à son service, dont l'État en premier lieu, ont pris conscience de la nécessité de réguler le travail des enfants et des adolescents. Ils étalèrent ainsi au grand jour leurs contradictions propres, comme Marx l'a montré dans le livre I du Capital. Car par essence, le capitalisme « pousse à l'exploitation productive des enfants ». C'est son fonctionnement même, associé à l'extraordinaire développement du machinisme, qui a conduit à cet embrigadement

économique des plus jeunes — comme des femmes : « *Quand le capital s'empara de la machine, son cri fut : "Du travail de femmes, du travail d'enfants !" Ce moyen puissant de diminuer les labeurs de l'homme se changea aussitôt en moyen d'augmenter le nombre de salariés ; il courba tous les membres de la famille, sans distinction d'âge et de sexe, sous le bâton du capital.* » Il y avait là, outre cet appoint considérable d'exploités placés sous le joug du capital, un bon moyen de déprécier la valeur de la force de travail. Enfants et adolescents fournissaient, de fait, une main-d'œuvre très bon marché (quatre à dix fois moins chère que celle des hommes adultes), qui venait directement concurrencer les autres travailleurs.

Cette façon de jeter ainsi une main-d'œuvre juvénile dans les griffes des entreprises capitalistes ne pouvait que causer de véritables catastrophes humaines, pour la santé et la vie de ces enfants et de ces adolescents : altération des poumons, bronchites chroniques, asthmes, scrofules, rachitisme, mortalité précoce... La situation était tellement grave que les pouvoirs publics furent contraints de réagir, de manière cependant extrêmement limitée. Le Parlement anglais adopta une législation selon laquelle, à partir de mars 1834, aucun enfant en dessous

de 11 ans, à partir de mars 1835, aucun enfant en dessous de 12 ans et, à partir de mars 1836, aucun enfant en dessous de 13 ans ne devait travailler plus de huit heures dans une fabrique. En 1850, la journée de travail « *des adolescents et des femmes* » passa officiellement de 15 à 12 heures. En France, il fallut attendre 1841 pour qu'une loi interdise le travail... des moins de 8 ans. Sous la III<sup>e</sup> République, la lutte de classes se combina à la prise de conscience pour imposer une série de lois sur le sujet. En 1874, le travail industriel fut interdit aux moins de 12 ans et le travail de nuit interdit avant 16 ans pour les garçons et 21 ans pour les filles ; en 1892, la journée de travail fut limitée à dix heures jusqu'à 16 ans ; en 1900, elle passa à dix heures pour les moins de 18 ans.

Si une telle législation fut adoptée, ce n'est pas par générosité d'âme ou compassion soudaine de la part de ces parlementaires, mais bien parce que l'état de santé et la mortalité des enfants et des jeunes étaient absolument catastrophiques ; ils consti-

Un ramoneur



[DR]

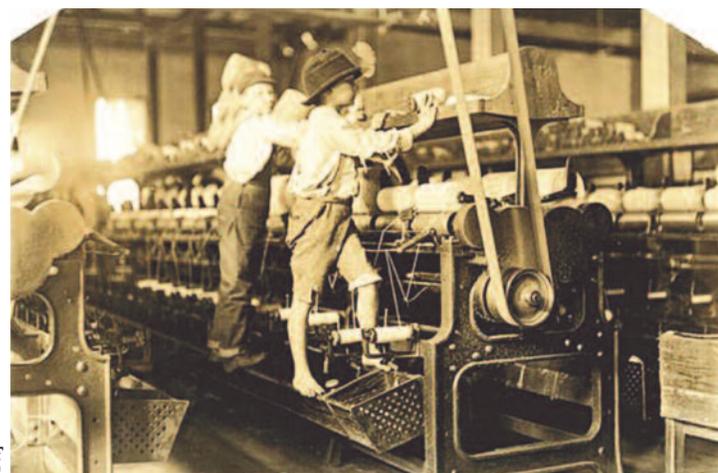
tuaient par là même une entrave au bon développement du capitalisme et... à l'exploitation des enfants et des adolescents. Car la valeur de cette main-d'œuvre se détériorait à vive allure. Le capital devait donc passer un compromis sur cette question, que la lutte de la classe ouvrière autant que les intérêts propres du capitalisme lui imposaient. Ces lois d'ailleurs furent très souvent bafouées, et leur non-application n'entraînait dans la plupart des cas pour les patrons qui les violaient aucune sanction de la part de l'appareil judiciaire. Enfants et adolescents demeuraient une main-d'œuvre corvéable à merci.

#### « TRENTE GLORIEUSES » ? DES JEUNES TOUJOURS DISCRIMINÉS PAR LEUR ÂGE

Si les enfants (les moins de 13 ans) ont, malgré tout, été progressivement retirés du marché du travail dans les pays capitalistes, les jeunes ont continué de subir une exploitation spécifique à leur âge, et justifié par leur âge dans les discours hégémoniques. Au cours d'une période plus récente, familièrement considérée comme une phase de croissance miraculeuse associée à l'avènement d'un supposé bien-être généralisé, période que l'économiste et sociologue Jean Fourastié a appelée « les Trente Glorieuses », ce que les jeunes ont subi en tant que jeunes montre à quel point la prospérité du système n'a pas engendré une égale prospérité des individus.

Durant les années 1950 et 1960, les jeunes étaient majoritairement sur le marché du travail. En 1956, sur 4,9 millions de jeunes de 14 à 22 ans, plus d'un tiers avait quitté l'école dès 14 ans ; près des deux tiers des moins de 20 ans étaient de jeunes travailleurs et travailleuses. Au début des années 1960 encore, 30% des jeunes du milieu ouvrier et 60% des jeunes ruraux n'avaient aucune qualification lorsqu'ils et elles entraient dans le monde du travail, dès 14 ans. En 1970, 3,9 millions de 15 à 24 ans

Jeunes garçons au travail, dans une usine textile



[DR]

travaillaient dans les usines et les bureaux, contre 2,9 millions présent-es dans les collèges, les lycées et les facultés. Les étudiant-es n'étaient encore que 180 000 en 1957 et 215 000 en 1960, près de 500 000 en 1968. Pour les jeunes directement happé-es par le monde du travail, trois situations étaient possibles : travailleurs-ses agricoles, souvent alors rattaché-es à l'exploitation familiale ; placé-es en apprentissage ; jeunes salarié-es dans les secteurs industriel et tertiaire. Dans le premier cas, celui des jeunes agriculteurs et agricultrices, la situation était à l'exploitation sans statut. Simplement considéré-es comme des « aides familiaux », ces ouvriers et ouvrières agricoles (en 1959, ils et elles étaient près de 300 000 sur les 685 000 jeunes de moins de 25 ans exerçant une profession agricole) ne disposaient d'aucune garantie, à commencer par celle du salaire : le plus souvent, ces jeunes n'en recevaient aucun. Quand ils et elles travaillaient hors de l'exploitation familiale, leurs gages étaient la plupart du temps remis directement à leurs parents, et plus précisément à leur père. Ces jeunes n'avaient par ailleurs aucun droit à une formation spécifique : une enquête de la Jeunesse agricole catholique (JAC) en 1957 constatait que 13 % seulement des enfants d'agriculteurs

avaient reçu une solide formation professionnelle et que 33 % n'en avaient au contraire eu aucune. Il y avait bien, ici ou là, quelques cours post-scolaires mis en place à leur intention, mais ses moyens étaient dérisoires ; à la même date, un peu plus de 2 000 enseignant-es dispensaient leurs cours à 130 000 jeunes ruraux répartis sur plus de 25 000 communes. Ce n'est qu'en 1973 qu'une loi relative au statut des associé-es d'exploitation a accordé aux aides familiaux un droit à rémunération et à formation professionnelle.

La situation des apprenti-es était elle-même extrêmement précaire. Elle était aussi très symbolique du cynisme patronal à l'égard de cette main-d'œuvre juvénile, que l'on ne saurait même pas qualifier de « bon marché » : elle était dans la majeure partie des cas purement et simplement gratuite. Au cœur des « Trente Glorieuses », vers 1960, ces jeunes apprenti-es étaient environ 250 000, réparti-es dans les professions les plus diverses. Légalement, un contrat devait être signé à l'embauche du jeune de plus de 13 ans. Les rôles respectifs des contractant-es étaient définis selon des principes s'inspirant d'une morale domestique et paternaliste : l'employeur devait se conduire « en bon père de famille » ; pour sa part, l'apprenti-e avait à faire preuve de fidélité,

d'obéissance et de respect vis-à-vis de son patron. En cas de « mauvaise volonté », le contrat pouvait être résilié par le conseil des prud'hommes ou le juge de paix. En réalité, le contrat était établi assez souvent avec beaucoup de retard par rapport à la date d'embauche : certains patrons ne consentaient à le signer que lorsque l'apprenti-e avait fait « ses preuves », ce qui était évidemment illégal. Pour l'employeur, la rémunération n'était prévue ni par la loi ni par le Code du travail. Le ministère du Travail recommandait toutefois d'allouer une rémunération progressive. Mais en 1955, 95 % des contrats d'apprentissage examinés par les inspecteurs du travail ne prévoyaient aucune rémunération ; dans la plupart des cas, l'apprenti-e touchait une « indemnité d'encouragement » dérisoire. La recherche de « petites mains », de coursiers, de manutentionnaires et de femmes de ménage conduisait à la multiplication de contrats abusifs, sans valeur de formation réelle, que les organisations syndicales ne cessaient de dénoncer. Embaucher des apprenti-es permettait aux employeurs de contourner la législation sur les salaires. On passait des contrats de plusieurs années d'« apprentissage » pour des professions qui s'apprenaient en quelques mois voire quelques semaines, ce qui permettait de faire travailler les jeunes à peu de frais. On trouvait de tels contrats pour des vendeurs et vendeuses de glaces, bonbons et sorbets sur la voie publique, des pompistes de station d'essence, des porteurs de pain, des employé-es d'étiquetage, des livreurs, des manutentionnaires, des magasiniers, des plongeurs de restaurant... Il en allait de même dans des secteurs comme le textile et la confection, pour des emplois ne dépassant pas le niveau de manœuvre spécialisé. Les patrons employaient le plus souvent de jeunes débutantes sans salaire, pendant les trois années que durait le contrat d'apprentissage, et dès que celui-ci était terminé, on les licenciait pour

repandre à nouveau de jeunes apprenties sous contrat. Les syndicats ouvriers dénonçaient ces soi-disant « contrats » comme de véritables escroqueries. Enfin, les jeunes salarié-es dans la production industrielle ou le travail de bureau, soit les deux tiers des moins de 20 ans en 1960, subissaient une forme de préjudice de l'âge institutionnalisé. La majorité d'entre eux percevait un salaire inférieur au Salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG). Les arrêtés ministériels dits « Parodi-Croizat », signés entre gouvernement, syndicats et patronat en 1946, avaient officialisé les « abattements d'âge » : à travail égal, les jeunes ne touchaient qu'une certaine proportion du salaire de base en fonction de leur âge – 50 % du salaire pour les 14-15 ans, 60 % pour les 15-16 ans, 70 % pour les 16-17 ans et 80 % pour les 17-18 ans. Certaines conventions collectives introduisirent des réductions, minimes, d'abattements d'âge : c'était le cas de l'industrie alimentaire, de l'industrie laitière, des assurances de Paris, qui fixait les abattements à 60 % pour les 14-15 ans, 75 % pour les 15-16 ans, 85 % pour les 16-17 ans et 90 % pour les 17-18 ans. Le syndicat CGT des salariés des assurances avait obtenu, en 1947, la suppression des abattements d'âge dans la région parisienne, lorsque l'emploi occupé par un jeune correspondait au travail d'un adulte. Certains secteurs, comme la métallurgie ou les travaux publics, introduisaient des évaluations plus complexes qui, outre l'âge, considéraient une autre variable, l'ancienneté dans l'entreprise. Enfin, certaines conventions collectives liaient la réduction des abattements à une clause sur le rendement : si le rendement était égal à celui des adultes, l'abattement d'âge pouvait être réduit ou supprimé. Il n'en reste pas moins que ces abattements créaient une discrimination par l'âge, laquelle faisait des jeunes des salarié-es plus exploité-es que les autres. C'était d'autant plus le cas qu'on amputait leur salaire, même au-delà de 18 ans, sur le faux prétexte de leur faire faire des « tra-

La répartition des matières étudiées dans un centre d'apprentissage des années 1950. 46 heures hebdomadaires dont 1 heure de « législation ouvrière », seulement la troisième année

(DRI)

HORAIRE HEBDOMADAIRE			
	1 <sup>re</sup> Année	2 <sup>de</sup> Année	3 <sup>de</sup> Année
Education morale et civique	1 heure	1 heure	1 heure
Législation ouvrière .....			1 »
Français .....	4 »	3 »	3 »
Histoire .....	1 »	1 »	1 »
Géographie .....	1 »	1 »	1 »
Mathématiques .....	3 »	3 »	3 »
Sciences .....	2 »	2 »	2 »
Dessin professionnel .....	2 »	3 »	3 »
Atelier et Technologie ....	21 »	24 »	24 »
Education artistique .....	2 »	1 »	1 »
Formation physique, initiation sportive et Plein Air	6 »	6 »	6 »
<b>TOTAL.....</b>	<b>43 »</b>	<b>45 »</b>	<b>46 »</b>

vaux de jeunes ». Les syndicats ouvriers combattaient donc la notion même de « postes de jeunes », avancée par les employeurs pour justifier ces amputations de salaires. Dans certaines branches de l'industrie textile, des postes étaient principalement occupés par des jeunes, surtout des jeunes femmes. L'exemple en était donné par les jeunes barilleuses dans l'industrie du coton, chargées d'alimenter en canettes les barillets des métiers à tisser : contraintes de suivre le même rythme de travail que celui des tisseuses, elles étaient nettement moins payées. De surcroît, les nombreuses heures supplémentaires effectuées par les jeunes n'étaient pas toujours majorées. Or, il n'était pas rare en cette époque d'accomplir des semaines de travail de 46, 48 ou même 50 heures ; selon une enquête réalisée en novembre 1966, 38 % des 15-24 ans fournissaient entre 45 et 50 heures de travail par semaine, et 21 % plus de 50 heures.

#### LES JEUNES VICTIMES DU CHÔMAGE ET DE LA PRÉCARITÉ

Pour les travailleurs et travailleuses, et plus particulièrement pour les jeunes, la « crise » ne date pas exactement du premier « choc pétrolier », en 1973-1974. Entre 1966 et 1967, le nombre des demandeurs et demandeuses d'emplois recensés s'était accru de 64 % dans la tranche d'âge des 18-24 ans, contre 41 % en moyenne. Dès 1968, sondages et enquêtes mettaient en évidence la profonde inquiétude des jeunes pour leur avenir professionnel. Une étude publiée en janvier 1968 estimait le nombre de jeunes à la recherche d'un emploi entre 100 000 à 135 000. La part des jeunes de moins de 24 ans parmi les demandeurs d'emploi était alors de 39 %, un pourcentage multiplié par 3 depuis 1962. Il poursuivit sa progression, atteignant 45,8 % en 1974 et 46,2 % en 1976. À cette date, le taux de chômage des moins de 25 ans (12,2 %) était près de quatre fois supérieur à ce qu'il était dans l'ensemble de la population active. Les gouvernements successifs, de droite comme « de

gauche », ont imaginé toutes sortes de stratagèmes et subterfuges pour justifier toujours un peu plus l'exploitation des jeunes et pour en légaliser la flexibilité. L'un des exemples en est fourni par les « TUC » (Travaux d'utilité collective) et autres SIVP (Stages d'initiation à la vie professionnelle), mis en place en 1984 par le gouvernement Mitterrand-Fabius et que deux millions de jeunes ont subis : 20 heures de travail « au service » d'une collectivité locale ou d'un employeur quelconque, soit un mi-temps, payé un quart du SMIC.

Il a fallu pour cela les exclure totalement du salariat en les dénommant « stagiaires » et en les confinant dans un chapitre spécialement créé pour eux et elles, rejeté à la fin du Code du travail, le livre IX. Rejeté-es du salariat, cela signifie que ces jeunes se situaient hors des conventions collectives, hors de la législation du travail, celle du SMIC en particulier, hors du statut de fonctionnaire dans la Fonction publique, hors des effectifs déclarés par l'entreprise, hors de toute protection sociale, - retraite, Sécurité sociale... Le patronat a battu des mains puisque, tout en étant pour tout ou partie exonéré de cotisations sociales que lui-même appelait « charges », il pouvait désormais disposer d'une main-d'œuvre quatre fois moins chère, les TUC se substituant purement et simplement à des postes de salarié-es ! La juteuse idée était venue entre autres de Jacques Delors, qui avait déclaré, en 1976, lors d'une conférence d'« experts » : il faut « faire éclater nos catégories traditionnelles » et « rompre le clivage entre travail rémunéré et travail gratuit ». Et François Mitterrand eut condescendance d'assurer à la télévision : « des jeunes qui n'avaient rien à faire, qui traînaient, vous ne pouvez pas imaginer leur joie d'avoir retrouvé une part de dignité. »

Les contrats à durée indéterminée pour les jeunes se sont faits de plus en plus rares, au profit des stages, intérim, emplois saisonniers et autres « contrats aidés ». La situation est tellement grave que la lutte se spécifie ponctuellement dans le combat



« Bientôt 1 million de chômeurs », un comité d'action travailleurs-étudiants à Marseille, en octobre 1968

contre la précarité comme en a témoigné le mouvement des « Stagiaires en colère ». Le salaire des jeunes souffre également d'une forte discrimination par l'âge. Ce sont les jeunes qui de surcroît sont les plus touchés par le chômage ; depuis le début des années 1980, le taux de chômage des actifs et actives de 15-24 ans n'a jamais été inférieur à 25 %. À cet égard, ces jeunes forment bien un groupe socio-économique spécifique. Les jeunes connaissent en ce domaine un handicap particulier, que l'on peut nommer un préjudice de l'âge.

#### JEUNES, CONTESTATION, RÉVOLTE, RÉVOLUTION

Parce qu'ils et elles subissent cette forme particulière d'exploitation, mais aussi parce que leur âge leur permet de s'engager hors des contraintes sociales et familiales, les jeunes n'ont eu de cesse de se trouver à la pointe des révoltes et des révolutions, surtout dans le monde. Car, sans adopter une approche trop « psychologisante », on peut constater que les jeunes, lorsqu'ils et elles atteignent l'âge où ils et elles peuvent exprimer leurs opinions et agir en fonction

d'elles, se montrent plus sensibles aux injustices, plus soucieux-ses de s'affronter aux systèmes établis, en somme souvent plus révolté-es. Ces jeunes s'opposent en s'affirmant et leur opposition peut prendre parfois des formes insurrectionnelles, au sens strict : ils s'insurgent contre ce qui opprime, contre ce qui détruit.

Au XIX<sup>e</sup> siècle et durant une bonne partie du XX<sup>e</sup> siècle, jusqu'aux années 1960 environ, les étudiants et étudiantes n'étaient pas socialement lié-es à la classe ouvrière mais représentaient au contraire une très faible minorité des classes d'âge concernées, issu-es très généralement de la bourgeoisie. Mais la prolongation même de leurs études contribuait à aiguïser leur esprit critique. Dès lors, ils et elles se trouvèrent fréquemment à la tête de mouvements insurrectionnels, liés non à des revendications économiques, mais à des objectifs politiques et démocratiques, lorsqu'il s'agissait de lutter contre un régime autocratique, pour la conquête et la défense de certaines libertés. Les étudiants participèrent ainsi aux grandes révolutions européennes du XIX<sup>e</sup> siècle. Lors des journées de juillet 1830 qui mirent à bas la monarchie restaurée, celle de Charles X, les étudiants participèrent au pillage d'armureries, donnèrent les premiers coups de feu contre l'armée du roi

et aidèrent à dresser les premières barricades ; dans les quartiers populaires de l'Est parisien, étudiants républicains et ouvriers participèrent ensemble à la résistance armée, puis à l'offensive finalement victorieuse. En février 1848, ils furent aussi très présents parmi les insurgés qui renversèrent le régime de Louis-Philippe et proclamèrent la République, mais aussi parmi les révolutionnaires du « printemps des peuples » un peu partout en Europe. On les retrouva encore prenant la défense du capitaine Dreyfus à partir de 1898.

Il en a été de même en France en mai 1968, cette grève générale la plus importante du mouvement ouvrier français<sup>1</sup>. C'est bien au capitalisme, à l'impérialisme et au gauchisme que les étudiantes et étudiants s'en prenaient dans leurs revendications. De multiples tentatives de jonction concrète sur le terrain entre lycéennes, étudiantes et monde ouvrier furent alors faites, que les dirigeants du Parti communiste français et de la CGT cherchèrent parfois à empêcher, au nom de l'opposition aux « gauchistes ». À Renault-Billancourt, une manifestation étudiante fut organisée devant l'usine fermée d'autorité par le syndicat CGT. Aux usines Renault de Flins, les combats furent très durs entre ouvrier-es et étudiant-es d'une part, forces de l'ordre d'autre part.

CRS et grévistes s'affrontèrent aux abords de Flins et de Sochaux les 10 et 11 juin, là encore violemment ; ces heurts firent trois morts : un lycéen, Gilles Tautin, et deux ouvriers, Henri Bélot et Pierre Blanchet. Mai-Juin 68 a, entre autres, trouvé son origine dans la protestation contre la guerre du Vietnam. Il y avait là un prolongement de la forte mobilisation que, déjà, les étudiants et étudiantes avaient engagée contre la guerre d'Algérie à partir de 1956. L'UNEF de l'époque (à laquelle un-e étudiant-e sur deux adhéraït alors) avait pris des initiatives de manifestations et d'actions que les partis politiques de gauche, à commencer par le PCF, ne prenaient pas, comme les grands rassemblements anti-guerre à Paris et dans les grandes villes de province le 27 octobre 1960. Cette prégnance de la lutte contre la guerre chez les jeunes s'explique en partie par le fait que ce sont les jeunes qui servent de chair à canon dans les guerres impérialistes. Ce sont eux qui sont enrôlés dans une militarisation forcée au travers du service militaire<sup>2</sup>. C'est pourquoi les manifestations lycéennes et étudiantes contre la loi Debré remettant en cause les sursis militaires en 1973<sup>3</sup> ont été puissantes et très bien organisées. Mais cette protestation contre les guerres impérialistes s'éclaira aussi par la révolte spontanée des jeunes

contre l'injustice de ces guerres et les maux qu'elles engendrent pour les peuples. Par là même, les jeunes se sont une fois de plus retrouvés-es au premier rang des mobilisations contre la guerre en Irak, par exemple, en 2003.

Au-delà, lycéen-es et étudiant-es se sont mobilisés-es avec un grand sens de l'auto-organisation et de la lutte : contre la loi Devaquet en 1986, contre le Contrat d'insertion professionnel (CIP) en 1994, contre la loi Fillon en 2005, contre le Contrat premier embauche (CPE) en 2006 et plus généralement contre un système économique et politique imposant discriminations à l'embauche, contrôles d'identité au faciès et stigmatisation généralisée, lors de la révolte des jeunes en banlieue à l'hiver 2005. On les retrouve aujourd'hui en force dans les ZAD, les manifestations sur le climat, la participation aux cortèges, et notamment aux cortèges de tête, contre nombre de contre-réformes... Chacune de ces mobilisations inquiète profondément le pouvoir d'État qui, chaque fois, y réagit avec violence, policière et politique. C'est aussi et peut-être surtout par la visibilité que les jeunes ont acquise, par l'intérêt enthousiaste ou apeuré qu'ils et elles n'ont cessé de susciter dans les moments de luttes, par la force de leur radicalité.

■ Ludivine Bantigny

Banderole du Syndicat martiniquais des personnels de l'éducation-CGTM rappelant la longue des listes « emplois aidés », emplois au rabais



[DR]

<sup>1</sup> Voir le numéro 7 des Cahiers Les utopiques, « Mai 68, ce n'était qu'un début », Syllepse, printemps 2018.

<sup>2</sup> À ce propos : « Contester dans l'armée », Théo Roumier, Les utopiques n° 5, juin 2017 ; « Contester l'armée », Les utopiques n° 6, Syllepse, novembre 2017.

<sup>3</sup> Voir « Les lycéens des années 68 », Robi Morder, Les utopiques n° 6, Syllepse, novembre 2017.

# La place centrale de l'enfant DANS LES PÉDAGOGIES ÉMANCIPATRICES



[DR]

**Le terme « pédagogies émancipatrices » recoupe une multitude de courants pédagogiques, la plupart ayant émergé dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Des pédagogies critiques, incarnées principalement par la figure du brésilien Paulo Freire\*, aux pédagogies institutionnelles développées dans les mouvements d'éducation populaire, en passant par les travaux d'Élise et Célestin Freinet\*\*, on retrouve plusieurs principes communs permettant de les regrouper sous cette expression « pédagogies émancipatrices ».**

\* Voir notamment Paulo Freire, *pédagogue des opprimés* ; une introduction aux pédagogies critiques, Irène Pereira, Éditions Libertalia, 2018.

\*\* À propos d'Élise et Célestin Freinet : Élise et Célestin Freinet, *souvenirs de notre vie*, Madeleine Freinet, Stock, 1997 ; *Œuvres pédagogiques*, Célestin Freinet, Le Seuil, 1994 ; *Le maître insurgé* ; articles et éditoriaux (1920-1939), Célestin Freinet, Éditions Libertalia, 2016.

**Cet article a été rédigé collectivement par des militantes et militants de différents syndicats SUD éducation prenant part aux travaux de la commission « Quelle école ? » de leur fédération syndicale.**

## DES PÉDAGOGIES OÙ TOUT S'IMBRIQUE

Ces pédagogies envisagent toujours l'apprenant non pas comme « élève » dans ce que ce terme a de restrictif à l'univers de l'école, mais comme un individu complexe et multiple dont les compétences proviennent et s'expriment au-delà des savoirs dits « académiques ». C'est la raison pour laquelle chacun de ces mouvements pédagogiques a pour principe fondamental de mettre l'apprenant au centre, de le rendre acteur de ses apprentissages, décideur des contenus qu'il souhaite travailler, et ce, qu'il s'agisse d'un apprenant adulte ou enfant. Toutefois, et à la différence de la direction prise par le travail de Maria Montessori – que l'on assimile parfois à ces mouvements pédagogiques – les pédagogies émancipatrices comportent une dimension politique et sociale très prégnante : il s'agit également de faire prendre conscience à l'apprenant de sa condition d'être social (et souvent opprimé). Par des processus de conscientisation des inégalités, des enjeux de lutte sociale et des enjeux de pouvoir autour de la maîtrise de savoirs et de connaissances, l'apprenant est accompagné vers sa propre émancipation. L'un des objectifs est de s'affranchir de toute domination et dépendance, tout en développant un sens aigu du collectif, de

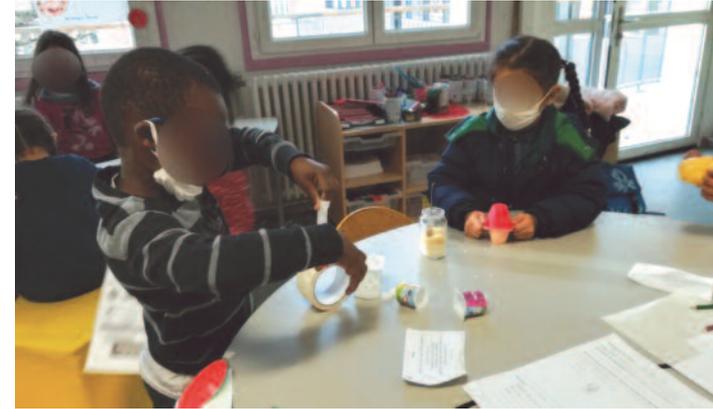


[DR]

la responsabilité et du vivre-ensemble. « L'apprenant au centre » ne doit donc pas se lire comme l'expression d'une pédagogie de l'individualisme, mais au contraire comme une démarche de responsabilisation de l'apprenant comme être social. C'est à travers ce prisme que sont pensées les différentes activités développées par les pédagogies émancipatrices : chaque moment d'apprentissage tend vers une plus grande liberté de l'apprenant, vers une « encapacitation » ainsi que vers un questionnement du monde qui l'entoure. Ces principes habitant chacune des propositions pédagogiques que nous présentons ici, il nous paraît important de rappeler qu'elles s'imbriquent donc dans une interdépendance constante : les activités d'expression libre font écho au questionnement sur la démocratie dans la classe, de même que les démarches d'investigation résonnent dans les activités de présentation orale et sont étroitement liées aux observations faites par les enfants lorsque la classe sort de l'école.

### L'ENFANT, UN ÊTRE DE DROITS

Les pédagogies émancipatrices, à travers le mouvement de l'école moderne, ont eu un rôle important dans la reconnaissance des droits de l'enfant, qui a abouti à la convention des droits de l'enfant adoptée à l'unanimité par l'ONU le 20 novembre 1989. Celle-ci reconnaît l'enfant comme un-e citoyen-ne de droit. Aujourd'hui, les pédagogies émancipatrices s'évertuent à faire en sorte que les enfants puissent exercer leurs droits, leurs libertés, leur citoyenneté et par l'exercice de ces droits, construisent les compétences qui les feront devenir des citoyen-nés émancipé-es, qui participent à la démocratie. Elles considèrent l'école comme un lieu où les enfants apprennent en exerçant leurs libertés, parfois seul-es (nul besoin de la permission de l'adulte pour aller chercher un mouchoir, du matériel ou un-e camarade pour travailler, pour aller aux toilettes bien que les déplacements puissent avoir besoin d'être signalés à l'adulte garant de la sécurité de l'enfant), parfois avec l'adulte, parfois après avoir montré qu'on est capable de respecter les devoirs inhérents à l'exercice d'un droit : c'est le principe des ceintures de comportement de la pédagogie institutionnelle qui permettent à l'enfant de justement construire ce rapport devoirs/droits.



[DR]

Le droit à s'exprimer librement va s'exercer à travers toutes les pratiques de création et d'expressions libres, rendues possibles par un cadre qui a le souci de ce que chacun-e s'exprime et non seulement les plus à l'aise, qui exercent déjà ce droit dans la sphère familiale ou ailleurs. En conseil, les plus jeunes se font passer un bâton de parole, dans les classes plus âgées, un-e élève responsable note et fait respecter les tours de parole. La priorité est donnée à celui ou celle qui a le moins parlé : par exemple, lors des Quoi de neuf ? du matin, les « petits parleurs » ont la priorité. Un autre droit mis en avant dans l'école des pédagogies émancipatrices est celui des enfants à participer aux décisions qui les concernent, droit garanti par l'article 12 de la convention mais qui peine à être appliqué dans nos institutions... Et pourtant, si l'on veut que tou-ttes les enfants soient égaux devant ce droit, n'est-ce pas d'abord à l'école publique qu'il conviendrait de l'exercer ? L'un des piliers de la pédagogie Freinet est justement une réelle participation des enfants aux décisions quant à leur travail et à l'organisation de la classe et de l'école. Cette participation est notamment rendue possible par les conseils coopératifs qui sont des moments d'organisation du travail, de la vie, de la classe et ou de l'école. Ainsi, le vendredi lors du conseil bilan de la

semaine, les présidentes du conseil décrochent les trois pochettes « J'ai un problème », « Je propose », « Je félicite » dans lesquelles les camarades ont mis des papiers avec leur prénom, signifiant ainsi qu'ils et elles veulent s'exprimer dans l'un de ces moments. Le moment « Je propose » permet aux élèves d'exercer ce droit de participation. Il ne suffit souvent pas, car il faut également prévoir des temps où les propositions faites et validées par la classe sont concrétisées. Celles-ci peuvent être simples et à mettre en place directement dans la classe. Par exemple, en début d'année, une élève de CP propose de décorer la classe avec des dessins d'élèves. Après discussion, les élèves décident de mettre une chemise cartonnée à disposition de tou-ttes dans laquelle chacun-e met les dessins qu'il ou elle souhaite afficher en classe. Depuis, à chaque conseil, on ouvre la pochette, et la classe valide ou demande éventuellement de reprendre le dessin en donnant des conseils pour l'améliorer avant affichage. Pour que cette participation soit possible, il faut un partage du pouvoir, une remise en question de la façon dont l'adulte exerce son autorité sur l'enfant. Cela renvoie notamment au concept de « part du maître » proposé en pédagogie Freinet : l'adulte est bien sûr responsable et garant de la sécurité physique, morale et émotionnelle des enfants dont il a la charge

et doit en ce sens instaurer un cadre sécurisant; toutefois, les enseignant-es ne sont pas au-dessus, ni au service de, ils et elles font partie de la communauté scolaire régie par des droits et des devoirs dont les adultes aussi doivent répondre. Il s'agit souvent de déconstruire l'autorité arbitraire de l'adulte (sous prétexte qu'il saurait ce qui est bon) sur l'enfant et la déconstruction de cette relation d'oppression n'a rien de simple, ni pour les adultes, ni pour les enfants. Il faut alors parfois du temps pour que les enfants s'emparent de ce droit de participation, surtout lorsque la pratique du conseil n'est pas une habitude d'école... et que les enfants ont intégré qu'ils doivent «écouter les adultes»... mais, en fin d'année, on peut avoir droit à ces conseils pépites dans lesquels l'enseignant-e peut s'effacer presque complètement.

Nous sommes en juin, les élèves de CE2-CM1 rentrent furax de la cantine: trop peu à manger, froid et dans des barquettes en plastique! «On veut écrire un courrier à la mairie!» Pas besoin de l'enseignante qui ne mangeait pas à la cantine... Ils et elles s'organisent... Anya, debout sur une chaise, un feutre Veleda à la main, prête à noter. Nasser et Amine, debout à la droite d'Anya pour distribuer la parole et... noter les gêneurs et gêneuses. Les autres, en face, assis sur les tables chaises et petits bancs... Ils et elles se lancent dans la lettre, se donnent la parole, s'écoutent, ne sont pas d'accord entre eux/elles sur ce qu'il faut mettre d'abord et comment l'écrire mais discutent. Julia se lève, prend un autre feutre et annonce qu'elle va commencer par noter dans un coin tout ce qu'il faut écrire dans la lettre. Pendant ce temps, les élèves qui mangeaient chez eux arrivent doucement, les regardent, demandent ce qu'il s'est passé à l'enseignante et s'occupent autrement. La lettre prend forme. Ils et elles formulent et reformulent, argumentent et justifient pourquoi écrire ça plutôt que ça... De temps en temps ils et elles jettent un coup d'œil à l'enseignante cherchant peut-

être son aide ou sa validation. Ce n'est pas un conseil comme les autres... réuni sur le vif par les élèves mangeant à la cantine, l'enseignante n'en fait pas partie, ce qui aide à ne quasiment pas intervenir. Mohamed et Méli se chargent de vérifier dans le dictionnaire l'orthographe des mots sur lesquels la classe hésite... Julia coche, au fur et à mesure, les idées déjà écrites. La formulation n'est pas toujours facile. Entre deux moments de révoltes, Wahid veut s'excuser: quand même, déranger les gens de la mairie pour ça, «ça se fait pas!» Les autres lui répondent que non, ils n'ont pas à s'excuser, leurs parents paient 5 € pour un repas. Leur demande est simple: avoir des sandwiches en cas de repas froid.

Pas facile d'aller jusqu'au bout pour les plus «jeunes». Quelques-un-es glissent, ont envie de s'extraire du groupe et d'aller faire autre chose. L'enseignante est là pour remotiver, toujours en restant «à l'extérieur»... Il faut dire qu'ils et elles auront mis une heure à l'écrire cette lettre mais ils et elles sont fier-es de cet écrit qui a du sens. Une fois écrite, deux élèves se chargeront de la taper. C'était long, mais ils et elles sont allés jusqu'au bout, motivés par le pouvoir d'agir sur leur monde!

Cette relation d'autorité des adultes sur les enfants remise en question, les adultes n'en restent pas moins les garant-es des droits des enfants dont ils et elles ont la responsabilité... la responsabilité de les leur faire connaître et de leur donner la possibilité de les défendre, mais aussi une responsabilité directe des libertés fondamentales parmi lesquelles celles constituant le droit à des conditions de vie dignes: le droit à un logement décent, le droit à de la nourriture en quantité suffisante, le droit à des soins, etc. Ces mêmes droits qui sont actuellement en recul en France, où de plus en plus d'enfants vivent dans la précarité. L'ouverture au monde extérieur à l'école des pédagogies émancipatrices, c'est donc aussi être attentif aux conditions de vie des élèves, de leurs familles, ne pas fermer les yeux sous

prétexte qu'à l'école tou-tes les enfants seraient égaux, ne pas cloisonner sa vie professionnelle et sa vie citoyenne et agir collectivement pour que l'état assume ses responsabilités face aux enfants, pour lutter contre les oppressions vécues aussi à l'extérieur de l'école.

#### L'ENFANT COMME ÊTRE SOCIAL: POROSITÉ ENTRE ÉCOLE, MAISON ET MONDE

L'une des démarches utilisées par les pédagogies émancipatrices est de décloisonner la vie de l'enfant entre maison et école, société et institution, monde extérieur et univers scolaire. On parle parfois de «pédagogie de l'évènementiel», au sens où tout ce qui se produit dans la vie de l'enfant, y compris hors cadre scolaire, peut être amené à faire l'objet d'un travail, d'une réflexion et devenir ainsi source de connaissance. Dans les classes coopératives, cela se manifeste notamment via la pratique du Quoi de neuf?: un temps d'expression libre de l'enfant, en début de journée ou de semaine, au cours duquel celui-ci peut s'exprimer sur ce qu'il souhaite ou présenter un objet personnel. Bien qu'un cadre soit posé (temps de parole limité, temps de questions/réponses prévu, moment dédié), cette activité a pour intérêt de faire entrer la vie des enfants dans la classe: Camille

raconte sa première pêche à pied, Yassine explique ce qu'est un hamster car il vient d'en adopter un, Léa raconte le film qu'elle a vu la veille et qui la questionne, Elias montre sa collection de pierres précieuses, etc.

Dans une perspective similaire, les classes Freinet sont amenées à sortir et à faire sortir leur travail hors des murs de l'institution. La pratique, l'étude du milieu (ou classe promenade, balade sociologique) ont pour vocation de développer les capacités d'observation de l'enfant, en le faisant s'interroger sur ce qui l'entoure. En ce sens, le couple Freinet cherchait à cultiver la méthode naturelle d'apprentissage: cette curiosité naturelle de l'enfant, cette capacité d'émerveillement et de questionnement permanent face au monde qui est à l'origine de tous ses premiers apprentissages. En sortant de la classe, l'enfant observe le monde avec des lunettes d'historien, de biologiste, d'urbaniste: ses observations et ses questionnements servent ensuite de base pour un travail d'investigation, de recherche documentaire. En suivant cette même idée, les productions des enfants sont, elles aussi, amenées à sortir de l'espace classe autant que possible: par des expositions (des créations artistiques ou des productions scientifiques) ou des



[DRP]



[DRI]

publications de journaux de classe, le travail fourni par les enfants est valorisé et leur statut d'auteur-es reconnu. Les journaux peuvent être déposés à la bibliothèque du quartier ou du village, dans des commerces, distribués aux parents, donnant ainsi un sens supplémentaire au travail fourni : on ne travaille pas « pour l'enseignant » mais bien pour soi, et pour apporter quelque chose aux autres.

C'est ce travail, à partir du monde extérieur et dirigé vers le monde extérieur, qui est source de motivation pour apprendre et qui nécessite une organisation à laquelle prennent part les élèves, notamment lors des conseils de coopératives où l'on décide qui fait quoi et dans l'élaboration du plan de travail. L'enfant choisit ainsi le projet dans lequel il ou elle s'investit. L'enseignant-e l'aide dans ce travail et à prendre conscience des compétences à travailler ou des connaissances à acquérir pour voir aboutir le projet en cours. Elles sont différentes selon les élèves, qui auront besoin de passer plus ou moins de temps sur les notions abordées, et organisées par des outils de classe que les élèves vont pouvoir prendre en main de façon autonome. Le plan de travail a des

formes variées et qui peuvent évoluer tout au long de l'année scolaire : un tableau mural où l'enfant indique les activités à réaliser pendant la durée du plan de travail, une feuille individuelle complétée par chaque élève avec le travail à faire. Dans tous les cas, il permet de mieux s'adapter aux besoins des enfants. Pendant le moment consacré au plan de travail, l'élève peut choisir au moins ce par quoi il commence et/ou la façon dont il va travailler : il ou elle peut ainsi éventuellement avoir le choix du support (différents écrits pour travailler la lecture, différents jeux ou exercices pour s'entraîner à calculer) ou d'un choix de modalité (seul-e, en groupe, avec l'enseignant-e). Dans une classe de CP-CE1, un court temps de regroupement chaque matin permet d'organiser le travail. C'est lundi, Lilas et Sayfonn demandent si elles peuvent garder le puzzle des contes toute la semaine, pour en préparer un à raconter à la classe. Une des deux enseignantes demande à deux groupes d'enfants si elle peut reprendre avec eux leurs affiches sur la classe de découverte, pendant le moment de plan de travail du jour. Pas d'autres demandes ou nécessités aujourd'hui, les

autres élèves choisiront le moment venu et cocheront sur la grille hebdomadaire affichée au tableau l'activité choisie.

Si la place de l'élève est centrale dans les pédagogies émancipatrices, ces dernières cherchent à lui montrer quelle position il occupe au sein de la société. En effet, l'élève est aussi un individu social. Dès lors, il occupe une position sociale au sein d'une structure sociale, c'est-à-dire au sein d'une organisation de la société. Il s'agira donc à la fois de prendre conscience des rapports sociaux (de classe, de genre, de race) mais aussi de les transformer, de chercher à s'en émanciper. Il n'y a pas d'un côté, le/la professeur-e, qui va enseigner, et de l'autre l'élève qui va apprendre. En effet, selon les mots de Freire « *personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde* ». L'enseignant-e va chercher à faire conscientiser les rapports sociaux inégalitaires aux élèves, et en le faisant, va en apprendre, lui-même ou elle-même, davantage. Pour cela, il faudra enquêter sur son monde tel-le un-e sociologue. Toutefois, étudier les rapports sociaux seulement peut être source d'angoisse et démobilisant. Il faut donc également travailler avec les élèves à transformer le monde, individuellement et collectivement. On cherchera à créer ensemble une capacité d'action collective. Par exemple, travailler sur les inégalités de genre ne peut pas s'arrêter avec une étude statistique de l'inégale répartition du travail domestique, il faudra réfléchir avec ses élèves à ce qu'il est possible de faire, dans nos classes, nos établissements, nos quartiers, nos villes et ainsi de suite. Pour cela, il est possible de partir d'un questionnement simple : que faire pour lutter contre ? Les élèves ne manquent pas de propositions, même si parfois elles sont hésitantes : campagne de sensibilisation, formation du personnel et de leurs camarades, dénonciation du problème à l'Éducation nationale, etc.

## L'ENFANT-CRÉATEUR

Les pédagogies émancipatrices remettent de la créativité et de l'expression libre au cœur des classes. L'expression de soi peut se faire :

→ à l'écrit : via les lettres aux correspondants, les textes libres (rédaction libre d'histoires ou de textes variés), les articles pour le journal scolaire, les créations mathématiques... jusque dans le choix du sujet de son exposé ;  
 → à l'oral : via le Quoi de neuf ?, les conseils coopératifs et les entretiens ;  
 → à travers des activités artistiques : via le dessin et les séances d'art libres, l'expression corporelle, le théâtre et l'impro, la musique libre, les mondes imaginaires (invention de mondes totalement imaginaires, une seule consigne : c'est un monde où l'on peut vivre)...

Toutes les créations et productions libres sont communiquées par différents moyens et serviront de base pour les activités de la classe, qui permettront de perfectionner les productions. Cette valorisation est vitale : c'est le moteur de la motivation des élèves et elle leur permet d'évoluer dans leurs pratiques grâce aux conseils de leurs pair-es. Deux exemples concrets :

→ Les textes libres rédigés et corrigés en classe sont lus par leurs auteur-es devant la classe, recopiés au propre ou imprimés, publiés dans le journal ou édités et rendus accessibles dans la bibliothèque de la classe ou/et de l'école, parfois même vendus aux parents d'élèves pour financer des projets. Certains textes servent aussi de base pour l'étude de la langue : en fonction des erreurs relevées dans les textes libres, l'enseignant-e va profiter de l'étude collective d'un texte pour introduire les leçons et exercices de grammaire correspondants. C'est ce que certain-es pédagogues appellent le toilettage de texte : la classe vérifie la cohérence des temps, la syntaxe, ou certaines erreurs ciblées et récurrentes sur lesquelles l'enseignant-e souhaiterait travailler. L'enseignant

## FOCUS SUR LES PRATIQUES D'ART EN MATERNELLE

Le programme de maternelle stipule clairement :

- Choisir différents outils en fonction d'un projet.
- Réaliser une composition personnelle. Créer des graphismes nouveaux.
- Réaliser des compositions plastiques en choisissant et combinant des matériaux. Et pourtant, sur la plupart des murs de maternelle, on voit des productions d'élèves, certes souvent très jolies, mais... identiques les unes aux autres ! Et malgré la pratique d'ateliers d'art hebdomadaires pendant trois ans, la plupart des élèves de CP ne sont pas capables de retrouver de tête les trois résultats des mélanges des couleurs primaires ! Par confort, habitude ou manque de formation, les ateliers « artistiques » de maternelle se résument, la plupart du temps, à la copie de techniques imposées, dont le résultat est si peu personnel que si l'on demandait à un élève de retrouver sa production parmi celle des autres, il ne la reconnaîtrait pas. Le constat est d'autant plus flagrant que parfois, c'est l'ATSEM elle-même qui retouche les productions, ou qui guide la main de l'élève, pour qu'elle convienne aux attentes des adultes. Or il est possible de permettre la création artistique tout en assurant l'apprentissage de techniques et procédés artistiques. Cela demande de l'organisation, et aussi, d'accepter de ne pas tout programmer. Ainsi, on constate qu'à l'issue de séances d'art libre, répétées et analysées tout au long de l'année, la plupart des techniques abordées dans les manuels scolaires ont été abordées et partagées naturellement par les élèves. Si ce n'est pas le cas, il suffit généralement

de réaliser des séances avec des contraintes matérielles – mais sujet libre – pour induire certaines techniques. Par exemple :  
 → est-on obligé-es d'imposer un sujet pour travailler sur le découpage/collage ? → a-t-on besoin d'imposer un atelier « cerner » avec du matériel spécifique, pour qu'un élève se mette à dessiner – dans l'année – les contours, les empreintes d'une forme ?

L'intérêt des multi-niveaux en école primaire est que, justement, les plus grand-es peuvent être la source de nouvelles techniques/procédés artistiques, partagées avec le groupe : l'élève qui trouve une technique va l'expliquer aux autres. Par la suite, l'enseignant-e peut s'assurer de l'appropriation de l'ensemble du groupe, en proposant un atelier spécial sur la technique trouvée. Par exemple :

→ Yasmine présente un dessin raconté sur une sirène. Le groupe remarque qu'elle dessine très bien les sirènes. Elle explique la technique en collectif, et l'enseignant-e propose que Yasmine se charge d'un atelier « dessiner une sirène » à un moment de la journée.

→ Au moment où il narre son dessin raconté, Théo déclare qu'il ne sait pas dessiner les maisons. L'enseignant-e va dessiner au tableau, sous les conseils du collectif, différentes façons de dessiner une maison - en revoyant au passage le vocabulaire des formes et éléments qui constituent une maison. Il-elle peut aussi proposer à des élèves volontaires de dessiner une maison, puis le groupe compare les différentes productions : « qu'est-ce qui est pareil/pas pareil ? »

ou l'enfant peut également faire appel au collectif pour améliorer son texte : on se penche alors tous ensemble sur un même texte pour l'enrichir : rajouter des adjectifs, des sentiments, des descriptions... ce qui permet au passage de travailler sur différents champs lexicaux (exemple : lister les mots en rapport avec la peur), en d'autres mots : de faire une séance de vocabulaire qui a du sens, car elle va directement servir à améliorer la production libre de l'enfant, pour l'aider à mieux s'exprimer. Ainsi, on travaille l'étude de la langue pour mieux écrire nos textes, nos lettres, nos articles.  
 → Les créations artistiques libres sont pré-

sentées à la classe, qui commente, pose des questions. L'élève est amené à expliquer ses techniques ou inversement la classe peut apporter des conseils d'amélioration pour le faire progresser.

### CONCLUSION : L'ENFANT DANS LE COLLECTIF

De l'importance des moments de présentations collectives... Ces pédagogies émancipatrices considèrent l'enfant comme un être social, qui n'apprend pas seulement à l'école des savoirs mais découvre aussi des savoirs-être, des savoirs-vivre ; donc, elles proposent systématiquement des temps collectifs dans l'emploi du temps de la

semaine. Ainsi, l'élève peut présenter à l'oral son texte libre, son œuvre d'art, son exposé, son expérience scientifique... et le retour de la classe, sous forme de questions/remarques /suggestions, va à la fois rendre nécessaire et motivant le travail effectué en amont et, en même temps, susciter de nouvelles interrogations, recherches, de nouveaux travaux et aider chacun-e à évoluer. Le collectif est essentiel. Il est présent également dans les classes traditionnelles mais il ne s'agit pas de la même chose. D'un côté, le collectif de la collectivité qui a pour but de faire assimiler à toutes les élèves les mêmes règles et conte-

nus scolaires... Du côté des pédagogies émancipatrices, le collectif de la communauté qui veut que chacun-e soit reconnu-e dans sa singularité avec ce qu'il ou elle a à apporter au groupe. Là encore, la différence va se faire au niveau de la place occupée par les enseignant-es et donc par celle laissée aux élèves. Pour les pédagogies émancipatrices, c'est le collectif qui permet d'apprendre. L'enseignant-e n'est pas celui ou celle qui apporte et valide les connaissances. Il ou elle est celui ou celle qui organise et crée un cadre qui permet à chacun-e d'apporter ce qu'il ou elle a à apporter au groupe et à chacun-e d'être reconnu-e au



[DR]

sein du groupe, celui ou celle qui va savoir susciter les échanges et l'entraide au sein du groupe. Le collectif prend du recul et réfléchit sur des techniques pour améliorer leurs productions, mais aussi voir qu'il peut y avoir plusieurs façons de faire. Ces moments poussent à l'ouverture aux autres : dès la maternelle, l'enfant va réaliser que le collectif peut l'aider à progresser, et que lui-même, elle-même – peu importe ses capacités – peut aider et trouver sa place dans le groupe.

Les dictées coopératives : un exemple d'activité qui développe l'entre-aide entre élèves. La dictée coopérative est facile à

mettre en place : on part sur une dictée classique, non préparée. Sauf qu'à un moment donné, les enfants ont la possibilité de demander de l'aide à la classe. De cette manière, on pousse les enfants à se poser des questions sur l'orthographe des mots : par exemple, « *est-ce que manger s'écrit [an] ou [en] ?* » Les élèves de la classe vont alors essayer de l'aider sans épeler le mot, mais en se référant à un mot que tous et toutes savent déjà écrire (travailler par analogie) : « *Le début de manger, ça s'écrit comme la fin de maman.* » Cette activité permet d'enlever le stress de la dictée classique : l'enfant sait qu'il peut compter sur le groupe classe pour

l'aider, et qu'il a tout intérêt à vérifier l'orthographe des mots avant de les écrire. Ce qui est, finalement, le but d'une dictée : apprendre à écrire en faisant le moins d'erreurs possibles et avoir le réflexe de vérifier l'orthographe si l'on a un doute.

Les marchés de connaissances : quand l'enfant-apprenant devient l'enfant-enseignant. Les marchés de connaissances sont des moments où un groupe d'élèves volontaires va organiser des stands pour enseigner aux autres élèves de la classe ou de l'école des choses sur lesquelles ils et elles se considèrent comme expert-es : on y voit des ateliers scoubidous, pixels arts, origamis, pâte Fimo, Minecraft... ou encore des marchés sportifs (hip hop, basket, football, cirque...). Lors de cette activité, le/la professeur-e est un-e régulateur-trice – il ou elle peut aussi gérer un stand mais ce sont essentiellement les élèves qui enseignent. L'enfant réalise que lui aussi maîtrise des connaissances qu'il peut partager, et cela lui permet de se mettre à la place de l'enseignant-e et d'appréhender les problèmes (et solutions) qu'on peut rencontrer lors de la transmission des savoirs. Au fur et à mesure des marchés, on met en place des techniques et du matériel pour faciliter cette transmission (préparer la trame de ce qu'on va dire, cibler les compétences travaillées, rédiger un tutoriel écrit, un questionnaire pour voir si tout est bien compris...); on fait le point sur les droits et les devoirs des participant-es et des expert-es (l'importance de respecter et d'écouter l'expert-e, de préparer son stand correctement).

Conseils coopératifs, conseils d'école... C'est bien vers cette prise de conscience de l'intérêt du collectif que se sont construites les pédagogies dites institutionnelles : le terme ne renvoie pas à l'institution Éducation nationale, mais plutôt aux institutions qui composent et structurent nos sociétés et auxquelles l'enfant est amené à participer en grandissant. Dans cette perspective, les pédagogies émancipatrices proposent aux enfants d'exercer (de façon temporaire, souvent par

rotation ou en alternance) des « métiers », destinés à les entraîner à ce partage démocratique de responsabilités (responsable du temps, président-e de conseil, secrétaire, etc.) Certains établissements scolaires cherchent à appliquer ce principe d'émancipation au fonctionnement même du lieu : dans le secondaire notamment, certaines structures (Lycée expérimental de Saint-Nazaire, Lycée autogéré de Paris) incluent les élèves, à toutes les étapes décisionnelles de la vie de l'école. Le collectif prend en charge toute l'organisation de l'espace scolaire : du secrétariat à la gestion, en passant par le ménage et la cuisine, on apprend en faisant ensemble, on décide ensemble des directions à prendre, on discute ensemble des problèmes lorsqu'ils se posent. L'adulte est alors un membre de plus de cette collectivité, dont la mission est d'accompagner et non pas de diriger ou de se substituer aux instances décisionnaires. Cette forme d'aboutissement des pédagogies émancipatrices, qui amène les jeunes à un niveau de responsabilité fort et concret, est rendue possible par l'existence de structures bien spécifiques bénéficiant d'une liberté de cadre qui permet que la réflexion autour de ces pratiques se coconstruise depuis des dizaines d'années.

■ Commission « Quelle école ? » de la fédération des syndicats SUD Éducation

# Démocratiser l'école...

## POUR METTRE FIN AUX INÉGALITÉS SCOLAIRES ET À L'AMPLIFICATION DES INÉGALITÉS SOCIALES

**Après que le dispositif PISA\* a annoncé que l'école française se place brillamment au dernier rang mondial concernant la résorption des inégalités sociales, qu'elle contribue carrément à amplifier, il nous apparaît urgent de proposer une analyse solide des raisons de cet échec structurel.**

**Enseignant, Stéphane Laffarge est secrétaire académique et ex-cosecraire de la fédération des syndicats SUD Éducation. Il est également président régional et ex-administrateur de l'association CEMEA.**

\* Il s'agit du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE).

[Fred Sothard]

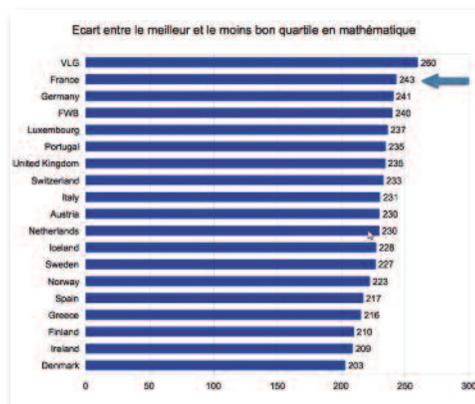


**S**i l'école est sensée compenser les inégalités socio-économiques, c'est-à-dire, ainsi que le prévoyait le Plan Langevin-Wallon en juin 1947, « [...] offrir à tous d'équales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation », force est de constater que les inégalités sociales sont plutôt confortées par le système éducatif, qui constitue donc l'un des vecteurs de la reproduction sociale, puisque « [...] l'école primaire ne résorbe pas les inégalités sociales, et le collège les amplifie fortement. » (CNESCO<sup>1</sup>, 2016).

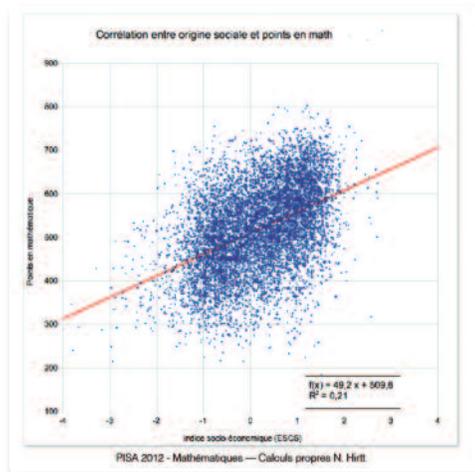
Le dispositif PISA repose sur un ensemble de tests destinés à des jeunes âgés de 15 ans, sur un échantillon de population aussi représentatif que possible des situations de ces jeunes dans chacun des pays évalué par l'OCDE. Ces tests ne concernent que les mathématiques, les sciences, et la lecture. Concernant, par exemple, les résultats bruts en mathématiques, les résultats par pays sont très proches, même s'ils génèrent un classement, raison pour laquelle il est nécessaire d'approfondir l'analyse. Apparaissent alors, selon chacun des pays concernés, de fortes disparités quant aux écarts entre les élèves les plus en réussite et les élèves les plus en difficulté. C'est notam-

<sup>1</sup> Centre national d'étude des systèmes scolaires.

ment concernant ces écarts que la France se retrouve très mal classée, puisque quasiment en dernière position, comme en témoigne ce tableau fourni par l'Appel pour une école démocratique<sup>2</sup>:



Une fois ceci constaté, et à supposer une volonté politique qui consisterait à tirer profit de cette étude pour améliorer la situation, reste à voir à quels paramètres ces écarts sont corrélés pour en tirer leçon. Les premières analyses indiquent, comme on peut s'y attendre, que la corrélation entre l'origine sociale des élèves et leurs résultats scolaires est indéniable.

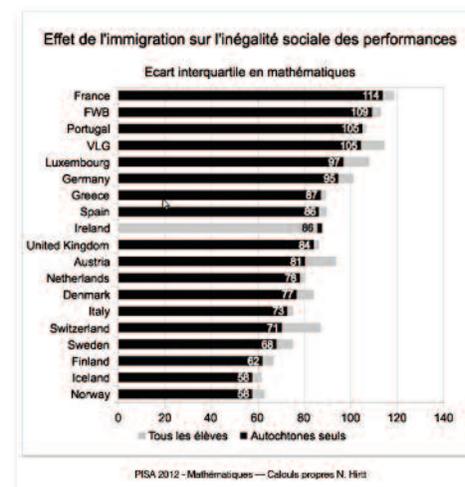


Ainsi, et comme l'indique David Lopez, doctorant en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier, dans son article « Discrimination scolaire et méritocratie républicaine, ou l'amplification des inégalités sociales », paru dans la revue Questions de classe(s)<sup>3</sup>, « la discrimination des enfants en situation de précarité est une question d'autant plus cruciale que la corrélation entre performance scolaire et milieu socio-économique est largement confirmée par de nombreuses recherches scientifiques. La pauvreté économique conditionne en effet les mauvais résultats scolaires des plus défavorisés, mais aussi l'orientation dont ils font l'objet, malgré les dispositifs mis en œuvre. » Or, le rapport ministériel de la Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale des 10 et 11 décembre 2012, indique qu'un enfant sur cinq est, en France, en situation de pauvreté. En outre, depuis la crise économique de 2008, la pauvreté des enfants a fait un bond de presque 2 points en deux ans, soit 350 000 enfants pauvres de plus; elle touchait 2 665 000 enfants en 2010, soit 19,6%, selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). Le milieu socio-économique explique donc, pour une large part, la variance de la performance des élèves. Selon l'OCDE, « l'école tend à reproduire les effets de l'avantage socio-économique, au lieu de favoriser une répartition plus équitable des possibilités d'apprentissage et des résultats de l'apprentissage. » Si bien que pour Jean-Paul Delahaye, rapporteur en 2015 de la mission Grande pauvreté et réussite scolaire, pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, il est impératif de

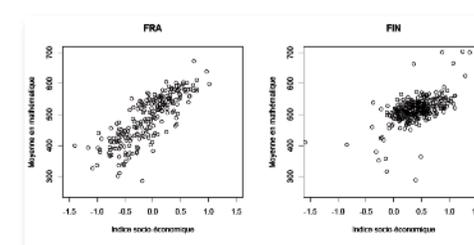
<sup>2</sup> skolo.org

<sup>3</sup> questionsdeclasses.org

« lutter contre les déterminismes sociaux en tant que déterminants de l'échec scolaire pour faire en sorte que la France ne soit plus le pays dans lequel l'origine sociale pèse le plus sur les destins scolaires. » Et David Lopez de poursuivre: « Si la notion d'égalité des chances est synonyme d'égalité de traitement, une analyse fine des conditions d'enseignement, dans l'éducation prioritaire notamment, montre que [...] les élèves défavorisés en France ne bénéficient pas d'une égalité de traitement dans leurs conditions d'apprentissage avec leurs pairs favorisés. » À celles et ceux qui voudraient imputer la responsabilité de ces écarts aux enfants issus de l'immigration, indiquons ici que l'étude PISA permet de balayer ce doute, comme le résume ce graphique :



Il convient donc de poursuivre l'analyse, pour mieux comprendre l'origine exacte des écarts de résultats constatés précédemment et, puisque ces écarts sont moitié moindres dans un pays comme la Finlande, de nous pencher sur les éventuelles différences flagrantes entre les deux systèmes scolaires. Les données fournies par PISA mettent en lumière que les indices socio-économiques des écoles finlandaises sont bien moins dispersés que ceux des écoles françaises : autrement dit, la large réparti-



tion des écoles françaises indique qu'il existe dans notre pays des écoles « ghettos de pauvres » et des écoles « ghettos de riches », contrairement à la Finlande qui a organisé ses établissements scolaires de façon bien plus mixte. C'est là une différence fondamentale, puisque les mêmes statistiques, établies par l'APED, prouvent que 62% des inégalités sociales à l'école s'expliquent par ces facteurs structurels qui engendrent ce qu'il convient donc d'appeler une ségrégation structurelle. Quels en sont donc les facteurs ?

### LES SÉGRÉGATIONS RÉSIDENTIELLES

Schématiquement, l'école française est organisée en cercles concentriques, du centre-ville où résident plutôt les classes aisées jusqu'aux banlieues réservées aux citoyens pauvres. Les pays du nord, et notamment la Finlande, ont organisé leur carte scolaire selon un découpage tout autre, sur le modèle des parts d'un camembert. Ce choix permet de garantir une homogénéité des écoles sur tout le territoire, ce qui a pour conséquence directe une grande mixité sociale et par là même une potentielle meilleure réussite de tous les élèves.

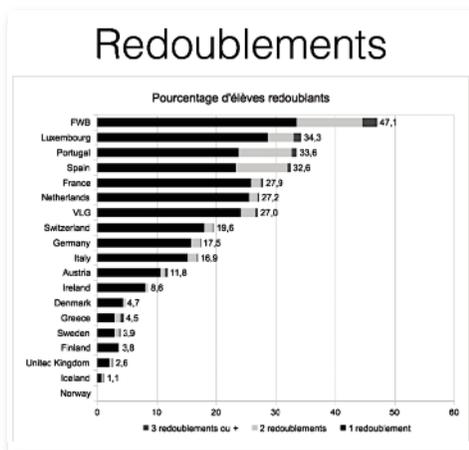
### LE QUASI-MARCHÉ SCOLAIRE

En France, la ghettoïisation des écoles engendre un très fort zapping résidentiel. Les familles les plus aisées préfèrent déménager pour inscrire leurs enfants dans des écoles plus réputées (ce qui a d'ailleurs pour effet d'accentuer la ghettoïisation selon un processus sans fin, qui ne peut qu'aller de

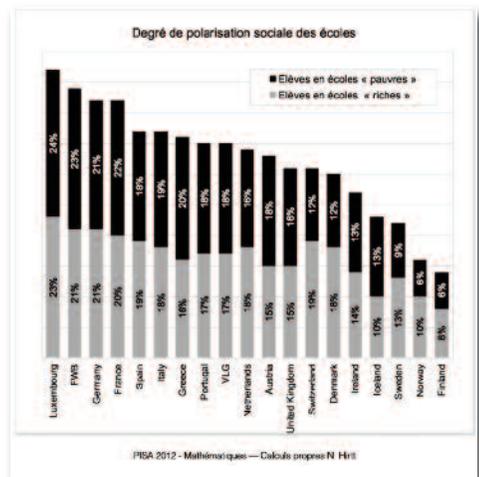
mal en pis). En outre, la carte scolaire n'a plus aucun sens depuis que le gouvernement Sarkozy l'a faite voler en éclats, chaque famille pouvant désormais bénéficier d'une dérogation pour l'école de son choix. Enfin, la liberté de l'offre étant également autorisée, voire favorisée, les écoles privées sous contrat (et même depuis peu hors contrat) sont une autre possibilité offerte aux nanti-es pour conforter leurs privilèges. Les travaux de Choukri Ben Ayed, professeur de sociologie à l'université de Limoges et chercheur au Groupe de recherches et d'études sociologiques du Centre-Ouest (GRESO), confirment amplement ce constat : plus l'offre scolaire est concurrentielle sur un territoire, plus les inégalités scolaires explosent. Ainsi, la ségrégation sociale à l'école résulte en partie de l'assouplissement de la carte scolaire, qui jette l'école en pâture à la libre concurrence. A contrario, ces phénomènes sont marginaux en Finlande, les familles n'y ayant aucun intérêt, d'autant plus que la carte scolaire est redécoupée chaque année, afin, notamment, de décourager le zapping résidentiel.

**LE REDOUBLEMENT, LES PARCOURS PERSONNELS, LES ZONES PRIORITAIRES**

Le graphique suivant, largement corrélé aux constats précédents, indique clairement que les politiques éducatives visant à utiliser le redoublement comme une remédiation possible à l'échec scolaire contribuent tout au contraire à le renforcer, et à engendrer, qui plus est, de l'inégalité scolaire.



Pire ! Le rapport de l'Institut des politiques publiques de mars 2016, indique en outre que les Programmes personnels de réussite éducative (PPRE), institués par la loi de cohésion sociale de 2005, n'ont pas fait progresser les enfants bénéficiaires davantage que les enfants du groupe témoin ; au contraire même, notamment du fait que « le jugement que les enseignants portent sur le niveau des élèves peut être infléchi par de multiples informations autres que les seuls résultats scolaires : le redoublement ou encore le placement en filières spécialisées peuvent par exemple tendre à tirer ces jugements vers le bas ». D'autre part, ajoute l'IPP, « certaines dimensions de la relation aux autres se détériorent par rapport au groupe témoin. [...] et l'estime de soi sociale [...] est affectée négativement. » Dans le domaine scolaire, l'IPP observe également des mouvements négatifs, concernant notamment la motivation

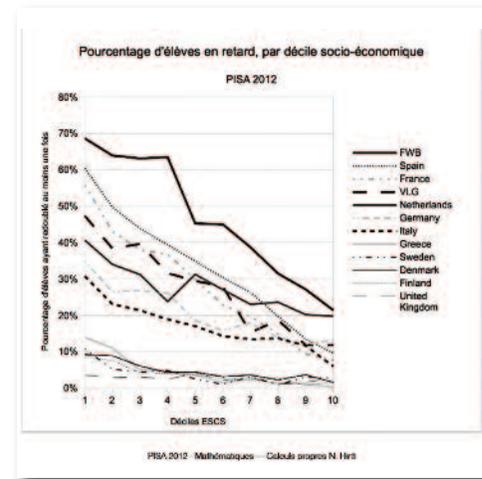


et le plaisir que les enfants trouvent à l'école. En outre, si les effectifs dans les classes d'éducation prioritaire sont certes inférieurs à ceux des classes de milieu ordinaire, le différentiel (inférieur à 2 élèves par classe) ne saurait permettre un impact significatif sur la réussite scolaire des plus défavorisés. D'autre part, le temps des apprentissages scolaires est moindre en éducation prioritaire (problèmes de discipline, turn-over des enseignante-s, etc.), avec notamment le recours abusif à des enseignant-es non titulaires et peu expérimenté-es, qui doivent consacrer un temps important à l'instauration d'un climat favorable, au préjudice du temps réservé à l'enseignement et aux apprentissages. Alors que les élèves scolarisés en ZEP (puis RAR, puis REP<sup>4</sup>) auraient de meilleurs résultats dans un contexte socialement hétérogène, ils et elles subissent un effet de stigmatisation sociale et de ghettoïsation en vertu d'une discrimination dite positive.

En outre, rappelait le CNESCO en 2016, la première politique d'éducation prioritaire a été mise en place en tant que dispositif temporaire, notamment à cause des effets pervers susceptibles d'être engendrés : « effet de stigmatisation de ces établissements du fait du label éducation prioritaire, entraînant le départ des familles les plus favorisées et une composition sociale de ces établissements qui, se dégradant dans la durée, ne pouvait que rendre [...] les résultats des élèves négatifs. Malgré ces premiers avertissements de ces concepteurs, l'éducation prioritaire a été pérennisée et étendue. »

**LA HIÉRARCHISATION DES FILIÈRES**

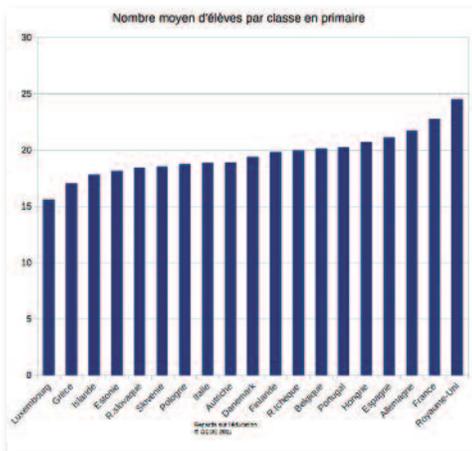
La ségrégation résulte également du choix des options, qui constitue une stratégie bien connue des classes sociales aisées pour être affectées dans les meilleures écoles. Au-delà, le tri social, encore largement en vigueur aujourd'hui au collège, permet d'affecter les élèves qui réussissent dans les lycées généraux et technologiques, tandis que les élèves ayant rencontré des difficultés scolaires seront relégués dans les filières de l'enseignement professionnel. Aux un-es le travail intellectuel, la réflexion, et la participation aux processus de décisions ; aux autres le travail manuel et les tâches à exécuter sans broncher. On voit bien ici pourquoi l'APED s'acharne à défendre, depuis des décennies, l'idée d'un enseignement polytechnique pour toutes et tous, d'autant plus que l'épanouissement individuel et la compréhension du monde qu'il nécessite ne peut résulter que d'un subtil mélange de théorie et de pratique. Il est en effet nécessaire d'appréhender les choses, avant de les analyser pour mieux les comprendre. Pour le dire vite, voilà plus d'un demi-siècle que nous savons que la pensée ne se développe qu'en appui sur la préhension, et que l'exercice de la main lui est donc nécessaire. Pourquoi donc s'acharner à hiérarchiser les filières d'enseignement, si ce n'est pour permettre au capitalisme de disposer d'une main-d'œuvre docile et corvéable ?



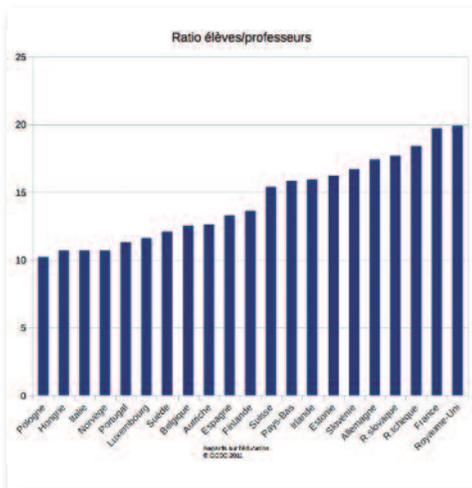
4 Zone d'éducation prioritaire, Réseau ambition réussite, Réseau d'éducation prioritaire.

**LES EFFECTIFS**

Les effectifs trop chargés constituent l'un des facteurs, clairement identifiés, de mal-être pour les élèves, dont la fatigue nerveuse est fortement augmentée lorsque les classes sont surchargées. La chose n'est pas nouvelle, même si elle est savamment ignorée par l'administration de l'Éducation nationale.



Au contraire, avec un effectif raisonnable, l'ambiance de classe est plus calme et le comportement des élèves s'améliore : ils sont plus attentifs, attentives et plus engagés dans leurs apprentissages. Par



ailleurs, limiter le nombre d'élèves par classe permet la mise en œuvre de pédagogies coopératives : ces pédagogies (travail en groupe, mise en place de tutorat, meilleur suivi des apprentissages de chaque élève...) sont aujourd'hui doucement promues par l'institution, mais la première condition de leur mise en place serait justement celle de leur effectif moindre des élèves dans la classe. Ces préconisations sont d'ailleurs confirmées par l'enquête indépendante STAR, qui indique de plus que les premiers bénéficiaires d'une telle mesure seraient les enfants des couches populaires.

**Taille des classes : la preuve par STAR**

Avance moyenne des élèves scolarisés initialement pendant 4 ans dans des petites classes.	Grade 4 (4e primaire)	Grade 8 (2e second.)
Mathématique	6 mois	12 mois
Lecture	9 mois	13 mois

En dixième année...	Elèves de «petites classes»	Elèves de «classes normales»
Elèves en retard scolaire	16,7 %	43,5 %
Elèves en décrochage	1,8 %	8,5 %
Absences annuelles / 100 élèves	32 jours	62 jours
Cote moyenne en math	73,5 /100	62,5 /100

(résultats pour un district)

Les conclusions de cette étude sont sans appel : la taille de l'effectif de la classe est un facteur indéniable de réussite scolaire ; cette réduction d'effectif a non seulement des effets immédiats, mais aussi des effets durables qui s'accroissent au fil du temps ; enfin, cette réduction d'effectif réduit, de façon significative, les écarts entre les enfants issus d'origines sociales et ethniques différentes.

**LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES**

Pourquoi l'école entretient-elle une séparation entre la théorie et la pratique que reflètent les divisions en filières d'enseignement général et professionnel ? Pourquoi cette séparation s'accompagne-t-elle d'une hiérarchie implicite visant à admettre que la théorie, apanage supposé des classes dirigeantes, serait supérieure à la

pratique ? Pour répondre à ces questions, il est fondamental de comprendre les places respectives de la pratique et de la théorie dans les processus d'apprentissage et de production des savoirs. On comprendra alors qu'il est sans doute grand temps d'inventer une école polytechnique pour toutes et tous, qui fera une large place aux méthodes d'éducation actives, dans lesquelles théorie et pratique se nourrissent l'une l'autre. La théorie est abstraction, tandis que la pratique correspond à la réalité. La théorie est descendante, alors que la pratique remonte du terrain. Elle peut être la mise en place concrète de la théorie, confrontée au réel, et donc soumise au contexte, à l'environnement, aux moyens. L'aller-retour entre la théorie et la pratique est créateur de richesse. Séparer les deux, et organiser socialement les choses pour que certains théorisent tandis que d'autres exécutent (ceux qui savent et ceux qui font), est un choix qu'il va nous falloir commenter, et dont la finalité est peut-être destructrice. Tout au contraire, le va-et-vient entre théorie et pratique est nécessaire car elles se nourrissent l'une l'autre. C'est dans la pratique qu'apparaissent des savoirs qui ne sont pas théoriques, mais empiriques. La pratique est alors source de questionnements théoriques, car l'accumulation de savoirs empiriques engendre la production de théories. La pratique permet également de vérifier la théorie et le savoir, ou bien de la remettre en question en relevant les contradictions. La pratique reste, quoi qu'il en soit, la finalité de la théorie. Les classes dominantes pensent aujourd'hui que la théorie est supérieure, tandis que les classes populaires pensent que c'est la pratique qui est supérieure. Cette hiérarchisation, pourtant portée aujourd'hui par la division sociale du travail, est insensée, car l'une n'existe pas sans l'autre. À l'école, on connaît la division en filières « théoriques » et « pratiques » « Intelligence théorique » (dans les classes aisées) et « intelligence pratique » (dans les classes populaires) servent

à justifier la différenciation des filières. On a une vision de l'enseignement traditionnel où la théorie est coupée de la pratique. Pourtant, comme nous l'avons vu plus haut, la pratique doit motiver la théorie (pédagogie du projet) ou, tout au moins, permettre de découvrir et construire la théorie (constructivisme et socio-constructivisme). Or aujourd'hui, la pratique est au contraire utilisée comme seule mise en œuvre de la théorie (approche par compétences), et les apprentissages sont donc dépossédés de leurs sens. La doctrine pédagogique de l'approche par compétences affirme que les savoirs, coupés de la pratique (problèmes, tâches, projets,...), tombent du ciel, et s'entend aujourd'hui comme « être capable de mobiliser et mettre en œuvre des savoirs dans une situation donnée », en niant tous les autres liens entre la théorie et la pratique. Les activités scolaires typiques liées à cette approche consistent très souvent à « mener à bien une tâche guidée », ce qui peut s'avérer parfois utile, mais ne doit pas être exhaustif. Menée à son paroxysme, cette approche consiste à inviter les élèves à s'approprier seuls les savoirs (livres, internet, etc.) et à ne venir en classe que pour les mettre en œuvre et être évalués. Les élèves sont d'ailleurs constamment sous la pression de l'évaluation. Cette approche n'est, ni plus ni moins qu'une pédagogie utilitariste, qui taylorise l'enseignement : le savoir n'est plus un objectif d'enseignement mais en est un instrument, puisqu'il est centré sur ce qui est utilisable dans les situations de la vie. Pourtant, c'est d'abord l'observation qui permet d'acquérir des connaissances empiriques, et c'est bien le questionnement qui donne accès aux connaissances théoriques. Entre les deux, l'apprentissage suppose déconstruction, conceptualisation, induction, déduction, etc., qui vont donner du sens. Le retour à la pratique validera ou non la connaissance théorique. La pédagogie constructiviste est là dans cette démarche qui consiste à re-construire le savoir, du

moins à être accompagné-e dans cette traversée qui a consisté à le construire. La réussite de l'activité sera attribuée non plus à l'élève, mais au professeur, qui aura réussi à emmener les élèves sur les chemins du savoir... L'important n'est plus d'avoir mené à bien la tâche, mais ce que l'élève aura construit et appris en s'y confrontant. C'est une pédagogie émancipatrice, dans laquelle ce qui doit être au centre est la relation pédagogique entre l'élève, le professeur, et le savoir.

À quoi l'école doit-elle servir? Chacun s'accordera à penser qu'elle doit être un lieu d'émancipation et de socialisation, dans lequel des enfants, si possible épanouies, se préparent à devenir des adultes. Elle doit donc être, avant tout, un lieu dédié à comprendre le monde et devenir citoyen-ne, afin d'être en capacité de participer à sa transformation. La formation doit par conséquent être générale et polytechnique, pour toutes et tous. Ainsi, le contenu des enseignements de l'école polytechnique doit avoir pour objectifs de réconcilier l'humain et l'outil (et briser ainsi l'aliénation), comprendre les fondements matériels de nos sociétés, appréhender les dangers et les potentialités des technologies modernes, acquérir la maîtrise de son environnement technique quotidien, favoriser le travail expérimental en ateliers comme terreau des didactiques constructivistes, et conduire à un choix d'orientation plus riche et plus réfléchi. En outre, tout projet émancipateur portera l'idée d'une école coopérative, dans laquelle les valeurs prônées doivent se vivre collectivement et au quotidien. À titre d'exemple, il n'est pas sérieux de prôner à l'école des valeurs de « vivre-ensemble en démocratie », sans que celles-ci soient effectivement pleinement vécues au quotidien par les enfants, et il devient urgent, dans le domaine de la socialisation, de concilier la théorie et la pratique par le « faire-ensemble »

L'école n'est pas un service, c'est une institution, qui doit avoir des principes. La citoyenneté n'est pas un supplément d'âme,

et doit donc imprégner les pratiques scolaires, via des rituels qui fondent le commun et préparent à être disponible pour le faire ensemble. La citoyenneté regroupe tout ce qui tourne autour des règles de vie, de la responsabilisation des enfants, du développement de l'autonomie, du développement d'une forme démocratique au sein de la classe et de l'école (représentant-es, conseils d'enfants, conseils d'école, conseils de vie de l'école, conseils des délégués...). L'objectif est de rendre, peu à peu, les élèves responsables dans le rôle qu'ils ont à jouer dans ce processus. « *Autoriser les élèves à coopérer, c'est accepter qu'ils se déplacent, qu'ils parlent, qu'ils choisissent une part de leur travail et des camarades avec qui ils vont l'effectuer. En somme, c'est prendre un risque : celui du désordre dans la classe. Les apports autour de la construction d'une autorité éducative permettent de compenser les libertés ouvertes par une rigueur des relations qui rend possible la coopération. L'enseignant-e proposera des éléments pour distinguer les niveaux de règles, pour penser une sanction non-humiliante et pour institutionnaliser les espaces de libertés*<sup>5</sup>. » De telles pratiques engendrent un risque majeur de désordre dans la classe, car on accorde aux élèves davantage de liberté (se parler, se déplacer, choisir l'objet de travail ou ses partenaires). Davantage de bruit et de conflits (y compris avec l'enseignant-e) sont à prévoir car il peut y avoir perte de contrôle, si l'enseignant-e ne maîtrise pas sa pédagogie. Il faut donc prendre d'infinies précautions, et préciser explicitement bien davantage de règles, afin que la classe puisse fonctionner de cette façon. La discipline réside dans l'organisation des relations dans la classe, et l'autoritarisme consiste à faire reposer cette responsabilité sur l'enseignant-e, ce qui est facile à organiser mais sans aucune vertu éducative. L'autorité non exercée est la posture inverse, qui choisit de ne pas entraver le libre déroulement du développement de l'enfant, choix insoutenable du point de vue de la psychologie élémentaire de l'enfant, qui ne saura

à quelles limites se confronter. Entre les deux, l'autorité éducative doit être sagement construite car, en classe, la discipline est nécessaire pour permettre l'exercice des libertés. L'enseignant-e doit, du fait de son statut, être l'autorité, mais il doit également avoir de l'autorité grâce à une posture consistante qui développe de la crédibilité dans sa relation aux jeunes, et enfin faire autorité par sa maîtrise des savoirs scolaires, sans pour autant prétendre être omniscient-e. Il lui faut notamment stabiliser un cadre invariant et sécurisant dans la classe : les règles, les rituels (habitudes et responsabilités à assumer pour la classe), et sa posture d'adulte. L'adulte reste ainsi le dernier garant de ces moments, et se donne le droit d'intervenir lorsqu'il le juge nécessaire. Il met en évidence les règles non négociables et celles qui le sont. Son travail consiste à amener chaque enfant à respecter la règle parce qu'elle est nécessaire au fonctionnement de la vie collective, et non par peur de l'adulte ou de la sanction. Il s'efforce d'accompagner les élèves dans cette réflexion, et de les amener à comprendre que, puisque nouveau groupe il y a, il est en effet nécessaire de tracer, au travers de ces règles, un cadre clair qui, seul, pourra permettre à chaque membre de la classe de vivre au mieux cette année scolaire, puisque ses droits pourront ainsi être respectés, ce qui suppose que chacun et chacune ait conscience, par conséquent, de ses devoirs. Lorsque ce travail aura été mené à bien par l'ensemble des élèves de la classe, l'enseignant-e pourra rappeler que s'il ou elle est, en tant qu'adulte, le ou la dernier-e garant-e du bon fonctionnement de ces règles, il ou elle n'en est pas le ou la seul-e, dans la

mesure où chacun-e s'est engagé-e, après les avoir comprises, à les respecter. Tous les élèves de la classe seront donc les premier-es garant-es du bon fonctionnement des règles établies ensemble. La pertinence des règles établies restera alors à vérifier et à remettre collectivement en question, aussi souvent que nécessaire au cours de l'année, quitte à modifier celles établies le premier jour. Une bonne règle de vie ou de travail est une règle qui fonctionne. Enfin, en cas de transgression de l'une des règles établies, le garant de ces règles est le groupe tout entier, seule entité à pouvoir légitimement donner son avis quant à cette transgression, et à prendre les décisions qui s'imposent. Bref, il s'agit de vivre effectivement la démocratie pour être en capacité de la comprendre, et c'est bien là que cette pédagogie institutionnelle (voir notamment les travaux de Fernand Oury<sup>6</sup>) nous emmène.

## L'ÉVALUATION

Les derniers travaux en la matière sont, là encore, tout à fait éloquents. Voici quelques extraits de la thèse, en 2016, de Sébastien Goudeau, chercheur à l'université de Poitiers : « *La croyance en une égalité des chances et en des scolarités principalement déterminées par le mérite individuel va de pair avec la mise en place d'une compétition supposée juste dans laquelle les individus sont évalués. Même si le système éducatif a pour fonction de fournir un socle commun de connaissances et de compétences à tous les élèves, il n'en reste pas moins très fortement orienté vers la sélection et l'évaluation des élèves. Cette prédominance de la compétition et de la sélection s'avère être délétère pour la réussite des élèves de classe populaire.* » « *C'est l'interprétation menaçante de la difficulté dans un contexte évaluatif qui est délétère pour la réussite des élèves en général, et des élèves de classe populaire en particulier, puisqu'ils font plus fréquemment l'expérience de la difficulté.* » « *Pour une même tâche, les élèves qui éprouvent de la difficulté voient leur performance diminuer comparativement à ceux qui éprouvent de la facilité, mais uniquement lorsque le contexte est*

<sup>5</sup> Apprendre avec les pédagogies coopératives, Sylvain Connac, ESF éditeur, 2009.

<sup>6</sup> Fondateur, avec la psychologue Aïda Vasquez, de la « pédagogie institutionnelle ».

évaluatif. Ainsi, les situations évaluatives creusent les écarts de réussite entre les élèves inégalement à l'aise avec une tâche, suggérant ainsi qu'elles jouent un rôle dans la reproduction scolaire des inégalités sociales.»

«Les situations de comparaison sociale que l'on sait ou que l'on craint être défavorables à soi représentent une menace pour l'évaluation de soi.»

«Ressentir de la difficulté dans un contexte évaluatif dégrade les performances intellectuelles comparativement à un contexte non évaluatif, et ce sans aucune modification de la difficulté objective de la tâche.»

«Si la majorité des enseignants sont centrés sur l'apprentissage et la progression des élèves, les situations de classe sont régies par un contexte institutionnel méritocratique orienté vers la compétition et la sélection. Or, des travaux ont montré que si la réussite des autres diminue l'évaluation de soi dans un contexte compétitif, ce n'est pas le cas lorsque le contexte est coopératif.»

«L'égalité des chances promue par le système éducatif n'est en réalité qu'une égalité d'accès à la scolarité obligatoire. Si cette égalité d'accès est une condition nécessaire à la réussite de tous les élèves, ce n'est pas une condition suffisante. En effet, le fait que l'école manifeste une indifférence aux inégalités de départ devant la culture scolaire ne permet pas aux élèves d'avoir dans les faits les mêmes chances de réussir.»

«Les inégalités de départ face aux exigences et normes scolaires mettent les élèves de classe populaire d'entrée de jeu en position défavorable vis-à-vis d'autres élèves pour qui l'environnement de la classe ne diffère que très peu de l'environnement familial. L'exposition répétée à des situations menaçantes va progressivement les écarter du chemin des apprentissages.»

«Le fait d'attribuer ses mauvaises performances à de faibles capacités intellectuelles engendre un cycle amplifiant et renforçant les attributions négatives et les faibles performances.»

«Les contextes scolaires sont particulièrement menaçants pour les élèves de classe populaire. Les différents phénomènes psychologiques (i.e., sentiment de menace lié à l'appartenance à un groupe réputé incompétent ou à une comparaison défavorable, peur d'échouer, sentiment de décalage et de non-appartenance, etc.) sont les différentes manifestations d'un même processus qu'est la violence symbolique.»

Comment peut-on encore parler d'égalité des chances, alors que, «à ce niveau atteint par les inégalités, il devient absurde et cynique de parler d'égalité des chances», s'insurge Jean-Paul Delahaye dans le rapport déjà mentionné. Selon le CNESECO, «le système éducatif français s'est structuré depuis la Révolution autour d'un principe d'égalité des chances méritocratique», avec «une mission de sélection et de tri scolaire, fondée sur le mérite individuel.» Pourtant, souligne le CNESECO, lorsque les inégalités scolaires constatées sont relatives à des groupes d'individus, on s'écarte nécessairement du registre du mérite individuel: «Le concept de méritocratie néglige alors le fait que le mérite est intrinsèquement lié aux conditions socio-économiques des élèves.» S'il est nécessaire de donner plus à ceux et celles qui ont moins, la réponse éducative ne peut se limiter à cela. Il ne suffit pas de faire autrement la même chose avec plus de moyens. Comme le rappelle Philippe Meirieu: «D'une exceptionnelle stabilité, réfractaire à la plupart des idées de «l'éducation populaire» et de «l'éducation nouvelle», l'École française est restée aussi taylorienne dans son organisation que sélective dans son fonctionnement [...]»<sup>7</sup> Il s'agit donc de clarifier les finalités du système éducatif, conformément à un projet de société démocratique, mais également de prendre en considération le nécessaire re-nouveau des pratiques pédagogiques. Penser la transformation de l'École, c'est donc «[...] changer la manière de faire (faire autrement) ou changer ce qui est à faire (faire autre chose)<sup>8</sup>».

<sup>7</sup> Pédagogie : le devoir de résister, Philippe Meirieu, ESF éditeur, 2007.

<sup>8</sup> «Evaluation et régulation», Michel Vial, L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques, collectif, Editions De Boeck, 2001.

## EN CONCLUSION

La lutte contre les inégalités scolaires et contre l'amplification des inégalités sociales implique nécessairement plusieurs paramètres qu'il faut impérativement traiter simultanément. Pour espérer des résultats significatifs, il est donc nécessaire de :

- mettre fin aux ségrégations résidentielles via une carte scolaire qui ambitionne de favoriser drastiquement la mixité sociale ;
- mettre fin au quasi-marché scolaire via le non-financement par l'État de toutes les écoles privées ;
- mettre fin aux dispositifs de ségrégation institutionnelle (zones prioritaires, filières de reclassement, hiérarchisation des filières, parcours personnels, etc.) ;
- abaisser drastiquement les effectifs élèves par classe, prioritairement dès la maternelle ;
- déployer les méthodes actives d'éducation, les pédagogies coopératives et des éléments de pédagogie institutionnelle, via notamment un vaste plan de formation des personnels enseignants ;
- mettre fin aux formes d'évaluation actuelles qui ne constituent, en fin de compte, qu'un outil de tri social, pour favoriser l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs ;
- mettre fin au redoublement.

■ Stéphane Laffarge

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- APED, Appel pour une école démocratique, <http://www.skolo.org/>.
- Ben Ayed Choukri, *L'école démocratique : vers un renoncement politique?*, Armand Colin 2010.
- CESE (2015). « Une école de la réussite pour tous », rapport adopté le 28 mai 2015.
- Chambat, Grégory. Biberfeld Laurence. *Apprendre à désobéir : Petite Histoire de l'école qui résiste*, Libertalia, 2012.

→ CNESECO (2016). « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'École amplifie-t-elle les inégalités? », Rapport scientifique, septembre 2016.

→ Collot, Bernard. *L'école de la complexité*, 2012.

→ Connac, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF 2009.

→ Delahaye, Jean-Paul (2015). « Grande pauvreté et réussite scolaire », rapport IGEN, 2015.

→ Del Rey, Angélique. *À l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte 2013.

→ Goudeau, Sébastien. *Approche expérimentale de la reproduction sociale à l'école : le rôle de l'arbitraire culturel et de la comparaison sociale dans l'amplification des inégalités sociales*, Université de Poitiers, septembre 2016.

→ Hirtt, Nico. *Les nouveaux maîtres de l'école*, Aden 2005.

→ Hirtt, Nico, Kerckhofs Jean-Pierre, Schmetz Philippe. *Qu'as-tu appris à l'école?*, Aden 2015.

→ Illich, Ivan. *Une société sans école*, Seuil, 1971.

→ IPP (2016). « Évaluation des Programmes de Réussite Éducative », rapport IPP n° 13, mars 2016. Étude réalisée en partenariat avec la DEPP et le CGET.

→ Jacquard, Albert. *Mon utopie*, Stock 2006.

→ Lopez, David. *Discrimination scolaire et méritocratie républicaine, ou l'amplification des inégalités sociales*, novembre 2016.

→ Meirieu, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF 1995.

→ Observatoire des inégalités (2014). « La grande pauvreté en France », octobre 2014.

→ Oury, Fernand, Vasquez Aïda. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, 1971.

→ STAR, étude, 1985-1989, Lasting Benefits Study 1989.

# CELLES ET CEUX des lycées pro

Hier comme aujourd'hui, la rhétorique ministérielle et gouvernementale de « l'égalité des chances » à l'école se heurte à la sélection sociale instituée par les trois voies du lycée (générale, technologique et professionnelle). Témoin de l'école du tri social, reproduisant les inégalités, le lycée professionnel est dévoré par le « monde de l'entreprise » et les intérêts capitalistes. Les enfants des classes populaires y sont massivement scolarisés. Le combat pour l'égalité et l'émancipation peut et doit d'autant plus s'y frayer un chemin.

**Théo Roumier travaille depuis plus de vingt ans dans l'Éducation nationale, dont seize comme enseignant en lycée professionnel. Il est militant à SUD éducation depuis 1998.**

Brochure *Le CET c'est déjà l'usine*, 1972



[FAC]

**C**ommençons peut-être par ça : « Étudiants, hier nous étions dans la rue avec vous mais autant vous le dire tout de suite, la réforme “2 paquets” on s’en fout ! Pour nous, la sélection a déjà joué, l’université nous est fermée, et nos CAP, nos BEP, nous mènent tout droit à l’usine après un petit tour à l’ANPE<sup>1</sup>. Pour nous, la critique de la loi “2 baquets” est inutile. Nous critiquons l’université ; nous critiquons les étudiants. Nous critiquons l’école. Nous critiquons le travail. L’école nous donne de mauvaises places, l’université vous donne des places médiocres. Ensemble, critiquons-les ! Mais ne nous dites pas : “Il faudra toujours des balayeurs, des ouvriers” ou alors allez-y les gars, ces places-là, on vous les abandonne de bon cœur, ne vous gênez pas ! »

Ces mots-là sont tirés des tracts distribués par les « lascars du LEP électronique » en 1986<sup>2</sup> pendant le mouvement contre la loi Devaquet

<sup>1</sup> Agence nationale pour l’emploi, ancien nom de Pôle Emploi.

<sup>2</sup> Vous ne pouvez rien faire contre nous, nous vous empêchons de vieillir, Des lascars du LEP électronique, (Paris, 1986), Éditions du commun, 2020.

(la « réforme “2 paquets” ou “2 baquets” » dans leur tract) qui prévoyait de sélectionner les étudiant·es à l'entrée des universités et de mettre ces dernières en concurrence les unes avec les autres<sup>3</sup>. Pour les « lascars » s'ils prennent leur place dans la rue ce n'est pas sans rappeler une vérité à celles et ceux qui défilent : la sélection frappe bien avant l'entrée à l'université ! En l'occurrence, ici ils parlent de leur point de vue de lycéens de l'enseignement professionnel. Celui vers lequel est « orientée » une grande partie des filles et fils des classes populaires à l'issue de la classe de troisième. Hier comme aujourd'hui, la rhétorique ministérielle et gouvernementale de « l'égalité des chances » à l'école se heurte à la sélection sociale instituée par les trois voies du lycée (générale, technologique et professionnelle).

### « C'EST DÉJÀ L'USINE »

En 1959, l'enseignement professionnel est intégré dans le système scolaire et l'Éducation nationale, avec la création des Collèges d'enseignement technique, les CET. On y suit un cursus aboutissant au Certificat d'aptitude professionnelle, le CAP<sup>4</sup>, puis au brevet d'études professionnel (BEP) à partir de 1967. La finalité de l'enseignement professionnel c'est le travail salarié, et vite. Les études, ce n'est pas pour les enfants de la classe ouvrière... même si on a pu leur vanter l'égalité des chances au collège, l'école est déjà une école de classe. « Le CET, c'est déjà l'usine » comme le disent « ceux du technique » mobilisés dans les années 70 et comme le disent encore les « Lascars du LEP » de 1986, ajoutant toutefois la case chômage<sup>5</sup>. Jean-Pierre Levaray, ouvrier dans l'industrie chimique près de Rouen, syndicaliste CGT et anarchiste, le raconte dans un petit texte autobiographique sur son année 1973 : « Atterrir dans un CET, ça me change de

Illustration de la brochure

Le CET c'est déjà l'usine, 1972



[FACL]

monde. En collège, nous côtoyions encore un univers et des origines sociales semblables, même si commençaient à se joindre à nous quelques enfants d'enseignants ou de petits commerçants. Les classes étaient mixtes. Ici, ma classe n'est composée que de garçons ! Nous sommes majoritairement fils de prolétaires et nous reproduisons notre héritage social. »<sup>6</sup>

Les CET deviennent des lycées d'enseignement professionnel, des LEP, en 1975 avant d'être définitivement rebaptisés lycées professionnels en 1985 avec la création du baccalauréat professionnel qui permettait en théorie, comme n'importe quel baccalauréat, de suivre un enseignement supérieur par la suite. C'est l'époque de l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au bac à l'an 2000 fixé par le ministre de l'éducation d'alors, Jean-Pierre Chevènement. C'est aussi l'époque où le chômage s'installe durablement dans la société française. Jusqu'ici, la tendance était donc à l'intégration de l'enseignement professionnel dans le service public d'éducation. Dans les lycées professionnels, à côté des cours aux « contenus professionnels » on trouve des enseignements dits « généraux » (langue vivante, français, histoire-géographie, éducation physique et sportive, mathématiques et sciences... mais pas de philosophie). Il existe également des lycées professionnels agricoles et maritimes. Mais pas question

pour autant de « lycée unique » comme le collège unique instauré par la loi Haby de 1975. Rappelons au passage qu'il existe des classes de troisième en lycée professionnel, mettant légèrement à mal « l'égalitarisme » du collège unique.

### REPRODUIRE LES INÉGALITÉS

Aujourd'hui, il y a un peu plus de 2 250 000 lycéen·nes dont près de 650 000 sont scolarisé·es en lycée professionnel<sup>7</sup>. Un peu moins d'un tiers d'une classe d'âge scolarisée l'est donc dans l'enseignement professionnel. À 34 %, ce sont des filles et fils d'ouvrier·es, à 19 % des filles et fils d'employé·es. Dans l'enseignement « général », on compte respectivement 16 % de filles et fils d'ouvrier·es et à peu près le même nombre de filles et fils d'employé·es. À l'inverse, il y a à peine 7 % de filles et fils de cadres qui suivent des formations professionnelles contre presque 30 % en « général » (les filles et fils d'enseignant·es étant comptabilisé·es encore à part). Selon le vocabulaire employé dans les statistiques de l'Éducation nationale, on compte 57 % d'élèves issu·es d'une « origine sociale défavorisée » dans l'enseignement professionnel. Quand il n'y en a que 25 % en « général ». L'école du tri social existe et l'enseignement professionnel en est un marqueur fort.

Par ailleurs, un peu moins de la moitié des élèves des lycées professionnels sont des filles. Ce qui ne veut pas dire que la mixité est de mise dans les classes (ce que Jean-Pierre Levaray rappelait plus haut) : les filières restent globalement genrées, avec des classes « de garçons » et des classes « de filles », comme il y aurait des métiers « d'hommes » ou « de femmes ». Ce qui n'est pas sans conséquences sur la perpétuation d'une division sexuée du travail<sup>8</sup>. Même s'il y a évidemment des mouvements timides et à la marge, avec parfois un·e ou deux élèves venant briser la non-mixité d'une classe de métier genré. Les regroupements de filières dans les établissements amènent aussi à des réalités particulières de ce point

<sup>3</sup> Voir les nombreux articles et documents sur le site du Groupe d'étude et de recherche sur les mouvements étudiants, Germeinform.fr

<sup>4</sup> Le CAP existe depuis 1911 et se passait uniquement en apprentissage avant 1959.

<sup>5</sup> « Le CET c'est déjà l'usine », supplément au *Technique en lutte* n° 2 (vers 1972), ORA 3.4, Fonds d'archives communistes libertaires du musée d'Histoire vivante de Montreuil.

<sup>6</sup> 1973, Jean-Pierre Levaray, Atelier de création libertaire, 2018.

<sup>7</sup> *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale, édition 202.

<sup>8</sup> *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Ugo Palheta, PUF, 2012, troisième partie : « Rapports de classe, de genre et de race dans l'enseignement professionnel ».

de vue: un lycée avec plus de classes industrielles pourra se retrouver avec deux tiers de garçons par exemple. Mais les classes industrielles déclinent dans l'enseignement professionnel, à mesure que les délocalisations et les destructions d'emplois dans ce secteur s'accroissent, la part du secteur des « services » se renforçant à l'inverse. Tant qu'à questionner la réalité de l'égalité dans l'enseignement professionnel, on peut aussi interroger celle de « l'universalisme républicain », si cher à Jean-Michel Blanquer. Le quotidien *Le Monde* pouvait en effet écrire récemment qu'« à l'école, un faisceau d'indices dessine des inégalités selon l'origine ethnique »<sup>9</sup>. Qu'en est-il alors des lycées pro ? La première enquête Trajectoires et origines (TeO) a été publiée conjointement par l'Ined et l'Insee en 2010<sup>10</sup>. Précisons que les chiffres qui suivent concernent ce que l'État colonial français appelle « la métropole ». L'enquête TeO nous indique que 35 % des jeunes garçons descendants d'immigré-es sont orientés en lycée professionnel contre 31 % pour la population majoritaire. 18 % des jeunes garçons descendants d'immigrés sont orientés en lycée technologique contre 14 % pour la population majoritaire. Quatre points de plus. Ils sont par contre 36 % en lycée général contre 40 % pour la population majoritaire. Quatre points de moins. Les jeunes filles descendantes d'immigré-es sont scolarisées de la même manière que celles de la population majoritaire dans les lycées professionnels et technologiques. Mais elles sont scolarisées à 50 % en lycée général quand celles de la

population majoritaire y sont 46%. Quatre points de plus. La possibilité d'un régime d'assignation, sous le double angle des « origines » et du genre, n'est pas à évacuer. Citons encore une fois l'enquête TeO : « En moyenne, 14 % des descendants d'immigrés déclarent "avoir été moins bien traités" lors des décisions d'orientation, soit environ trois fois plus que la population majoritaire (5 %). [...] Parmi les motifs cités comme causes potentielles de ces traitements défavorables, l'"origine" prédomine, suivie de "la couleur de la peau". Les injustices scolaires sont donc vécues comme des discriminations ethno-raciales. » S'il faut le préciser: il ne s'agit pas ici de donner ces éléments dans un but de division des classes populaires scolarisées en lycée professionnel, mais bien d'en tenir compte tout en les croisant bien évidemment à la nature de classe qui structure le système éducatif français (voir plus haut).

Le sociologue Ugo Palheta base, lui, son enquête sur des chiffres antérieurs d'une dizaine d'années à la première enquête TeO. Mais en comparant le même type de données (la scolarisation en lycée professionnel des enfants d'immigré-es), non pas à l'ensemble du groupe majoritaire mais à celui des « jeunes issu-es des classes populaires », l'écart s'estompe et il peut estimer que l'orientation en lycée professionnel « dérive en droite ligne de l'appartenance massive [des enfants d'immigré-es] aux classes populaires »<sup>11</sup>. Ce qui n'enlève rien, d'une part à la signification que peut avoir cette appartenance massive, d'autre part à la discrimination vécue, dès lors qu'elle se conjugue par ailleurs à une plus grande exposition aux violences policières et à des discriminations dans l'accès à l'emploi – et cette fois mesurées à situations identiques. Il ne faut pas non plus négliger, dans l'enquête TeO citée, que la catégorie « descendant-es d'immigré-es » concerne les enfants d'un ou deux parents nés à l'étranger. On sait que « l'immigration » s'hérite en termes de discriminations et d'assignations malheureusement bien au-delà. Et il faudrait encore croiser

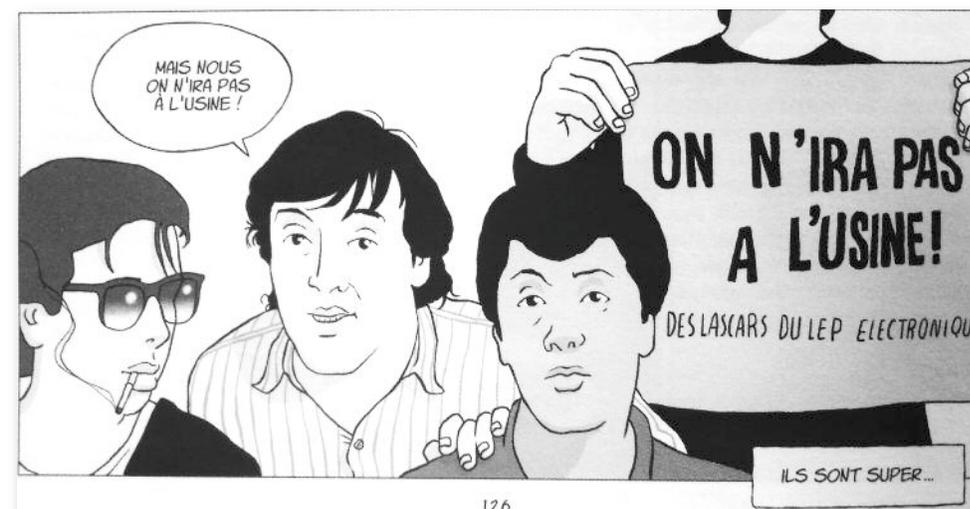
9 « Emploi, logement, éducation... la France malade de ses discriminations », dossier dans *Le Monde* du 23 avril 2021.

10 L'enquête TeO 1 est consultable sur [teo1.site.ined.fr](http://teo1.site.ined.fr)

11 *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Ugo Palheta, op. cit.

12 « Quantifier n'est pas diviser », publié sur le Club de Mediapart le 14 octobre 2020.

13 « Contre l'égalité des chances, pour l'égalité des droits », texte adopté au 4<sup>e</sup> Congrès de la Fédération SUD Éducation, Clermont-Ferrand, Mai 2006.



cela à des réalités territoriales différentes: la population d'un lycée professionnel en milieu rural n'est pas la même qu'en agglomération urbaine. La deuxième enquête TeO, programmée sur les années 2019-2020, permettra peut-être de préciser des situations qui mériteraient, quoi qu'il en soit, d'être observées plus régulièrement<sup>12</sup>.

#### POUR L'ÉCOLE DU PEUPLE

Mais d'ores et déjà, face à la prétendue égalité des chances, qui fait croire au « mérite » individuel comme seul critère d'orientation, nous ne pouvons que préférer le combat pour l'égalité des droits<sup>13</sup> qui rappelle que l'école n'est pas déconnectée de la société, du rapport de classe comme des inégalités et des discriminations qui la traversent. C'est en ce sens que SUD Éducation rappelait, par exemple au moment de la réforme Blanquer du Lycée en 2018, ses revendications dont celle d'un « lycée unique polytechnique » : « Plus la scolarité est commune, moins elle est inégalitaire : SUD Éducation inscrit son combat dans la perspective de l'abolition du système hiérarchisé actuel qui fonctionne sur un modèle d'orientation et de sélection des élèves. Nous portons un projet de lycée unique polytechnique, avec un enseignement qui garantit à toutes et tous les élèves l'appropriation

de tous les types de savoirs – qu'ils soient manuels, techniques, artistiques ou théoriques – reposant sur des pratiques pédagogiques coopératives et émancipatrices. »

Un projet qui mettrait à mal l'école capitaliste mais qui peut et doit s'articuler, aujourd'hui et maintenant, à une certaine défense de l'enseignement professionnel. Particulièrement lorsque les lycées pro se voient de plus en plus dévorés par la « culture d'entreprise » et le retour en force de l'apprentissage. Lorsque l'enseignement professionnel intègre le système scolaire en 1959, une contradiction voit le jour qui continue toujours de « travailler » les lycées pro. L'enseignement professionnel vise à une finalité d'insertion rapide dans l'économie capitaliste de jeunes travailleuses et travailleurs, mais les dégage, de fait, de l'autorité comme du contrôle patronal dans ce

Les Lascars du LEP électronique en 1986 dans la BD de Désirée et Alain Frappier, *La vie sans mode d'emploi*, Éditions du Mauconduit, 2014

moment de formation. De cette contradiction se crée un espace, mince mais qui existe, pour défendre un lycée émancipateur et arracher plus encore le temps de l'école à celui de la dictature du Capital. Et là comme partout, il y a un rapport de forces.

Prenons les stages en entreprise. Ils sont aujourd'hui au cœur des formations de l'enseignement professionnel et comptent pour l'obtention de l'examen. Ils n'ont pourtant été instaurés qu'en 1979, sur pression du Centre national du patronat français, le CNPF (qui deviendra le MEDEF en 1998). À l'époque, les « séquences éducatives en entreprise » (aujourd'hui les « périodes de formation en milieu professionnel ») devaient être à l'écart de la production, les élèves ne devaient pas « travailler ». Ce qui a évidemment changé aujourd'hui... à la faveur de l'augmentation du chômage et de

la précarité (et on peut comprendre dans une telle période que des parents puissent penser que « plus d'entreprise » à l'école entraînerait « plus d'emploi » à la sortie). Mais, progressivement, le « monde merveilleux » de l'entreprise est devenu un véritable mètre étalon. Tout s'y rapporte : on demande des « tenues professionnelles » aux élèves, on leur fait remarquer à l'occasion d'un retard que « ça ne se passe pas comme ça en entreprise ». Mais à quel moment prévient-on que l'entreprise, c'est aussi le lieu de la confrontation d'intérêts antagoniques, entre celles et ceux qui travaillent et celles et ceux qui en profitent ?

Parce que, non, « l'entreprise » ça n'est pas formidable : syndicalistes, nous avons suffisamment d'exemples qui indiquent le contraire. Et on peut encore relire ce qu'écrivaient, lucides, les Lascars du LEP en 1986 : « *Travailleurs de l'usine Exacompta*<sup>14</sup>, des PTT,

*de l'ANPE... Travailleurs du X<sup>e</sup> arrondissement de Paris, de France et d'ailleurs... Nous sommes les élèves du LEP d'électronique, à un jet de boulon d'ici, vos fils. [...] Nous, nous nous battons contre la sélection de l'école, mais surtout contre la ségrégation sociale, contre la misère ! À l'école on nous parle sans cesse de l'entreprise, on nous propose d'y faire des stages, des visites comme au zoo, comme si c'était quelque chose de sympa, de naturel et qu'on avait le choix. On est venu vous demander votre avis et vous donner le nôtre. Alors comment ça va dans l'usine, qu'ils appellent joliment « l'entreprise » ? Ça boume ? C'est sympa ? La paye est bonne ? Les machines silencieuses ? Le singe est cool ? [...] On s'adresse à vous car il y a quelques années, vous étiez à notre place, et ces années, vous êtes payés pour savoir combien elles ont filé vite ! Dans un an, deux, trois, c'est notre tour, alors on se renseigne pour n'être pas déçus plus tard. »*

Concernant l'apprentissage, cela fait plus de dix années que l'offensive a repris. La dernière contre-réforme de l'enseignement professionnel a été menée par Jean-Michel Blanquer en 2018 et prévoyait, entre autres, une part accrue du recours à l'apprentissage. La même contre-réforme supprimait des centaines d'heures d'enseignement « général », sans doute non-rentables, pour les élèves des lycées pro. L'apprentissage, c'est plus de temps en entreprise, en alternance, que dans la formation continue. Et c'est pourtant la formule aujourd'hui choyée par le ministère comme par le patronat. Le 9 mars 2021, le quotidien *L'Humanité* faisait sa couverture sur l'enseignement professionnel (ce qui est suffisam-

ment rare dans la presse pour être souligné) et sur un nouveau dispositif d'orientation, Inserjeunes. Ce dispositif valorise les voies sous apprentissage en vantant le « taux d'insertion », c'est-à-dire la chance de trouver un emploi après une formation. Mais il met sous le tapis les ruptures de contrats d'apprentissage... qui empêche purement et simplement de poursuivre sa formation. Il relègue aussi au second plan l'information sur les possibilités de poursuite d'étude, plus élevée dans la voie professionnelle sous statut scolaire<sup>15</sup>.

Pour celles et ceux qui enseignent en lycée professionnel dans une perspective émancipatrice, c'est une véritable gageure<sup>16</sup>. Il s'agit en fait de reposer la question du sens du lycée professionnel. Défendre, aujourd'hui, un service public de l'enseignement professionnel, c'est faire le choix de dégager la connaissance et la maîtrise d'un métier des obligations de rentabilité et/ou d'efficacité qui sont celles des entreprises et des services. En lycée professionnel, les élèves ont le droit à l'erreur. Ils et elles peuvent se tromper, recommencer. Ce n'est pas grave, ça n'a pas d'incidence sur la production de biens ou d'activités. C'est une différence fondamentale avec ce que vivent les apprentis-es qui sont confrontés-es au fameux « monde de l'entreprise ». On peut par ailleurs évidemment échanger, réfléchir à propos des métiers, des industries, des finalités et de l'intérêt de la production (écologique notamment), de l'organisation du travail, des constructions sociales et des représentations de genre liées aux activités... Mais ce n'est pas pour ça qu'il faut que ce soit synonyme de consentement à l'exploitation ! C'est ainsi que la défense d'un service public d'éducation émancipateur rejoint le combat de classe. Et c'est ainsi que le combat syndical dans les lycées professionnels peut et doit s'inscrire dans les luttes des classes populaires pour l'égalité, la justice et la dignité.

■ Théo Roumier

**LYCÉES PRO**

**EN GRÈVE**

**JEUDI 27/09**

éducation **Sud** Solidaires **RIPOSTONS à la tronçonneuse Blanquer**

**BLANQUER**

<sup>14</sup> L'usine Exacompta est toujours située Quai de Jemmapes à Paris, « à un jet de boulon » des locaux de l'Union syndicale Solidaires.

<sup>15</sup> « Inserjeunes, la voie pro livrée à la concurrence », Olivier Chartrain, *L'Humanité* du 9 mars 2021

<sup>16</sup> Cette partie emprunte à un précédent texte, « L'attaque faite aux Lycées professionnels », publié sur le Club de Mediapart le 14 juin 2018.

# RETOUR SUR UNE EXPÉRIENCE ORIGINALE Un syndicat lycéen à Solidaires

**Depuis 2005, sous différents noms, existent des syndicats de lycéens et lycéennes affiliés à des Solidaires locaux. Cette forme d'organisation, relativement récente, rencontre bien sûr des écueils inhérents à la condition lycéenne. Retour sur quinze ans d'expérimentation.**

**Aurélien Boudon est enseignant en Seine-Saint-Denis. Ancien de SUD Lycéen, il est membre de SUD éducation.**



[DR]

SUD Lycéens à Rennes, en 2016

**A**utomne 2004. Le gouvernement Raffarin lance sa réforme de l'éducation. Ce qui deviendra la loi Fillon, du nom de celui qui n'est pas encore justiciable mais alors ministre de l'Éducation, touche au baccalauréat en tentant, déjà, d'y introduire le contrôle continu dans un contexte de restrictions budgétaires. Très vite, les premières manifestations d'enseignant-es et de lycéen-nes ont lieu. En février, le mouvement lycéen prend de l'ampleur : 100 000 lycéen-nes défilent en France le 10 février, puis 150 000 cinq jours plus tard. Le 8 mars ce chiffre culmine à 200 000 selon les syndicats ; la police en compte 165 000 pour sa part.

Faiblement implantées, les organisations lycéennes historiques (UNL et FIDL<sup>1</sup>) proches du Parti socialiste sont rapidement dépassées. Des Comités d'action lycéen (CAL<sup>2</sup>) se mettent en place, une coordination nationale lycéenne se réunit, les assemblées générales et les coordinations prennent la tête du mouvement. S'il semble que de premières expériences de « SUD lycées » aient pu pré-exister, c'est durant ce mouvement et dans les mois qui suivent que se créent les premiers SUD lycéens dont on garde trace, par exemple à Saint-Brieuc dans les Côtes d'Armor, à Grenoble en Isère ou à Orléans dans le Loiret. Il est à noter que ces syndicats pren-

<sup>1</sup> Union nationale lycéenne et Fédération indépendante et démocratique lycéenne.

<sup>2</sup> Sur les CAL, voir « Les lycéens des années 68 », Robi Morder, Les utopiques n°6, Syllepse, novembre 2017.

nent tout de suite contact avec les Solidaires locaux des départements concernés dans une réelle démarche de lien interprofessionnel qui dépasse le simple attrait exercé par l'accès au duplicopieur.

### LE SYNDICALISME LYCÉEN, UNE HISTOIRE RÉCENTE

Le syndicalisme lycéen reste relativement récent. Encore non reconnu officiellement et composé d'associations 1901 ou d'associations de fait, il apparaît à la fin des années 80. Alors que les CAL et les coordinations restaient, depuis 1968, la forme privilégiée d'organisation, un premier syndicat lycéen se crée à la suite du mouvement de 1986 contre la loi Devaquet : la FIDL. Le mouvement contre le CIP de 1994 verra ensuite la naissance de l'UNL. Ces structures

font le pari de la pérennisation d'un appareil pour organiser un groupe dont la rotation est par nature forte : trois ans quand tout se passe bien (quatre ans jusqu'en 2009 dans les lycées professionnels). Les parcours militants dans le syndicalisme lycéen sont d'autant plus courts qu'il est rare de s'y engager dès la seconde et que beaucoup lèvent le pied à l'approche du baccalauréat. Si l'on y ajoute le fort lien avec les mouvements sociaux (UNL, FIDL et SUD se créent tous à l'occasion d'un mouvement social d'ampleur) et le faible nombre d'adhérent-es, on perçoit combien la pérennisation du syndicat s'avère compliquée.

L'UNL et la FIDL, adossées à des structures « adultes » et bénéficiant de financements publics, tentent de contourner le problème par le recours à des permanents-es sala-

riés et la continuité de certains mandats comme la présidence jusqu'à un an après la fin du lycée. La FIDL s'est notamment distinguée par le volontarisme de permanents adultes à maintenir un syndicat lycéen pourtant dépourvu d'adhérent-es scolarisé-es en lycée.

### LA ROTATION DES MANDATS S'IMPOSE D'ELLE-MÊME

Ces difficultés sont bien évidemment les mêmes pour SUD Lycéen qui ne bénéficie bien sûr d'aucun salarié-e. Cependant, une première rencontre nationale a lieu en novembre 2006 et pose les bases d'une structuration nationale : un site internet, un forum et une liste mail d'échange sont créés comme outils de lien d'une fédération, qui reste alors à l'état de simple réseau. Les groupes locaux échangent entre eux (par mail ou sur... MSN Messenger !) et les expressions fédérales restent rares. Alors que de nouveaux syndicats se créent, une nouvelle rencontre est organisée en février 2008, avançant vers une structuration nationale de SUD Lycéen et ouvrant la voie vers une adhésion à l'Union syndicale Solidaires. Cette même année, un important mouve-

ment lycéen conteste les 80 000 suppressions de postes imposées par le gouvernement Fillon (encore lui !). Dans une période d'enchaînements rapides des mouvements sociaux de la jeunesse scolarisée (loi Fillon en 2005, CPE en 2006, loi LRU fin 2007...), le nombre de structures SUD Lycéen départementales est à son plus haut. Un nouveau congrès national est organisé dès 2008. Cependant, ces syndicats échoueront à passer le cap du renouvellement et ils disparaîtront tous progressivement jusqu'à la réapparition de structures à Rennes, Montpellier ou en Île-de-France ces dernières années. Cette persistance de SUD lycées, SUD Lycéen ou Solidaires lycéen-ne-s selon les noms choisis démontre l'attrait persistant d'une frange des lycéens et lycéennes pour le syndicalisme de lutte incarné par l'Union syndicale Solidaires. Sans doute que cela mérite que l'on soit attentifs et attentives aux sollicitations qui peuvent parvenir sur le sujet pour tenter d'épauler le lancement de telles initiatives dans le respect de l'autonomie des lycéens et lycéennes.

■ Aurélien Boudon

Solidaires Lycéen-ne-s,  
région parisienne,  
en 2020



# 2006 : VICTOIRE contre le CPE

**Printemps 2006 : un mouvement social fort, entraîné par les étudiant·es et les lycéen·nes, obtient la suppression du Contrat première embauche, alors même que la loi le créant avait été voté et promulgué. C'est un coup d'arrêt à la spirale de la précarisation ; c'est une victoire de « la rue », contre « la loi ». Avec universités sous tension. Retours sur la mobilisation contre la loi sur l'égalité des chances et le CPE<sup>1</sup>, des actrices et acteurs de cette lutte reviennent sur la construction de la mobilisation, sur les moyens d'action, sur les rapports de force entre ses différentes composantes. Refusant le simplisme du « mouvement historique », ces jeunes camarades produisent alors un texte riche d'enseignements. Nous en publions ici un chapitre.**

**Universités sous tension est une réalisation collective, coordonnée par Renaud Bécot, Aurélien Boudon, Blaise Dufal, Julie Le Mazier et Kamel Tafer ; ils et elles étaient membres de Étudiants ou SUD Lycéens durant le mouvement anti-CPE de 2006.**

<sup>1</sup> Editions Syllepse, 2011.



Manifestation contre le CPE,  
Paris, le 28 mars 2006

L'enseignement à la fois le plus superficiel et le plus essentiel de la mobilisation de 2006 aura été de prendre conscience que faire reculer un gouvernement est possible. Pour ceux et celles qui sont alors lycéen·nes et étudiant·es, c'est effectivement la première fois qu'ils connaissent un mouvement social dont l'issue est couronnée d'une victoire, même partielle. De ce fait, dès les jours qui suivent l'annonce du retrait du CPE, le 10 avril 2006, ce mouvement sera qualifié d'« historique », aussi bien par les médias que par les organisations syndicales. Dans la foulée, un tourbillon médiatique emporte l'événement en auréolant les autoproclamés « leaders » de la mobilisation. Cet emballement se fera au détriment d'une analyse approfondie de notre lutte. L'appellation « historique » n'aura eu pour effet que de masquer en quoi ce mouvement constituait à la fois le révélateur d'une situation sociale – la précarité comme horizon – et une rupture dans le rythme des luttes sociales. En revenant sur la construction de cette mobilisation, sur ses moyens d'action, sur les rapports de force entre ses différentes composantes, nous avons essayé de compléter les connaissances demeurées trop lacunaires sur cette phase politique. Pour nourrir les luttes à venir, il est nécessaire de comprendre ce qui se joue réellement dans les solidarités qui apparaissent au printemps 2006, au-delà de l'affirmation simpliste de l'essor d'une « génération ». Il faut saisir de quelle manière cette mobilisation s'insère dans une séquence politique spécifique, à laquelle elle

entend apporter des réponses en mettant en œuvre des moyens d'action originaux. Une séquence au croisement des temporalités et « *au point d'impact des colères*<sup>1</sup> » La mobilisation de 2006 a été présentée comme le produit de deux décennies de lutte contre la mise en place d'un « précarariat ». De fait, nous avons déjà pour la plupart une connaissance directe de l'exercice du travail précaire. Prenant à revers les discours patronaux affirmant que « *les étudiant-es ne connaissent pas le monde de l'entreprise* », nous rappelions au contraire que nous ne le connaissions que trop bien. Depuis des années, nous sommes contraint-es à vaquer d'emplois temporaires en jobs précaires afin de financer nos études<sup>2</sup>. Corrélativement à cette connaissance directe de la précarité, des méthodes de luttes adéquates se sont développées dans divers secteurs depuis le début des années 2000. Les actions entreprises par Génération Précaire, par les mouvements de chômeurs-euses ou encore les grèves de la restauration rapide ont trouvé des échos dans nos actions d'occupations des entreprises bénéficiant de l'emploi de jeunes précaires, ou dans les « déménagements » d'agences d'intérim qui ont été perpétrés sur les parcours des manifestations du printemps 2006.

Ce contexte de luttes contre la précarisation rampante du travail trouve son pendant dans les luttes dans l'éducation. Les luttes

qui ont animées les lycées professionnels au cours des décennies 1990 et 2000, mais aussi dans les lycées généraux avec la réforme Fillon en 2005, ainsi que les universités avec l'opposition à la réforme LMD<sup>3</sup> en 2003, traduisent un refus de voir les formations subordonnées aux intérêts patronaux. De la même manière, ce qui se joue lors des luttes contre la LRU<sup>4</sup> (2007 puis 2009), c'est l'affirmation d'un double refus de la dégradation du contenu des formations (refus des suppressions de postes, refus de la suppression des options de diversification des parcours, refus de la fermeture de filières non rentables, etc.) et de la dévaluation des diplômes sur le marché du travail (les emplois occupés ne correspondent plus au niveau de diplôme réel). Autour du mot d'ordre d'opposition à la professionnalisation des formations, ce que les étudiant-es et lycéen-nes rejettent, c'est l'idée que les formations deviennent des outils permettant au patronat d'inculquer quelques compétences fragmentées, sans rendre intelligible l'ensemble d'un processus de production – et, par conséquent, sans laisser la possibilité de juger de la pertinence de celui-ci. Ce que le paysage médiatique s'obstine à présenter comme un refus nihiliste ou idéologique des liens entre entreprises et universités constitue en réalité le retour d'une critique des dispositifs patronaux visant à entretenir l'aliénation des salarié-es.



« Nous ne serons pas de la chair à patrons », un slogan durable... Ici, en 2016 contre la loi Travail

Par sa critique de la professionnalisation, le mouvement étudiant réaffirme avec force sa communauté d'intérêts avec les salarié-es. Pendant le printemps 2006, les cortèges qui s'ébranlent vers les antennes du Medef en arborant des banderoles clamant « Nous ne serons jamais de la chair à patrons » font partie des symboles marquants. Le slogan fait écho aux nombreuses occupations de conseils d'administration d'universités qui ont eu lieu au cours des années 2000 lorsque des partenariats université/entreprises sont à l'ordre du jour. Ce sont des modes d'actions nouveaux pour signifier des solidarités essentielles : « *La précarité des étudiant-es et la libéralisation de l'éducation s'inscrivent dans une politique globale*<sup>5</sup>. » Cette séquence du mouvement social doit également se comprendre dans la succession de luttes qui la compose. Dès le début des années 2000, SUD-Étudiant développe une vision internationale des réformes qui touchent les universités et la précarisation de l'entrée sur le marché du travail. Le mouvement altermondialiste, avec ses carences et ses contradictions, donne une ampleur internationale aux analyses que nous développons. La campagne contre le traité constitutionnel européen, en 2005, auquel le mouvement syndical et le mouvement étudiant participent, est un symptôme du développement d'une analyse politique plus globale.

Cependant, ces mobilisations reproduisent des stratégies issues de mouvements sociaux séculaires, qui peinent parfois à s'adapter aux nouveaux enjeux qui traversent la société française. Ceci se traduit,

d'une part, par la difficulté à organiser des résistances collectives pérennes parmi les salarié-es précaires. L'après-CPE est l'occasion de voir émerger des collectifs para-syndicaux dans la restauration rapide, ou des syndicats dans les commerces et services, mais l'expérience reste encore limitée. D'autre part, cela se traduit par la lourde difficulté des organisations syndicales et politiques à s'enraciner et à donner la parole à la jeunesse qui entre en révolte à l'hiver 2005. Cette observation ne fait que se renforcer au printemps 2006. De la même manière, les expériences de l'après-CPE pour recréer ces convergences paraissent encore bien trop faibles relativement aux enjeux sociaux et politiques. En cela, il est inexact et illusoire de définir la mobilisation de 2006 comme « *une synthèse des points forts des mouvements des précaires, du mouvement étudiant, du mouvement lycéen et du soulèvement des banlieues*<sup>6</sup> » ; précisément parce que la jonction avec les mouvements des quartiers populaires n'a pas eu lieu.

Enfin, la séquence courte du printemps 2006 et celle intermédiaire des luttes des années 1990 et 2000 s'inscrivent dans un plus vaste héritage mémoriel des luttes. Les propos tenus au cours du printemps 2006 le confirment : les luttes impliquant des étudiant-es restent marquées par la mémoire fantasmée et normalisatrice de Mai 68. Tout au long de la mobilisation, les acteurs/trices n'auront de cesse d'évaluer leur propre mobilisation à l'échelle soixante-huitarde : « *plus nombreux-euses qu'en...* », « *première grève depuis...* », « *jamais bloqué, même en...* ». Au-delà de ces références quantitatives, la mémoire joue un rôle plus concret dans les formes prises par la mobilisation car « *Mai continue de hanter acteurs et analystes du mouvement social [...]. L'autogestion, en revanche, demeure toujours, depuis un quart de siècle, inaudible et invisible [...]. Mais certains traits actuels du mouvement social s'inscrivent en mode mineur dans cet héritage non assumé : affirmation du "social" au détriment du politique, valorisation de la base et banalisation des formes d'auto-organisation des*

1 « L'angle mort », Zone Libre, Hamé & Casey.

2 Une étude de l'Observatoire de la vie étudiante met en lumière le fait que la part d'étudiant-es issu-es des classes populaires a diminué entre 2007 et 2011.

3 Licence – Master – Doctorat.

4 Loi relative aux libertés et responsabilités des universités.

5 Textes du 4<sup>e</sup> congrès de SUD-Étudiant, 2007.

6 Voir « Bilan du mouvement anti-CPE » par les Jeunesses communistes révolutionnaires.

conflits, recherche de contre-pouvoirs par l'expertise ou la mobilisation<sup>7</sup> ».

### LES MOYENS D'ACTION ENTRE AUTO-ORGANISATION, MASSIFICATION ET RADICALISATION

De fait, l'auto-organisation se trouve au cœur de la lutte de 2006. Tous les bilans de cette mobilisation accordent une place cruciale à cette extension du champ de la démocratie imposée par le mouvement étudiant sur les campus au printemps 2006. Pour Attac, Aurélie Trouvé note dès mai 2006 que « le succès du mouvement est dû au fonctionnement en assemblées générales ». Des analyses similaires sont ensuite dressées par des sociologues français ou par des observateurs internationaux de la mobilisation<sup>8</sup>. Ces analyses sont partagées par une large partie des organisations de jeunesse, y compris celles, peu enclines à défendre l'auto-organisation des luttes, qui s'interrogent sur le succès qu'a connu cette forme d'organisation. Pour SUD-Étudiant, « l'autogestion est devenue un mode de fonctionnement plus fréquent dans les mouvements étudiants<sup>9</sup> ». Ce succès s'explique notamment par la volonté des étudiant-es de déterminer eux-mêmes les finalités de leur lutte et, par extension, la définition de formes d'organisation qui permettent à tout-es les étudiant-es de se sentir partie prenante.

Face à ce développement des pratiques autogestionnaires, les défenseurs-euses de ce fonctionnement sont confrontés à de nouveaux défis. Tout d'abord, comment défendre ce fonctionnement « contre les organisations qui se désignent comme avant-garde<sup>10</sup> » ? Dans les mobilisations des années suivantes, se mettent en place de nouveaux dispositifs dans les assemblées générales et les coordinations nationales afin de garantir un contrôle réel des mandaté-es. Des écrits sur l'organisation des coordinations nationales sont rédigés et parfois diffusés auprès de salarié-es. Ce n'est pas un hasard si les salarié-es des universités choi-

sisent, en 2009, d'adopter une forme de coordination nationale. À l'automne 2010, dans certaines villes, des coordinations de salarié-es se forment pour organiser la lutte contre la réforme des retraites. Bien que dénigrées par certaines confédérations syndicales, les pratiques autogestionnaires du mouvement étudiant circulent et trouvent une forte sympathie parmi les salarié-es. La seconde question qui se pose est d'amener les étudiant-es à dépasser la situation dans laquelle « la démocratie est plus vécue comme un moyen que comme un but<sup>11</sup> ». Cette question se pose avec une acuité plus forte dans les mobilisations universitaires de 2007 et 2009, au cours desquelles la construction d'une légitimité démocratique est d'autant plus nécessaire que l'opinion médiatique s'emploie à discréditer les étudiant-es mobilisé-es. Ainsi, fin novembre 2007, lorsque Jacques Julliard – avec toute la finesse qui le caractérise – assimile le choix de la démocratie radicale à une orientation autoritaire et fasciste, il s'avère important de lui rappeler que « le mouvement est en lui-même un moment d'expérimentation de la démocratie. Les relents autoritaires existent, ils font partie de cet apprentissage et tendent à disparaître. La démocratie est apprentissage, voilà quelque chose que la société dans laquelle nous vivons a oublié<sup>12</sup> ». Outre le fait que cette réponse traduit l'assurance prise par le mouvement étudiant dans la foulée de la lutte contre le CPE, elle dénote aussi une attention à l'organisation même du

7 « Jeux d'ombre. Mai, le mouvement social et l'autogestion (1968-2007) », Franck Georgi, Vingtième Siècle. Revue d'histoire n° 98, avril 2008, p. 40-41.

8 Voir Sebastian Budgen, « French Lessons: the Struggle Goes On », dans Clare Solomon (dir.), Springtime. The New Student Rebellions, Editions Verso, 2011, p. 183-194.

9 Textes du 4<sup>e</sup> congrès de SUD-Étudiant, 2007.

10 Idem.

11 « Bilan du mouvement », congrès local de SUD-Étudiant Rennes, 20 mai 2006.

12 « Au cœur de notre syndicalisme: l'avenir de l'université et la démocratie », Fédération SUD-Étudiant, Le Nouvel Observateur, 2 décembre 2007.



Manifestation contre le CPE, Paris, le 4 avril 2006

fonctionnement démocratique de la lutte. Non par simple souci d'apparence, mais bien par volonté d'inclure tous les acteurs et actrices qui se reconnaissent dans les mots d'ordre de la mobilisation. Ceci implique différents exercices: le développement d'une information collective pour que chacun-e puisse participer au débat en connaissance de cause, le développement de groupes informels pour la prise de parole de ceux et celles qui n'osent pas affronter la foule des assemblées générales, la mise en place d'une répartition des tâches qui permette à tout-es de trouver sa place dans la mobilisation, etc. La superposition de ces mesures permet progressivement de massifier le mouvement, tout en favorisant une participation active des étudiant-es. Alors que les premières assemblées générales voient intervenir des militant-es déjà chevronné-es, on observe en mars et avril des prises de paroles venant d'étudiant-es non syndiqué-es, pour qui cette mobilisation joue le rôle d'un apprentissage politique accéléré. Comme le formule une étudiante: « Plus ça allait, plus on avait une vision globale de la société et plus on avait l'impression d'avoir de la force ». Tout au long du printemps 2006, les étudiant-es apprennent que l'extension du champ de la démocratie est possible. Simultanément à l'élaboration de décisions

collectives, ils/elles apprennent à développer une force d'action collective. Des actions symboliques en début de mobilisation aux affrontements parfois durs avec les appareils policiers, en passant par les occupations d'axes autoroutiers ou de centres de stockage de marchandises, il n'y a pas de ruptures entre de « gentil·les » manifestant-es et de « méchant-es » casseur-es. La continuité dans les modalités d'action, avec une radicalisation progressive, est d'ailleurs l'un des traits frappant du printemps 2006. La radicalité n'est pas apparue avec l'« usure » ou « le pourrissement » de la mobilisation. Confronté-es à l'intransigeance du gouvernement, ce sont les étudiant-es qui ont fait le choix de faire évoluer leurs moyens d'action vers une radicalité plus marquée. Cette radicalisation s'est construite d'assemblées en manifestations, d'interpellations des pouvoirs publics en absence de réponses. Ce processus de radicalisation est donc le produit d'une réflexion collective: chaque action était décidée en assemblées générales et sa pertinence était débattue en fonction du contexte politique. La radicalisation découle de ce qui est perçu comme un impératif conjoncturel, et non d'un postulat idéologique, ce qui lui permet de recevoir une adhésion extrêmement favorable parmi les mobilisé-es.

Ce processus, qui s'enracine dans des initiatives locales, est progressivement porté par la coordination nationale étudiante. De fait, la multitude d'actions par lesquelles les étudiant-es démontrent leur détermination sont autant de points d'appuis pour contraindre l'intersyndicale nationale à accélérer le tempo de la mobilisation. Au-delà des incantations qui émaillent les textes des coordinations nationales réunies chaque week-end pendant ces trois mois, ce que les étudiant-es retiennent, c'est bien la nécessité de porter des actions qui rompent avec l'attentisme des grandes confédérations. Le témoignage des acteurs/trices de l'intersyndicale, comme les analyses des observateurs/trices du mouvement sont unanimes : ce sont bien « les étudiant-es et des lycéen-nes qui ont entraîné les syndicats de salarié-es », ce sont aussi ces actions qui ont contraint les confédérations syndicales à demeurer sur un mot d'ordre de retrait. Il s'agit là d'une leçon pour l'ensemble des salarié-es et des étudiant-es.

#### À LA FAVEUR DE LA LUTTE, LA PRISE DE CONSCIENCE ET LA MORT D'UNE GÉNÉRATION

En rompant avec l'image qui voudrait que la jeunesse se soit « dépolitisée », l'invasion du champ politique en 2006 marque un moment important dans l'histoire récente des mouvements sociaux. Cet épisode amène certain-es à proposer l'idée qu'une « génération CPE » ferait soudainement son entrée dans la vie sociale et politique<sup>13</sup>. Ce thème suggère que toute la génération aurait des intérêts communs. Or, cette idée s'effondre en moins d'un an, puisque dès 2007 les promoteurs de la thématique « générationnelle » prendront la défense de la loi LRU, pendant que la plupart des mobilisé-es de 2006 reprendront la lutte. D'autre part, en restreignant cette génération au CPE, on la transforme en phénomène purement français. Or, l'idée que la jeunesse serait dans l'incapacité de développer des résistances collectives face à la précarisation de ses

conditions de vie ou d'études n'est pas une idée strictement française. De fait, quelques mois après les récentes mobilisations étudiantes en Grande-Bretagne, une syndicaliste étudiante écrivait que « la norme postulée était que les étudiant-es étaient apathiques. Les étudiant-es étaient tout simplement supposés rester indifférent-es à leur propre éducation ». En Californie, des universitaires mobilisé-es effectuent le même constat : « Nous étions affligés du vague désir de voir quelque chose se produire – sans jamais imaginer que nous pouvions le faire advenir par nous-mêmes<sup>14</sup>. » Au travers de l'ensemble de ces mobilisations étudiantes, c'est « la renaissance d'un mouvement qui est célébrée<sup>15</sup> ». Il s'agit donc bien plutôt de la poursuite d'aspirations anciennes (dignité, justice sociale, égalité dans l'accès à l'éducation), mais à travers une mise en mouvement collective, avec toute sa portée subversive et politique et non de l'essor d'une génération qui s'affirmerait pour elle-même. Le mouvement de 2006 représente finalement une nouvelle vague sociale, qui remet au goût du jour des pratiques déjà expérimentées, tout en cherchant constamment à les adapter à l'évolution de la société contemporaine. Certains sociologues ont affirmé que le printemps 2006 avait permis « un regain de légitimité de la forme syndicale chez les étudiants<sup>16</sup> », pendant que d'autres voient dans cette lutte « une occasion extrêmement importante pour contribuer au renouveau du syndicalisme et de la politique<sup>17</sup> ». Ces hypothèses ont

13 Voir le discours de Bruno Julliard [alors président de l'UNEF], Génération CPE, Paris, Privé, 2006.

14 Communiqué de Absent Future, cité dans Springtime. The New Student Rebellions, op. cit., p. 152.

15 « We felt liberated », Clare Solomon, Springtime. The New Student Rebellions, op. cit., p. 13.

16 « Les étudiants, le syndicalisme et le mouvement social », Bertrand Geay, Critique communiste, novembre 2006, p. 35.

17 « Jeunesse étudiante, précarité et mobilisation anti-CPE », Robi Morder, idem, p. 21.

18 Loi pour l'égalité des chances, qui contenait notamment l'instauration du Contrat premier embauche (CPE).

19 « Jeunesse étudiante, précarité et mobilisation anti-CPE », Robi Morder, idem, p. 32.

20 Brochure « Emploi des jeunes », SUD-Étudiant/Solidaires, mai 2011.

été vérifiées, puisque le mouvement syndical étudiant s'est trouvé renouvelé par cette mobilisation. En termes quantitatifs, une fédération comme SUD-Étudiant connaît la création d'une dizaine de sections locales dans les mois qui suivent la lutte contre le CPE. En termes qualitatifs, on assiste en juin 2007 à un congrès d'un syndicat étudiant (SUD) qui s'étendra sur cinq jours – fait sans précédent depuis 1968. Les discussions entre les syndicalistes étudiants de lutte (SUD, FSE, associations para-syndicales locales, syndicats bretons, corses, catalans et basques) se font plus fréquentes, permettant notamment la construction d'une mobilisation contre la loi LRU, contre la volonté de l'UNEF. Ces discussions traduisent la volonté de construire une organisation syndicale étudiante de lutte, unifiée et – enfin – émancipée de la mythologie nationaliste qui permet encore aujourd'hui à l'UNEF d'être une force hégémonique dans le milieu universitaire français. De fait, ces discussions entre organisations de lutte se déroulent de manière plus aisées que par le passé, dans la mesure où elles s'ancrent dans des pratiques de lutte communes. Le regain du syndicalisme étudiant de lutte est amplement dû à sa volonté de promouvoir des formes d'auto-organisation et de démocratie radicale au cours de la lutte. En observant les assemblées générales au cours de la lutte, Évelyne Perrin les voyait d'abord comme « un formidable bouillonnement sans hiérarchie et rejetant la mainmise des organisations syndicales ou des partis politiques », avant de noter que « la méfiance s'est peu à peu estompée ». Le succès de l'auto-organisation au cours de la lutte contre la LEC<sup>18</sup>, puis contre la LRU en 2007, permettent d'affirmer que les syndicalistes autogestionnaires ont marqué des points dans la recomposition idéologique du paysage militant. Ces acquis sont d'ores et déjà perceptibles dans les organisations étudiantes, malgré la forte rotation des militant-es, car les étudiant-es devenu-es salarié-es conservent une mémoire des pratiques expérimentées au cours de la lutte du printemps 2006.

Finalement, ce qu'il faut retenir du « moment » 2006, c'est bien l'idée qu'il a été pour nombre de lycéen-nes et d'étudiant-es « fondateur de la conscience de la nécessité d'une alternative globale contre le système dominant<sup>19</sup> ». La révolte des quartiers populaires en 2005 et les mouvements lycéen-nes ou étudiant-es des années 2000 sont les symptômes d'un refus de subir les situations d'exploitation et les rapports de pouvoirs qui traversent la société française. Les frontières de cette conscience ne se situent pas autour d'une « génération CPE ». Le soutien des salarié-es à la lutte de 2006 traduit cette conscience que les attaques contre la jeunesse ne sont qu'une étape d'expérimentation avant de s'en prendre à l'ensemble des salarié-es. Cette analyse se traduit encore aujourd'hui : alors que le Medef et le gouvernement s'accordent en avril 2011 (exactement cinq ans après le retrait du CPE) pour promouvoir des mesures en faveur de l'emploi des jeunes, une brochure publiée par SUD-Étudiant et l'Union syndicale Solidaires affirme immédiatement que « les problèmes de l'emploi des jeunes sont les mêmes que ceux des salarié-es<sup>20</sup> ». La séquence de 2006 a donc permis de remettre en lumière la communauté d'intérêts entre les étudiant-es, la jeunesse déscolarisée et les salarié-es. Cette prise de conscience et les pratiques qui ont marqué la lutte constituent donc une étape majeure du mouvement social. Par-delà la saturation médiatique qui a suivi le retrait du CPE et l'amnésie à laquelle nous sommes confronté-es depuis lors, les acteurs et les actrices du mouvement social doivent s'emparer de l'héritage de cette lutte. La jeunesse, elle, reste marquée par l'extension du champ démocratique qu'elle a imposée au cours du printemps 2006. Cette expérience constitue un important capital sur lequel le mouvement social doit appuyer à s'appuyer dans les années à venir.

# ÉTUDIANT-ES et confinement

**Le monde étudiant a été particulièrement touché par le confinement lié à la crise sanitaire. Sachant que plus de la moitié de la population étudiante doit travailler pour vivre, ceci s'est d'abord traduit par de nombreuses pertes d'emploi aux conséquences souvent dramatiques. Faute de moyens, de ressources, la « continuité pédagogique » vantée par le gouvernement n'est qu'un mirage pour les plus démunis-es. Le confinement a été l'occasion d'accélérer la mise en place de mesures ultralibérales prévues de longue date. Par ailleurs, l'isolement du confinement s'est traduit par une détérioration de l'état de santé global parmi les étudiantes et étudiants. C'est aussi une période où l'organisation collective, le syndicalisme, les luttes, si elles ne sont pas impossibles sont plus difficiles.**

**La fédération Solidaires Étudiant-e-s, syndicats de luttes est membre de l'Union syndicale Solidaire. Elle revendique une université gratuite, ouverte à tous et toutes, de qualité, émancipatrice et autogérée.**



[DR]

Banderole de la fédération Solidaires Étudiant-e-s, lors de la manifestation du 1<sup>er</sup> mai 2021, à Paris

**A**lors que les « réformes » néolibérales et autoritaires ne cessent de tomber depuis le début du quinquennat Macron (retraites, loi sécurité globale, loi séparatismes, etc.), la crise sanitaire n'a fait que mettre en évidence une précarisation accrue de la classe laborieuse, celle qui vend sa force de travail au patronat, pendant que écarts entre les plus riches et les plus pauvres se creusent. Les politiques d'austérités menées par les gouvernements protégeant la classe bourgeoise sont responsables de cette situation. Le constat est clair, les faits sont là : la journée du 4 février dernier a été une grande mobilisation interprofessionnelle pour l'emploi et les services publics. Les travailleurs et travailleuses de ces derniers ont d'ailleurs déposé un préavis de grève pour tout le mois de mai, revendiquant notamment l'abrogation de la loi de transformation de la fonction publique. Les intermittent-es du spectacle sont mobilisé-es depuis plusieurs semaines dans les théâtres occupés, exigeant l'abrogation de la réforme de l'assurance chômage. Les faits sont là, mais la liste reste encore longue. Nous pourrions citer les marches contre le racisme systémique et les violences policières, ou celles pour une vraie loi climat. En ce qui concerne la condition des étudiant-es issu-es de la classe laborieuse, nous dénon-

Le distanciel tue. Derrière  
les écrans, étudiants  
en souffrance.  
Manifestation à Montpellier



[V. Oulhen]



cions depuis de nombreuses années la situation d'extrême précarité – voire pauvreté – dans laquelle nous nous voyons obligé-es d'étudier. Cette situation, qui avait été mise en lumière au cours du mois de novembre 2019, lorsque notre camarade de Lyon s'était immolé par le feu devant le CROUS<sup>1</sup>, s'était avérée être un problème structurel. Et à problème structurel, nous exigeons des réponses structurelles ! Le ministère s'était alors assuré de gérer au mieux la colère estudiantine, mais nous n'étions pas dupes et avons lancé une mobilisation contre la précarité partout en France. Le premier confinement de mars 2020 a évidemment éteint le mouvement, tout en aggravant nos conditions matérielles d'existence. La note n° 43, « Être étudiant en 2020 », de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) donne des informations précieuses pour l'analyse de nos conditions d'études.

Nous n'avons pas tous et toutes les moyens de nous nourrir et de nous loger dans des conditions dignes. Alors que c'est plus de la moitié d'entre nous qui sommes salarié-es et que 86% des étudiant-es exerçant une activité salariée disent qu'elle leur est indispensable pour vivre, nous sommes nombreux et nombreuses à avoir perdu notre emploi et à ne pas en avoir retrouvé durant l'été. Face à cela, les aides d'urgence mises en place par les universités, les CROUS ou le gouvernement, accessibles seulement pour quelques étudiant-es, ne

sont pas suffisantes et n'ont pas compensé les pertes d'argent dues au confinement. Les médias se sont émus : des files d'étudiant-es attendant devant le Secours populaire ou la Croix-Rouge pour récupérer des colis alimentaires ou encore les images de frigos vides. Face à cela, le gouvernement a décidé d'élargir les Restaurants universitaires (RU) à un euro à tous les étudiants et toutes les étudiantes, et ce pour deux repas par jour. Pour autant, ce n'est clairement pas assez. Avec la crise sanitaire, un grand nombre de RU ont considérablement réduit leur offre ainsi que les quantités proposées. Il est nécessaire de revaloriser les bourses, en termes de nombre et de montant, mais c'est aussi pourquoi nous pensons qu'il faut remettre au centre des préoccupations la question du salaire étudiant. En effet, tout comme les travailleurs et travailleuses, les étudiant-es sont exploité-es. Nous nous considérons comme étant des travailleur-euses en période de formation, ce qui implique que celle-ci fait partie intégrante

du processus nous dirigeant vers le travail aliéné. Il est important de démontrer pourquoi nous sommes exploité-es. Tout d'abord, d'un point de vue global, les universités fonctionnent de plus en plus dans des logiques de rentabilité et de compétitivité. Celle-ci s'inscrit directement dans le Processus de Bologne<sup>2</sup>, visant à harmoniser l'enseignement supérieur au niveau européen afin de le rendre concurrentiel face aux États-Unis. S'inscrivant dans cette optique, la professionnalisation des cursus force les étudiant-es à travailler pendant leurs études, par le biais de stages obligatoires, de contrats d'alternances, etc. Le montant des bourses sur critères sociaux n'étant pas assez élevé, nous sommes un grand nombre à être salarié-e, comme nous en parlions précédemment, et parfois même « au noir ». Nous occupons la plus grande majorité du temps des postes précaires, parfois légitimés par des « contrats étudiants » ultra flexibles. Par ailleurs, les étudiant-es fournissent un travail intellectuel (par le biais des travaux dirigés, par exemple) qui n'est d'ailleurs pas en leur possession mais, souvent, appartient à l'université ou à l'enseignant-e. Nous pouvons dire que l'exploitation étudiante possède des traductions plurielles. Le Processus de Bologne, et donc une certaine partie de la planification de l'exploitation étudiante, consiste en une soumission de l'Enseignement supérieur et de la recherche aux lois du marché et la transformation de l'enseignement en marchan-

dise amorcées par la déclaration de la Sorbonne. N'ayant fait l'objet d'aucun débat public, il a vu trois acteurs principaux se mêler à sa conception : l'ERT<sup>3</sup>, l'OCDE<sup>4</sup> et l'UNESCO<sup>5</sup>. Dès 1991, la première de ces organisations éditait un rapport prônant qu'« une université ouverte est une entreprise industrielle et l'enseignement à distance est une industrie nouvelle », délaissant encore une fois la notion de savoir pour celles d'employabilité, de flexibilité et de mobilité. L'OCDE, quant à elle, a déclaré dans un rapport de 1998 que « les enseignants ne sont pas indispensables à la formation tout au long de la vie, des prestataires de services éducatifs feront l'affaire » ; la même année, la Commission européenne affirmait que « le temps de l'éducation hors école est venu et la libération du processus éducatif aboutira à un contrôle par des offreurs d'éducation plus innovants que les structures traditionnelles ». Enfin, l'UNESCO, quant à elle, flatte la stratégie du processus de Bologne, la présentant comme un modèle de bonne gouvernance et l'avant-garde d'un grand marché mondial de l'éducation et de la recherche. L'exploitation étudiante est donc issue d'intérêts bourgeois, et mise en place par les différents gouvernements successifs qui continuent petit pas par petit pas la déstructuration et la libéralisation de l'Enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que la précarisation et l'exploitation des étudiant-es issues de la classe laborieuse.

Au niveau pédagogique, ce sont ces dernier-es qui ont été les plus lésé-es. Le ministère a imposé dès le premier confinement une « continuité pédagogique » dont la forme n'a pu être que numérique. Pourtant, un grand nombre d'étudiant-es n'ont pas accès à du matériel informatique ou à une bonne connexion internet. Nous avons donc pu observer des situations absolument effarantes, où l'administration conseillait à des étudiant-es de braver le confinement pour aller suivre les cours chez des ami-es, ou encore le président de l'université Paul-Valéry de Montpellier, Patrick Gilli, qui ne

1 Centre régional des œuvres universitaires et scolaires.

2 Voir « 1968-2018 : universités, de l'ouverture à la fermeture », Anouk Colombani, *Les utopiques* n° 7, Syllepse, printemps 2018.

3 *European round table*, Table Ronde des industriels Européens, comprenant les représentant-es des 47 plus grandes firmes européennes.

4 Organisation pour la coopération et le développement économique, regroupant les pays les plus riches, fer de lance de l'idéologie néolibérale.

5 Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

s'inquiétait pas de la précarité numérique étant donné que, sous ses conseils, les étudiant-es pouvaient « aller au bistro » pour passer leurs partiels ! C'est donc dans une totale déconnexion avec nos conditions matérielles d'études que le ministère et la plupart des directions d'établissements ont pris la décision d'imposer cette continuité pédagogique, laissant derrière eux, complètement démunis, un grand nombre d'étudiants et étudiantes. Cette continuité pédagogique, et la dématérialisation des enseignements qui s'est répandue avec elle, ne sortent pas de nulle part : le Processus de Bologne, que nous évoquons plus haut, prévoyait déjà cette dématérialisation... En 1999 ! Ce projet de dématérialisation des enseignements et de réduction du coût des enseignant-es était en effet déjà envisagé il y a vingt ans. En pratique, cela se traduit par des appels à projet déjà dédiés à la question du numérique, présentés et préparés dans les universités<sup>6</sup> et un passage rapide au tout numérique, de par le déploiement de partenariats avec le secteur privé. En effet, cette dématérialisation apporte de nombreux avantages pour l'État bourgeois : il y a d'une part une réduction des coûts, la dématérialisation permettant de faire cours à bien plus d'étudiant-es en simultané que les cours se déroulant sur site, et les enseignant-es étant réduits au strict minimum et remplacés par des « ingénieur-es pédagogiques », des « prestataires de services éducatif » pour reprendre les termes de l'OCDE. Ainsi, le nombre d'enseignant-es, de locaux, de matériel, peut être drastiquement réduit, et les coûts allant avec également.

6 On peut citer le projet PARM, à l'université de Tours, visant à dématérialiser totalement certains cours et remplaçant les enseignant-es par des « ingénieur-es pédagogiques », et le projet HYPE13, visant même à supprimer ces ingénieur-es pédagogiques, développés dans plusieurs universités, dont celles de Tours, La Rochelle ou Pau.

7 Les AGORAé sont des épiceries solidaires créées par la Fédération des associations générales étudiantes. Elles sont très fortement subventionnées, mais sont tenues par des bénévoles (ce qui n'aide pas vraiment à combattre la précarité étudiante) et servent de vitrine à l'État et à la FAGE pour montrer leurs actions palliatives.

D'autre part, il y a là une réduction des risques : les universités sont historiquement des lieux de mobilisations et de contestations. Or, notre expérience de cette pandémie le montre : s'il est toujours possible avec la dématérialisation de syndiquer des personnes et d'avoir une activité syndicale en termes d'accompagnement des étudiant-es dans leurs problèmes et de présence dans les conseils, instaurer un rapport de force et créer une mobilisation sont des choses qui deviennent impossibles. Ainsi, la pérennisation de l'enseignement en distanciel et la réduction de la présence des étudiant-es sur site représentent une baisse de la capacité de mobilisation sur les universités, ce qui ne peut qu'aller dans le sens d'une intensification des contre-réformes capitalistes. Par ailleurs, notre santé mentale et physique n'a pas non plus été prise en considération. L'enfermement physique, l'isolement social, les journées devant des écrans, la pression d'une année échouée, la précarité économique : autant de facteurs qui remettent en question notre intégrité physique et notre capacité à suivre des cours et à passer des partiels dans des conditions décentes. Les conditions de stress, l'augmentation des angoisses et des dépressions chez les étudiant-es, voire les tentatives de suicides, ont drastiquement augmenté avec les confinements successifs. Les réponses du gouvernement à cette précarité, pourtant largement documentées et relayées médiatiquement, furent dérisoires. Depuis l'année dernière, un numéro vert a été mis en place. Celui-ci n'est que peu utilisé et n'est certainement pas une solution viable sur du long terme. Pour résoudre les problèmes de santé mentale des étudiant-es, il convient de traiter le mal à sa racine. On aurait pu croire que cela serait fait avec l'annonce par le gouvernement de la mise en place de « chèques psy ». Malheureusement le dispositif reste très limité et difficile d'accès, de plus le nombre de spécialistes accessibles (uniquement des volontaires) est trop faible. On peut noter des aides financières



Aujourd'hui les bourses, demain le salaire étudiant. Collage syndical

aux montants très faibles et sous des conditions bien trop strictes pour concerner la majorité des étudiant-es. Si ces aides ont pu être les bienvenues, elles ne représentent en aucun cas une solution pertinente à la précarité étudiante, un gain ponctuel d'argent ne pouvant pas résoudre un problème structurel. Le gouvernement a préféré axer sa communication sur un futur retour en présentiel pour résoudre le problème. Cependant, en l'absence d'investissements dans des moyens sanitaires, cela ne s'est traduit que marginalement dans les faits. Si revenir suivre quelques cours sur site a pu améliorer la situation psychologique d'une partie des étudiant-es, cela ne résout en aucun cas le problème de la précarité. De plus, cela contribue à masquer la nature structurelle de celle-ci et donc à empêcher de réellement la résoudre – ce qui n'a de toute façon jamais été l'objectif du gouvernement. C'est tout un système qu'il nous faut combattre pour mettre à bas la précarité et l'exploitation étudiantes. La solidarité de classe, que l'on a pu retrouver dans certaines distributions alimentaires, ne doit pas s'y limiter. De plus, sous couvert de solidarité de classe, certaines organisations étudiantes se rapprochant de la droite voir de la droite de la droite, telles que la FAGE et l'UNI, profitèrent de la détresse des étudiant-es pour se faire une

publicité sur leur dos : le système des Agoraé<sup>7</sup> de la FAGE, servant de béquille à la libéralisation de l'Enseignement supérieur et de la recherche que l'organisation continue de favoriser en soutenant la politique du gouvernement, ainsi que la participation de cette organisation au coup de communication de l'Élysée avec les youtubeurs McFly et Carlito, sont des exemples flagrants. L'UNI n'est pas en reste, profitant des nombreuses distributions totalement dépolitisées de produits essentiels et de la précarité des étudiant-es pour se montrer sur les campus, sans préciser que les positions du syndicat servant d'implantation dans l'ESR aux Républicains continuent de favoriser et la libéralisation de ce dernier, et la précarisation des étudiant-es. La seule solidarité de classe ne peut donc pas suffire. Il est question ici des intérêts de la classe laborieuse, antagoniques à ceux de la classe dominante bourgeoise. Face au mépris du gouvernement et du ministère quant à une précarité qui ne cesse de s'accroître, nous pensons que la meilleure réponse que peuvent faire les étudiants et étudiantes est l'organisation collective dans les syndicats. Pour que nos luttes de classe soient victorieuses : syndiquons-nous !

# LES JEUNESSES SYNDICALISTES

**On connaît les Jeunesses des organisations politiques (Jeunesses communistes, socialistes, communistes révolutionnaires, libertaires, écologistes, etc.), mais on parle rarement des Jeunesses syndicalistes ou Jeunesses syndicales (JS) ; et pour cause : en France, elles n'ont guère existé qu'au premier quart du siècle passé, et de manière intermittente. Les organisations politiques ne sont pas pour rien dans cette situation : Les Jeunesses socialistes avant la Première Guerre mondiale, plus encore les Jeunesses communistes dans les années 1920, voyaient d'un mauvais œil cette organisation autonome de la jeunesse, basée sur l'appartenance à sa classe sociale, non inféodée à leur parti. Bien plus tard, on retrouvera des débats similaires parmi la jeunesse lycéenne et étudiante des « années 68 » : entre celles et ceux qui voulaient organiser des syndicats ou collectifs larges et d'autres pour qui la priorité était la construction de « leurs » Jeunesses spécifiques. Mais revenons-en aux Jeunesses syndicalistes...**

**Cheminot retraité, coopérateur des éditions Syllepse, Christian Mahieux est membre de SUD-Rail et de l'Union interprofessionnelle Solidaires Val-de-Marne. Il participe à l'animation du Réseau syndical international de solidarité et de luttes\*, ainsi qu'au collectif Se fédérer pour l'émancipation et à Cerises la coopérative\*. Il a été objecteur-insoumis au Service national, membre du mouvement d'objection collective des années 1970/80.**

\* [www.laboursolidarity.org](http://www.laboursolidarity.org)

\*\* [www.ceriseslacooperative.info](http://www.ceriseslacooperative.info)



Jeunesse syndicale de Trélazé ;  
carte postale de 1910.  
Jeunesses syndicalistes  
et Pupilles de Rénazé ;  
carte postale de 1910



**C'**est à l'orée du XX<sup>e</sup> siècle que sont créées les Jeunesses syndicalistes (JS) : « Au 5<sup>e</sup> Congrès de la CGT tenu à Paris en 1900, Briat estimait que chaque année cinq ou six mille jeunes syndiqués partaient à la caserne, nombre qui depuis lors a certainement triplé. Chiffre peu important : en fait, les jeunes gens ne sont pas syndiqués. Pour les attirer à eux, les Syndicats ont créé l'œuvre du "Sou du Soldat" dont l'objet est d'envoyer de modestes subsides aux jeunes ouvriers sous les drapeaux, et les groupes appelés : Jeunesses syndicalistes, sur le modèle des Jeunesses socialistes. » [...] « Il existe des "sections de pupilles" dans certains syndicats, par exemple au syndicat de la peau de la Seine, à la Chambre syndicale typographique parisienne adhérente à la Fédération du Livre, des "Jeunesses Syndicalistes" ont été fondées en 1904-1905, puis en 1910-1911, dans quelques villes, notamment à Paris (où elles sont reliées par un "Comité d'entente", à Brest, à Rouen, à Fougères, à

## JEUNESSES SYNDICALISTES

# AUX JEUNES GENS DU BATIMENT

Quelques camarades réunis en commission des bibliothèques (œuvre d'éducation, fonctionnant depuis quelques années dans les sections de la Chambre syndicale de la Maçonnerie-Pierre), viennent de décider la création d'une Jeunesse Syndicaliste et ont adopté l'exposé des principes suivants qu'ils soumettent à l'appréciation des camarades.

### PREAMBULE

Nous entendons par « jeunesse syndicaliste » un groupement de camarades syndiqués confédérés se donnant pour but principal l'éducation intégrale de ses adhérents et la propagande aux exploités par la parole, l'écrit, l'exemple et l'action.

— C'est le groupement naturel des camarades qui souffrent de ne pouvoir donner libre cours à leurs désirs d'étude et de savoir après leur temps de travail exigé par l'actuelle exploitation de l'homme par l'homme ;

— Qui se rendent compte de l'éducation sophistiquée qu'ils ont reçue et reçoivent de l'enseignement bourgeois patronal et capitaliste ;

— Qui reconnaissent leur ignorance et, partant, leur impuissance à résoudre, même théoriquement, les hautes questions d'intérêt économique de leur classe.

— Qui, pour faire « leurs affaires eux-mêmes », veulent étudier les phénomènes scientifiques, les faits et données sociologiques, les idées, analyses, synthèses des penseurs, orateurs, écrivains, artistes indépendants, c'est-à-dire toutes matières susceptibles d'élever leur mentalité, de rectifier leur jugement, de développer leur esprit observateur, critique, organisateur ; connaître les lois naturelles de l'Évolution et du Progrès détruisant les préjugés ataviques et sociaux ;

— Qui désirent augmenter et perfection-

ner leurs connaissances techniques professionnelles ;

— Qui veulent se reposer d'un labeur, le plus souvent abrutissant, par le choix et l'usage de délassements sains, physiquement et moralement : jeux, sports, promenades, visites, excursions, spectacles, arts, etc., etc.

— Qui aspirent à devenir des militants syndicalistes, entrevoyant une société meilleure, dont ils hâteront l'avènement en se faisant les éducateurs et les entraîneurs de la masse, ordinairement indifférente, mais capable de se révolter spontanément en vue de la grève générale expropriatrice.

C'est le groupement, le cercle, tout désigné pour entretenir de bonnes et fréquentes relations avec les jeunes gens pris par le Militarisme et enrégimentés pour la défense du Capital.

C'est le groupement économique d'avant-garde qui permet aux syndiqués d'aborder les questions théoriques et pratiques, fatalement négligées par les syndicats, absorbés dans leur indispensable et préalable besogne purement et strictement corporative.

Les adhérents de la « Jeunesse Syndicaliste du Bâtiment » s'engagent à se donner mutuellement les preuves de la plus grande solidarité dans toutes les manifestations de la lutte contre les flagorneurs, adversaires et ennemis du Proletariat.

Dans une prochaine réunion, qui sera annoncée par la Bataille Syndicaliste, nous donnerons des détails sur le fonctionnement de cette Jeunesse Syndicaliste. Les camarades qui désirent donner leur adhésion peuvent s'adresser, dès aujourd'hui, à la permanence de la Chambre syndicale de la Maçonnerie-Pierre, 5<sup>e</sup> étage, bureau 19, Bourse du travail. La cotisation mensuelle est de cinquante centimes. — Le secrétaire provisoire : Duchateau.

Les Jeunesses syndicalistes s'adressent aux jeunes gens du Bâtiment ; La Bataille syndicaliste du 6 octobre 1911

[DR]

Nantes, à Alaix, à Angers, à Boulogne-sur-Mer, etc., soit par le soin des syndicats (à Paris, les syndicats du bâtiment et de la voilure), soit le plus souvent par celui des Bourses du Travail. Les statuts des Jeunesses syndicalistes sont très simples : voici par exemple ceux de la Jeunesse syndicaliste du Bâtiment :

**Préambule.** Nous entendons par « jeunesse syndicaliste » un groupement de camarades syndiqués confédérés se donnant pour but principal l'éducation intégrale de ses adhérents et la propagande aux exploités par la parole, l'écrit, l'exemple et l'action.

C'est le groupement naturel des camarades qui souffrent de ne pouvoir donner libre cours à leurs désirs d'étude et de savoir après leur temps de

travail exigé par l'actuelle exploitation de l'homme par l'homme ;

Qui se rendent compte de l'éducation sophistiquée qu'ils ont reçue et reçoivent de l'enseignement bourgeois patronal et capitaliste ;

Qui reconnaissent leur ignorance et, partant, leur impuissance à résoudre, même théoriquement, les hautes questions d'intérêt économique de leur classe ;

Qui, pour faire « leurs affaires eux-mêmes », veulent étudier les phénomènes scientifiques, les faits et données sociologiques, les idées, analyses, synthèses des penseurs, orateurs, écrivains, artistes indépendants, c'est-à-dire toutes matières susceptibles d'élever leur mentalité, de rectifier leur jugement, de développer leur esprit

observateur, critique, organisateur ; connaître les lois naturelles de l'Évolution et du Progrès détruisant les préjugés ataviques et sociaux ; Qui désirent augmenter et perfectionner leurs connaissances techniques professionnelles ; Qui veulent se reposer d'un labeur, le plus souvent abrutissant, par le choix et l'usage de délassements sains, physiquement et moralement : jeux, sports, promenades, visites, excursions, spectacles, arts, etc., etc. ;

Qui aspirent à devenir des militants syndicalistes, entrevoyant une société meilleure, dont ils hâteront l'avènement en se faisant les éducateurs et les entraîneurs de la masse, ordinairement indifférente, mais capable de se révolter spontanément en vue de la grève générale expropriatrice. C'est le groupement, le cercle, tout désigné pour entretenir de bonnes et fréquentes relations avec les jeunes gens pris par le militarisme et enrégimentés pour la défense du Capital. C'est le groupement économique d'avant-garde qui permet aux syndiqués d'aborder les questions théoriques et pratiques, fatalement négligées par les syndicats, absorbés dans leur indispensable et préalable besogne purement et strictement corporative. Les adhérents de la Jeunesse Syndicaliste du Bâtiment s'engagent à se donner mutuellement les preuves de la plus grande solidarité dans toutes les manifestations de la lutte contre les flagorneurs, adversaires et ennemis du Proletariat.

**Admissions.** Pour être admis à la J. S. B. il faut être syndiqué à une des Chambres syndicales du département de la Seine adhérente à la Fédération nationale du Bâtiment. L'admission se fait sur la présentation de la carte confédérale au pair des cotisations. Les femmes accompagnées de camarades adhérents sont admises à titre consultatif et exonérées de cotisation.

**Administration et Fonctionnement.** La J. S. B. aura autant de sections qu'il sera nécessaire pour la vitalité de chacune d'elles sans nuire aux principes d'unité et de but exposés dans le préambule. Les premières sections seront formées de préférence au siège des Comités inter-syndicaux de l'Union des syndicats de la Seine. Chaque section nomme son bureau, composé d'un secrétaire et d'un trésorier. Les membres des bureaux de section, réunis, forment le Conseil de la J. S. B. Le Conseil nomme son secrétaire et trésorier. Aucune fonction n'est rétribuée. Les membres du Conseil sont responsables devant leur section et les assemblées générales ; ils sont nommés pour un an et renouvelables tous les six mois. Le Conseil convoque les assemblées générales aussi souvent que l'exige l'intérêt général de l'organisation, et au moins une fois tous les trois mois. Le Conseil décide l'organisation des meetings, fêtes, conférences, etc., d'après l'avis des sections ou de sa propre initiative. Le droit d'admission est fixé à 0,50 franc et la cotisation mensuelle à 0,25 franc. Tout adhérent en retard de ses cotisations de plus de trois mois est considéré comme démissionnaire. Celui qui manquera à ses devoirs de solidarité sera radié.

**Dissolution.** En cas de dissolution, les fonds en caisse seront versés à la Fédération du Bâtiment ayant actuellement son siège à la Maison des Fédérations, 33, rue Grange-aux-Belles.<sup>1</sup> Les Jeunesses syndicalistes ont toutefois du mal à se développer. Elles reprennent de la vigueur, à l'approche de la boucherie mondiale de 1914-1918, avec la lutte antimilitariste : « créées en 1903, les JS se sont assoupies, avant de connaître un nouveau bourgeonnement<sup>2</sup> en 1911. En 1912, elles représentent une soixantaine de groupes (500 adhérents environ) dans tout le pays, dont une trentaine (300 adhérents) dans la capitale<sup>3</sup>. Leur structuration est empi-

1 et 2 La condition ouvrière, Maxime Leroy, Éditions Giard et Brière, 1913.

3 « Les Jeunesses syndicalistes », enquête dans La Vie ouvrière, 20 septembre, 5 octobre, 20 octobre, 5 décembre 1911 et 20 janvier 1912.

rique, tantôt professionnelle (JS de la Voiture, des Métaux, du Bâtiment...), tantôt géographique (JS de Lorient, d'Asnières, de Trélazé...). Il n'existe pas de fédération nationale, mais deux coordinations régionales : l'Ouest<sup>4</sup> et la Seine. Liées à la CGT mais non confédérées, les JS ont une large autonomie et se donnent volontiers le rôle de "poil à gratter" de l'organisation adulte. Les jeunes ouvriers idéalistes de 14 à 22 ans qui la composent se préoccupent peu des thèmes corporatifs classiques – salaires, horaires, conditions de travail. Ils se fixent plutôt pour mission d'éveiller la conscience de classe de leurs pairs. En organisant des soirées théâtrales, des conférences, des balades champêtres, des entraînements sportifs, des concerts ou des tombolas, ils veulent concurrencer les patronages catholiques et développer une contre-culture ouvrière dont les piliers sont l'anti-alcoolisme et l'antimilitarisme. Nulle surprise, donc, à ce que les révolutionnaires soit hégémoniques dans ces JS. La Fédération révolutionnaire communiste (FRC) y jouit d'une certaine influence, au travers de plusieurs de ses militants : Maurice Fister est secrétaire de la JS de Saint-Ouen, Auguste Dauthuille de la JS du Livre et Ernest Duté de la JS des garçons-bouchers. Jules Lepetit, secrétaire de la JS des terrassiers, est également membre du Comité d'entente des Jeunesses syndicalistes de la Seine.<sup>5</sup>

Les JS déploient une intense propagande antimilitariste. En novembre 1912, trois responsables des JS de la Seine sont arrêtés car l'organisation a diffusé le tract « Comment on sabotera la mobilisation ». Le congrès des JS se tient dans les locaux de la rue de la

Grange-aux-Belles à Paris, durant l'été 1913. Il se prononce pour la désertion, l'insoumission au service militaire. Mandat est donné au Comité d'entente des JS de la Seine de prendre contact avec des organisations syndicales d'autres pays pour qu'elles appuient ceux qui feraient le choix de l'exil pour échapper au service militaire<sup>6</sup>. À l'ordre du jour, figurent aussi « l'antiparlementarisme ; les loisirs et les sports ; la création de jeunesses féminines ; l'apprentissage professionnel ; l'antialcoolisme ; le néomalthusianisme ; la langue internationale.<sup>7</sup> » Mais les questions d'organisation des JS font débat : une motion affirmant l'autonomie des JS vis-à-vis de la CGT est votée... alors que les JS existent par les syndicats et unions locales CGT. Plusieurs responsables du bureau confédéral, ainsi que La bataille syndicaliste, critiqueront fortement cette orientation ; parfois sous une forme quelque peu méprisante vis-à-vis « des jeunes ».

Les « retraites rouges » illustrent l'antimilitarisme syndical des Jeunesses syndicalistes : « Depuis qu'en mars 1912, Millerand a rétabli les "retraites en musique", la capitale et les grandes villes françaises sont parcourues, chaque semaine, par des défilés militaires en fanfare. Dans la capitale, c'est devenu un rituel du samedi soir, avec un défilé rive gauche et un autre rive droite. Dans les premiers temps, les retraites ont provoqué des échauffourées entre antimilitaristes venus les siffler et patriotes venus les acclamer. Puis, durant le premier semestre 1913, les antimilitaristes les ont snobées, trop occupés par la campagne contre les trois ans. En juillet, cherchant un moyen de prolonger l'action, les JS décident de relancer des contre-manifestations sous le nom de "retraites rouges". C'est Lyon qui donne l'exemple, le 15 juillet. Alors qu'une bande de Camelots du roi crie "Vive l'armée ! À bas la CGT !", place des Terreaux, en attendant le passage de la troupe, les JS fondent sur eux et les mettent en fuite. Une fois le blanc drapeau monarchiste jeté à l'égout, ce sont des JS goguenards qui emboîtent le pas de la fanfare militaire, mais en entonnant leurs propres chants révolutionnaires. Jusqu'à



Au congrès de la fédération de l'Ouest des Jeunesses syndicalistes

[DR]

300 manifestants se joignent à eux avant que la police ne les disperse. Ce joli coup a motivé les JS de la Seine, qui concentrent leur action, chaque samedi soir, contre la retraite militaire de la rive droite. Les deux premières tentatives, les samedis 19 et 26 juillet, ont donné un résultat mitigé : la fanfare militaire a en effet paradé dans les beaux quartiers. Loin de leurs bases, les JS ont peu mobilisé, mais ont perturbé le défilé par des slogans et des sifflets. Le 2 août, en revanche, dans les rues plus populaires du 10<sup>e</sup> arrondissement, leur retraite rouge rencontre un certain succès. Il faut dire que, cette fois, l'appel des JS a été relayé par la Fédération communiste anarchiste, le comité intersyndical du Bâtiment de la Seine, le Syndicat des métaux de la Seine, celui des ébénistes et celui de Paris-Nord de la Fédération nationale des transports par voie ferrée, ainsi que par la Jeunesse socialiste révolutionnaire (affiliée au PS) et un groupe "œcuménique", la Jeunesse révolutionnaire d'Asnières. Bref, outre la jeunesse ouvrière radicalisée, les "retraites rouges" servent de point de ralliement à tous les mécontents de la conférence de la CGT de la mi-juillet, bien décidés à montrer que les antimilitaristes et antipatriotes ne baissent pas les bras.

Quand, à 20h35, les portes de la caserne Nouvelle-France, rue du Faubourg-Poissonnière, s'ouvrent pour laisser sortir la fanfare du 24<sup>e</sup>

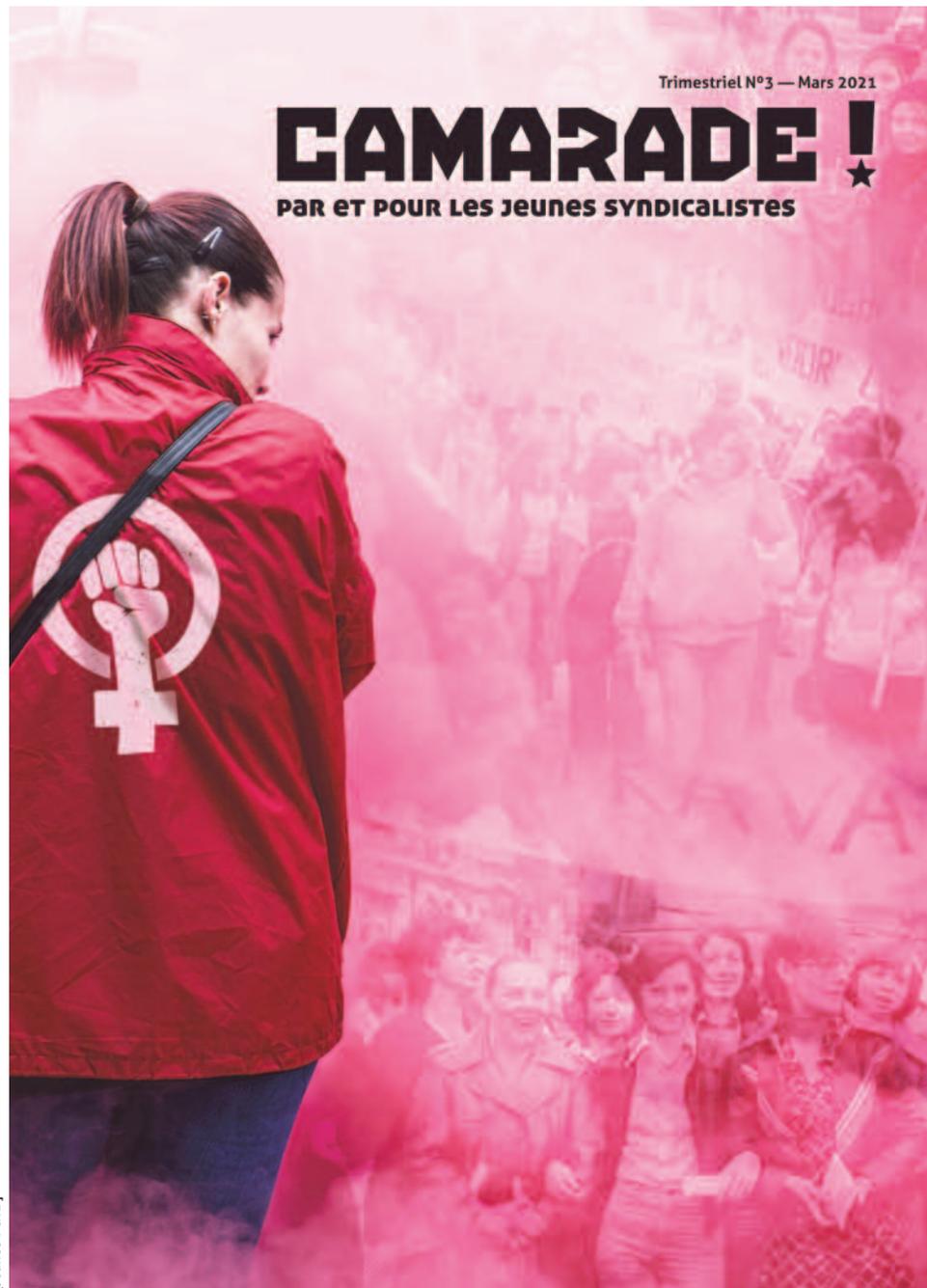
régiment d'infanterie, un cortège de "bons Français" se forme à sa suite. Les bonapartistes sont également présents, distribuant un discours du prince Victor qui assure que "la France attend un chef". Des policiers surveillent. C'est parti pour un parcours en boucle dans l'arrondissement, jusqu'au retour à la caserne. Les réjouissances sont cependant vite ternies par l'irruption de 200 à 300 contre-manifestants qui, tantôt sur les talons du cortège, tantôt surgissant d'une rue adjacente, s'époumonent contre la guerre et les trois ans, chantent L'Internationale et rendent coup pour coup. Repoussés par la police, les antimilitaristes se reforment de loin en loin. Un affrontement sérieux se produit rue du Faubourg-Saint-Martin où les pandores, acculés, doivent dégainer leurs revolvers pour se dégager. Sept d'entre eux, rossés à coup de matraque ou de canne, doivent être évacués. Décontenancé, le défilé patriotique remonte la rue Montmartre, zone hostile où, autour de l'imprimerie du Croissant, se concentrent les sièges de la presse ouvrière : La Guerre sociale, L'Humanité et La Bataille syndicaliste. Les antimilitaristes font masse devant les bureaux du quotidien syndicaliste pour injurier les "vivelarmistes". Boulevard Poissonnière, devant le siège du *Matin*, les antimilitaristes sont chargés par les brigades centrales, qui procèdent à une dizaine d'arrestations. Quand enfin, ayant achevé sa parade,

4 Les Jeunes, le socialisme et la guerre, Yolande Cohen, Éditions L'Harmattan, 1989.

5 La Fédération des JS de l'Ouest a été créée au congrès du 18 février 1912, où huit villes étaient représentées : Renazé, Angers, Saint-Malo, Rennes, Nantes, Saint-Nazaire, Indret et Trélazé. Le Libertaire, 5 juillet 1913.

6 La citation, et les notes qui s'y rapportent, sont tirées de *Trop jeunes pour mourir ; Ouvriers et révolutionnaires face à la guerre (1909-1914)*, Guillaume Davranche, Éditions L'Insomniaque et Libertalia, 2014.

7 La Bataille syndicaliste du 13 août 1913.



Un journal réalisé  
par et pour  
les jeunes syndicalistes

la fanfare s'engouffre dans sa caserne, les vivarmarmistes, pressés d'en finir, renoncent à lui faire la haie d'honneur habituelle et déguerpiissent. Les bruyants antimilitaristes leur collant au train, un groupe de patriotes marche néanmoins jusqu'à la Concorde, où se dresse la statue de Strasbourg qui, voilée de noir depuis 1871, est le rendez-vous ordinaire des cérémonies revanchardes. La soirée s'achève vers minuit, alors que les patriotes, réfugiés à l'étage d'un café de la rue Saint-Honoré, sont mollement assiégés par les révolutionnaires qui lancent quelques cailloux sur les fenêtres avant de lever le camp. [...] les retraites rouges vont se renouveler chaque samedi pendant quatre semaines. Échouant à rassembler plus de 400 personnes, elles donneront lieu à des bagarres de plus en plus violentes : avec les Amis des retraites, avec les bonapartistes, mais surtout avec les policiers, qu'ils soient en uniforme ou "en bourgeois". À chaque fois, des militants seront arrêtés. Après avoir atteint son paroxysme le 23 août, la tension va retomber brusquement. Face à un déploiement policier de plus en plus spectaculaire, les JS décideront, en assemblée générale, d'arrêter les frais. Le défilé patriotique du samedi 6 septembre, escorté par une nuée de képis, se déroulera donc sans incident majeur. Désormais sans opposant, les retraites en musique continueront à réchauffer les cœurs nationalistes jusqu'à la veille de la guerre.<sup>8</sup>»

<sup>8</sup> Trop jeunes pour mourir ; Ouvriers et révolutionnaires face à la guerre (1909-1914), Guillaume Davranche, Éditions L'Insomniaque et Libertalia, 2014.

<sup>9</sup> Trop jeunes pour mourir ; Ouvriers et révolutionnaires face à la guerre (1909-1914), Guillaume Davranche, Éditions L'Insomniaque et Libertalia, 2014.

Les JS sont tiraillées ; une partie des militants s'inscrit sans conteste dans une pratique syndicale : syndicaliste révolutionnaire, qui s'oppose au glissement réformiste de la majorité de la CGT, mais syndicaliste. La fédération de l'Ouest des JS<sup>9</sup> affirme ainsi : « Nous sommes syndicalistes au même titre que d'autres sont socialistes ou anarchistes. Nous reconnaissons au syndicalisme sa valeur et sa force de transformation. Sa lutte de classes constante, son action le rendent forcément libérateur, les circonstances de la lutte l'y forcent. » A contrario, une frange des JS, peut être par réaction à l'évolution confédérale, se lance dans une fuite en avant vers un radicalisme verbal et littéraire sans lien avec la réalité du rapport de forces, sans souci de la construction de celui-ci, et finalement de plus en plus... antisindicaliste. Mais la guerre emportera tout.

On l'a vu à travers les statuts de la JS du Bâtiment : Les Jeunesses syndicalistes ont « pour but principal l'éducation intégrale de ses adhérents et la propagande aux exploités par la parole, l'écrit, l'exemple et l'action ». Le souci de l'éducation intégrale résulte du constat de l'insuffisance de l'enseignement public vis-à-vis des jeunes travailleurs et travailleuses, qui l'ont souvent quitté très jeunes. Mais il provient aussi de la volonté de s'éduquer, se former, apprendre et comprendre, au sein de la classe ouvrière, sans s'en remettre à ce seul « enseignement bourgeois, patronal et capitaliste ». La formation qui est une des activités essentielles des JS se veut intégrale : technique, professionnelle, scientifique, artistique, sportive, littéraire... Animations sportives ou théâtrales, cours théorique, discussions libres sont autant d'exemples d'auto-organisation durant lesquels on parle aussi « syndicalisme », « luttes collectives », « émancipation sociale », etc. Les Jeunesses syndicalistes qui se reconstituent après la fin de la guerre seront directement impactées par les scissions syndicales des années 1920 (CGT, CGTU, CGT-SR) et par la place prise par les organisations politiques au sein du mouvement syndical.



[Coll. CMJ]

Dans les années 1930,  
la CGT-SR maintient  
des Jeunesses syndicalistes  
mais elles rassemblent  
peu de forces.

Au sein de la CGTU, les syndicats influencés par le PCF abandonnent progressivement les JS : à compter de 1925, le courant syndical organisé par le PCF ne fait plus référence aux Jeunesses syndicalistes. Le prétexte est de ne plus diviser les syndicats, la syndicalisation des jeunes devant être prise en compte par le collectif syndical dans son ensemble et pas seulement par les jeunes. La réalité est que le PCF construit d'une part ses commissions syndicales, d'autre part sa propre organisation de jeunesse. Durant cette même année 1925, le congrès confédéral adopte une motion, présentée par Ambroise Croizat qui affirme que « le congrès condamne d'une façon énergique et définitive les jeunesses syndicalistes comme forme d'organisation des jeunes ouvriers, cette organisation étant une secte qui sépare les jeunes travailleurs de l'ensemble de la classe ouvrière ». Au-delà de la structure « JS », ce qui disparaît c'est la prise en charge syndicale de la formation professionnelle, scientifique, culturelle, etc., évoquée précédemment. Les lieux de sociabilité ouvrière (chorales, troupes théâtrales, cercles de lecture, clubs de sport, etc.) sont lâchés par les syndicats... et seront récupérés par le PCF et ses municipalités. Opposé-es aux orientations mises en œuvre par le PCF au sein de la CGTU, une partie des « syndicalistes

révolutionnaires » utilisent également les JS dans ce qui est un rapport de force entre fractions politiques. Les JS de la Seine participent ainsi au congrès de l'Association internationale des travailleurs, à Berlin, en 1922 ; dans de plus en plus de villes, les JS qui subsistent sont, de fait, des groupes anarchistes.

La fédération des Jeunesses syndicalistes des PTT offre un exemple du potentiel qu'offrait les JS. En grève durant dix jours, les « petits télégraphistes », qui ont entre 13 et 20 ans, obtiennent satisfaction et font reculer le gouvernement. Au départ, il y a la décision de l'État de ne pas payer aux jeunes de moins de 21 ans une allocation de vie chère nouvellement créée. Durant tout le mois de janvier 1925, assemblées générales et grève du zèle sont organisées par les JS des PTT au Central télégraphique de Paris. Gouvernement et direction jouent la division : le versement de l'allocation est

prévue à partir de 18 ans (mais rien pour les plus jeunes) et quatre grévistes sont suspendus. Les JS maintiennent l'unité du mouvement, qui s'étend à d'autres centres, grâce à la fédération des JS. Finalement, le gouvernement cède : l'allocation sera versée à tous les jeunes fonctionnaires, dans toutes les administrations ! Mais quelques semaines plus tard, il renie son engagement. Au Central télégraphique de Paris, là où les JS ont construit une présence syndicale forte, la grève redémarre. Une AG se tient à la Bourse du travail et le 7 mars 1500 jeunes postiers parisiens sont en grève. L'État et la direction des PTT répriment et tentent de briser la grève. Un Comité central de grève est mis en place, en lien permanent avec tous les sites en grève à travers la France, via les Jeunesses syndicalistes et la fédération. Après sept jours de grève, les revendications salariales sont satisfaites. Ce sera sans doute la dernière manifestation de l'efficacité des Jeunesses syndicalistes.

Un siècle plus tard, la question de l'organisation des travailleuses et travailleuses, demeurent posée. La jeunesse subit une exploitation spécifique, mais inscrite dans le cadre général de l'aliénation capitaliste. Les jeunes ont des besoins et des revendications propres à leur âge, mais qui s'intègrent dans le rapport de force quotidien global entre « capital » et « travail » et dans la recherche de l'émancipation sociale de tous et toutes. Leur organisation, en tant

que jeunes et au sein du mouvement syndical, est à discuter. L'exemple belge est une piste. Il existe l'Union syndicale étudiante (USE), avec qui Solidaires étudiant-e-s travaille, mais c'est une section de Jeunes FGTB : « Jeunes FGTB ont été créée pour répondre aux questions et aux préoccupations des étudiant-es et des jeunes travailleurs et travailleuses. S'affilier aux Jeunes FGTB est une première porte d'entrée vers le monde syndical. » Nos camarades belges mettent en avant cinq raisons pour s'affilier aux Jeunes FGTB : « Être informé : Tes droits et devoirs de jobiste, stagiaire, apprenti ou quand tu quittes l'école. Quels contrats ? Quel salaire ? Que sont le stage et les allocations d'insertion ? Quels droits à la sécurité sociale ? Les allocations familiales et les impôts ? Vacances jeunes ? Bourse d'étude ? [...] L'affiliation gratuite pour les étudiant-es [...] Les conseils et aides personnels : Tu as des questions sur ton boulot, par rapport au chômage, sur les impôts, les allocations familiales... ? [...] Si tu as des soucis dans ton job étudiant [...] Les Jeunes FGTB défendent un projet de société solidaire et égalitaire. C'est un mouvement qui veut sensibiliser les jeunes aux intérêts de la collectivité d'ici et d'ailleurs [...] Un réseau de jeunes militants : les Jeunes FGTB organisent des activités de toutes sortes : formations et animations ; débats, groupes de travail, manifestations ; activités culturelles ; voyages à thème, échanges internationaux ; actions contre les idéologies d'extrême-droite... ouvertes à toutes et à tous ! »

■ Christian Mahieux



[Jeunes FGTB]

# LE SERVICE NATIONAL universel

Le 13 septembre 2018, le Premier ministre d'alors, Édouard Philippe, déclarait que le SNU devait être pour les jeunes « une fabrique de la citoyenneté et de l'engagement », l'armée étant chargée de « transmettre les valeurs [car elle] en a l'expérience ». Sarah El Haïry, actuelle secrétaire d'État auprès du ministre de l'Éducation nationale et des Sports, chargée de la Jeunesse et de l'Engagement, vient de réaffirmer que le Service national universel (SNU) serait obligatoire en 2026, pour 800 000 jeunes de 16 ans. Elle insiste : « Je considère que chanter "la Marseillaise" et donner du respect au drapeau font partie d'un moment d'unité citoyenne. Donc si, au cours du séjour, un jeune refuse de chanter "la Marseillaise", d'assister au lever des couleurs, ou de porter l'uniforme, il devra quand même s'y conformer. »

**Cheminot retraité, coopérateur des Éditions Syllepse, Christian Mahieux est membre de SUD-Rail et de l'Union interprofessionnelle Solidaires Val-de-Marne. Il participe à l'animation du Réseau syndical international de solidarité et de luttes, ainsi qu'au collectif Se fédérer pour l'émancipation et à Cerises la coopérative. Il a été objecteur insoumis au Service national, membre du mouvement d'objection collective des années 1970/80.**

\* [www.laboursolidarity.org](http://www.laboursolidarity.org)

\*\* [www.ceriseslacooperative.info](http://www.ceriseslacooperative.info)

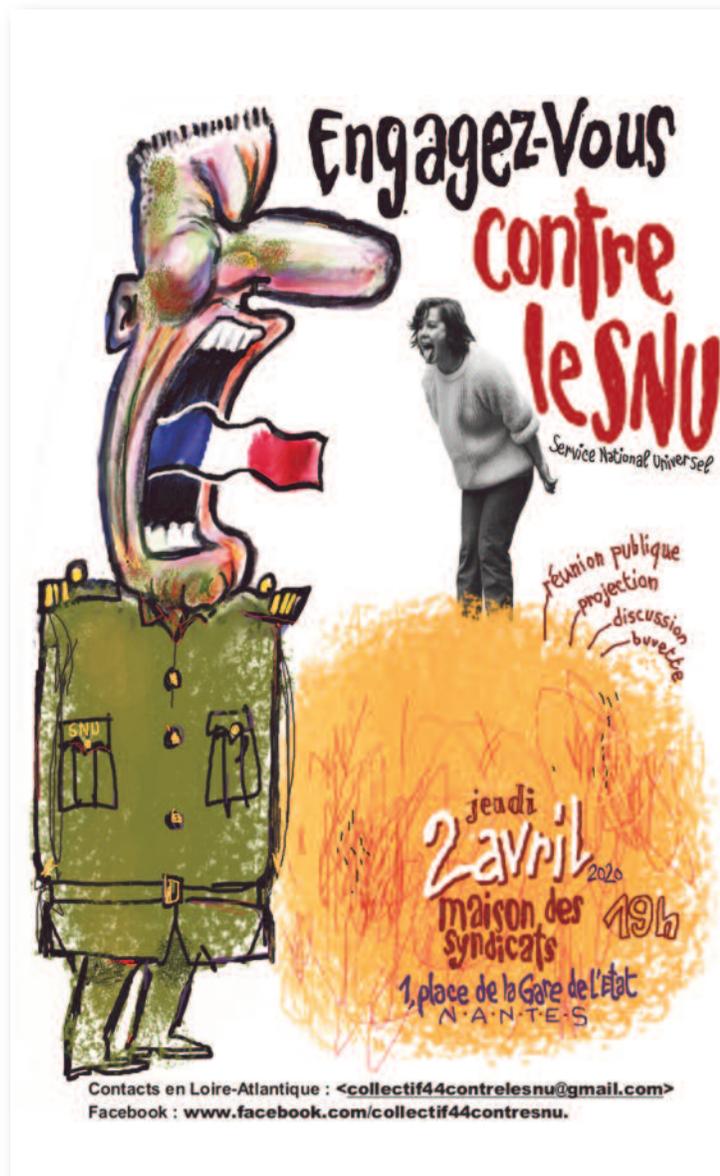


**T**oujours, les jeunes n'ont pas manqué de « s'engager » ; il en est de même dans les conditions sanitaires et sociales que nous connaissons depuis plus d'un an : à travers les opérations de solidarité organisées dans de nombreux quartiers et villages, par l'exercice de leurs métiers socialement utiles, ou encore en manifestant contre le recul des droits individuels et collectifs ou pour défendre notre environnement. Ils et elles n'ont pas attendu les injonctions de l'État pour le faire. Au contraire, il s'agissait de répondre aux carences gouvernementales. Pour leur engagement social, nombre de ces jeunes ont même été réprimés, poursuivis, sanctionnés.

## LE DISPOSITIF

Le dispositif SNU débute par le parcours citoyen qui prévoit, dès 13 ans à l'école, l'intervention de l'armée pour en présenter l'esprit et à 15 ans les interventions des militaires ou des gendarmes, des anciens combattants, des réservistes, la visite de lieux de mémoire pour parler de la patrie

et de la Défense nationale et des OPEX, les Opérations militaires extérieures, c'est-à-dire les interventions armées impérialistes dans différentes régions du monde. À 16 ans, les jeunes devront participer à quinze jours dits de « cohésion » dans une brigade de 200 appelés. Encadrement militaire, uniforme, organisation en compagnies, levée du drapeau, chants guerriers, parcours du



combattant, commando, contribueront à leur endoctrinement et à banaliser encore plus le rôle de l'armée.

Dans un deuxième temps, ces 7 000 000 à 8 000 000 jeunes seront soumis à deux semaines de travail obligatoire, gratuit, pour des durées variables sans aucun des droits des travailleurs et travailleuses, remplaçant ainsi des emplois avec acquis sociaux. Ils et elles seront vivement encouragés à poursuivre leur engagement pour une période de trois mois au minimum. Encadrement militaire, travail gratuit au service de la nation. Voilà qui n'est pas sans rappeler les chantiers de jeunesse d'un certain maréchal. Ce dispositif totalement obligatoire sera assorti de mesures coercitives. Il s'agit d'inculquer l'esprit d'obéissance aux règles, aux normes établies une fois pour toutes, développer l'esprit de défense, l'idée de l'ennemi de l'extérieur et celui de l'intérieur, préparer les jeunes esprits à la nécessité des interventions guerrières, à se soumettre sans broncher aux pires conditions d'existence, aux décisions prises par ceux d'en haut qui savent et qui œuvrent pour notre bien à tous.

## PEUT-ÊTRE PAS SI SIMPLE

## À METTRE EN ŒUVRE ?

Le service militaire a été suspendu en 1997. Le président de la République et son gouvernement entendent donner une nouvelle impulsion au service national afin, disent-ils, d'offrir à chaque classe d'âge de quinze à seize ans l'occasion de partager pendant un mois une expérience commune contribuant à la cohésion nationale. Tout cela s'inscrit dans l'article 111-2 du Code du Service national : « La journée Défense et citoyenneté a pour objet de conforter l'esprit de défense et de concourir à l'affirmation du sentiment d'appartenance à la communauté nationale, ainsi qu'au maintien du lien entre l'armée et la jeunesse. » Beaucoup est dit avec cette mise en avant de la notion de cohésion nationale. « Nationale » tout d'abord : pourquoi devrions-nous nous soumettre aux frontières des États

aujourd'hui définis ? Si cohésion il doit y avoir, elle doit concerner l'ensemble des peuples, des populations, au-delà des nationalités. Mais de quelle « cohésion nationale » parlent-ils ? En quoi « un mois d'expérience commune » permettrait-il cela, alors qu'une infime minorité d'exploiteurs confisque les richesses produites par la grande majorité de la population ? Alors qu'il y a des millions de personnes sans ressources, sans logement, sans droit à la santé, à l'éducation, aux transports ? Alors que toute une partie de la jeunesse est discriminée et cible de violences policières ? En ce domaine comme dans d'autres, l'universel ne peut se définir à l'aune des plus puissants ! L'universel ne signifie pas l'unicité, l'alignement et pour finir le respect de « l'ordre » établi, celui qui organise l'exploitation, la misère, les guerres, les discriminations, etc. Le « brassage social » tant vanté était déjà un argument utilisé pour défendre le Service national, le Service militaire jusqu'en 1997. Ce n'est que de la poudre aux yeux : l'égalité sociale, ce n'est pas se retrouver au même endroit quelques semaines dans toute la vie ; ça passe par la fin des discriminations et des inégalités, la reconnaissance des méfaits du patriarcat, du colonialisme, des racismes et exclusions, de la captation par une minorité des moyens de production et d'échanges et de l'exploitation de la majorité qui en résulte, etc. Pas vraiment le programme du SNU (ni de l'ex-Service militaire) !

Le rapport du groupe de travail préalable au vote de la loi, présidé par le général de division Daniel Menaouine, chiffrait à 24 000 les jeunes qui refuseront « par conviction, refus d'autorité ou par désintérêt » le SNU, et à 8 000 ceux et celles qui, du fait de leur handicap, ne pourront l'effectuer. Sont également à retirer 2 000 filles enceintes et mères de famille et 40 000 jeunes français à l'étranger. La grande crainte des promoteurs du SNU est le rejet par la jeunesse de cet embrigadement. On lit ainsi dans ce même rapport : « Il faudra être extrêmement prudent

pour que les bonifications résultant de l'engagement ne puissent pas être globalement lues comme le rendant obligatoire à raison de l'ampleur de la restriction des droits qui résulterait de son inaccomplissement. [...] En effet, la contradiction relative qu'il y aurait à vouloir rendre obligatoire un engagement, qui n'a de sens que librement consenti, et qui serait susceptible de perturber, au moins dans la perception initiale qu'en auraient les intéressés, le bon déroulement des études et l'entrée sur le marché de l'emploi, risquerait de focaliser les critiques et de cristalliser une opposition, certes minoritaire, mais qui peut suffire à entraver le déploiement du projet. » Conclusion de ce texte : « On ne doit pas dissimuler l'ampleur des oppositions qui, sans doute minoritaires aujourd'hui, pourraient demain concerner, de manière plus significative, les principaux intéressés, c'est-à-dire les jeunes, et leurs organisations. » Le SNU n'est pas le Service militaire ; mais il n'est sans doute pas inutile que les jeunes générations s'approprient les luttes qui existèrent autour de celui-ci !...

### LE COLLECTIF NATIONAL CONTRE LE SNU

Sur l'initiative de l'Union pacifiste et de l'Union syndicale Solidaires, un collectif unitaire a été créé. Sa plateforme expose les motifs du refus du SNU.

Le Service national universel que le gouvernement veut rendre obligatoire pour les jeunes de 16 ans, c'est :

#### Une opération de soumission de la jeunesse

Il s'agit d'inculquer un esprit d'obéissance aux règles, un respect absolu des normes... Règles et normes qui, pour la plupart, ne visent qu'à perpétuer les inégalités et injustices inhérentes à l'organisation actuelle de la société. Cette volonté de soumission passe aussi par un contrôle renforcé, notamment à travers la mise en fiches de tous les jeunes de 16 à 25 ans ; on sait comment ce genre de fichier peut être utilisé ! Volonté de soumission, enfin, car elle ne reconnaît comme « engagement » des jeunes que les dispositifs étatiques.

#### La remise en cause des droits des travailleurs et travailleuses

Les jeunes du SNU seront utilisés pour remplacer des emplois aujourd'hui occupés par des employé·es qui ont un salaire, une convention collective ou un statut, la possibilité de s'organiser syndicalement, des droits individuels et collectifs. Avec le SNU, chaque année, 800 000 jeunes seront exploité·es, sans aucun de ces droits, pour des durées variables ; ils et elles seront très vivement encouragés à poursuivre leur « engagement volontaire » par un service civique, dans les mêmes conditions de précarité.

#### Des dépenses considérables

6 milliards € par an, selon un rapport sénatorial de 2017. Ces milliards seraient bien plus utiles pour le service public de l'Éducation, qu'aux mains des militaires !

#### Le renforcement de la militarisation

Encadrement militaire, levée du drapeau, chant guerrier, uniforme, parcours du combattant, raid commando, etc. contribueront à l'endoctrinement des jeunes. La propagande visera à banaliser encore plus le rôle de l'armée, alors que celle-ci est en pointe dans la répression, sur le territoire français, dans les colonies et diverses régions du monde. Sans surprise, il n'est nullement question dans le programme de pacifisme, de non-violence, ni de remise en cause du rôle de l'armée.

Le gouvernement nous dit : il faut que les jeunes s'engagent. Mais c'est déjà le cas ! Ils et elles s'engagent pour lutter contre le racisme, pour que cesse la destruction de la terre, pour défendre leur droit à étudier, pour le partage des richesses, pour le droit au logement, pour l'égalité des droits et

1 « Contester dans l'armée » Théo Roumier, *Les utopiques* n° 5, juin 2017 ; « Contester l'armée » Christian Mahieux, *Les utopiques* n° 6, novembre 2017.

**NOUS AVONS BESOIN DE TOI**  
**ENGAGE-TOI CONTRE LE SNU**  
**NON AU SERVICE NATIONAL UNIVERSEL**

**Invitation**  
**Réunion publique**  
 du Collectif NON au SNU

**Mercredi 18 mars 2020**  
**19 heures**

**Bourse du travail de Paris**  
**annexe Turbigo**  
**Salle Jouhaux**

**Adresse: 67, rue de Turbigo Paris 75003**  
**Métro ligne 3 stations Arts et Métier**  
**ou Temple ou République**

**"DESSINE-MOI UN MOUTON" VERSION SNU**  
**NON AU SNU**

contre les discriminations, etc. Ce n'est pas à l'État de les forcer à s'engager ! Comment peut-on parler d'apprendre la citoyenneté, lorsqu'on confie l'encadrement à l'armée (qui, par ailleurs, n'était pas demandeuse) ? Non au SNU ! Abrogation du SNU !

#### Campagne unitaire contre le SNU

Union pacifiste, Union syndicale Solidaires, ASSO-Solidaires, Solidaires Lycéen·nes région parisienne, Fédération Solidaires Étudiant·e·s, Fédération SUD éducation, SUN-DEP Solidaires Sud Enseignement privé, Solidaires Jeunesse et Sports, Fédération SUD Collectivités territoriales, Fédération Éducation de la Confédération Nationale du Travail, CNT Santé, Éducation, Social et Territoriale de Lorraine, Fédération éducation/recherche de la CNT-SO, Émancipation tendance intersyndicale, Les Jeunesses Syndicalistes, Mouvement National Lycéen, Fédération Indépendante et Démocratique Lycéenne, Fédération nationale de la Libre Pensée, Droits Devant !!, Ni guerres ni état de guerre, Causes communes, Anciens

Appelés en Algérie et leurs Ami(e)s Contre la Guerre, Réseau des Centres de Recherche, d'Étude et de Formation à l'Animation et au Développement, Mouvement de la paix, ATTAC-France, Stop Fuelling War, Abolition des Armes Nucléaires – Maison de Vigilance, Mouvement de l'Objection de Conscience Nancy, GRATLIB, Parti Communiste des Ouvriers de France, Europe Écologie – Les Verts, Fédération Anarchiste, Union Communiste Libertaire, L'insurgé, Les Jeunes écologistes, Union des Jeunes Révolutionnaires, Union Proletarienne ML, Unité Communiste de Lyon, Groupe libertaire Jules Durand, Mouvement Résilience, Radio-Libertaire, Revue Silence, Arc en ciel théâtre réseau coopératif. Collectifs locaux unitaires Non au SNU Loire-Atlantique, Lyon, Bordeaux, Angoulême, Nancy, Chambéry, Hérault...

Pour rejoindre le collectif :  
[nonsnu@lists.riseup.net](mailto:nonsnu@lists.riseup.net)

# UN DESSIN pour Madama

**La solidarité avec les jeunes étranger-es isolé-es menacé-es d'expulsion s'exprime de plus en plus fortement et de plus en plus publiquement. Depuis plusieurs mois, des grèves de la faim ont été menées dans plusieurs endroits, par des maîtres de stage, au sein de familles d'accueil. Madama Diawara est un de ces jeunes et il est sous la menace d'une expulsion par la préfecture de Haute-Loire depuis janvier 2021. Éric et Véronique, deux camarades de SUD éducation, sont sa famille d'accueil. Les dessins publiés ici ont été réalisés dans le cadre de la campagne solidaire Un dessin pour Madama\*. Merci à Fred Sochard, Mathieu Colloghan, Alain Frappier, Hélène Maurel, Claire Robert et Lucie Nuzit.**

**Théo Roumier est enseignant en lycée professionnel, militant de SUD éducation. À Orléans, il participe depuis plusieurs mois à une campagne unitaire contre l'ouverture d'un centre de rétention administrative.**

\* [www.sudeducation.org/undessinpourmadama/](http://www.sudeducation.org/undessinpourmadama/)



[rue43120.fr]

Rassemblement devant  
la préfecture le 9 février 2021

**M**adama Diawara est arrivé mineur en France à la rentrée 2018. Éric et Véronique, militant-es de SUD éducation, l'ont accueilli en 2019. Il a eu 18 ans en janvier 2020 et là tout s'est accéléré. La préfecture refuse d'abord de lui donner un titre de séjour arguant qu'il n'a pas de contrat de travail. Il est inscrit en lycée professionnel, dans une classe d'accueil. Le site *Rapports de force* a suivi de très près la mobilisation de soutien et a consacré plusieurs articles à la situation de Madama. Dans l'un d'eux on peut lire ceci : « Une première orientation professionnelle à l'âge de 17 ans dans le domaine de la boucherie-charcuterie a échoué quelques mois plus tôt [en 2020]. "Les migrants n'ont pas le droit à l'erreur", déplore amèrement Véronique.<sup>1</sup> »

Oui, le « choix » laissé aux jeunes isolé-es étranger-es est bien théorique et « l'égalité des chances » un pur mensonge. Toujours est-il que dans le courant de l'année Madama trouve un stage, dans une exploitation agricole d'élevage de brebis. Il s'inscrit en CAP agricole. Un autre obstacle est alors trouvé par les autorités pour entraver son droit au séjour : la contestation de sa minorité à son arrivée sur le territoire français ; une stratégie courante qui a

1 « Un enseignant en grève de la faim pour que Madama vive ici dignement », Stéphane Ortega, article publié sur le site [Rapportsdeforce.fr](http://Rapportsdeforce.fr) le 3 février 2021. Toutes les informations qui suivent sont tirées des articles de *Rapports de force*.



Madama, Véronique et Éric  
(qui était alors au onzième jour  
de grève de la faim)

[vue43120.fr]

notamment dans son arsenal les sinistres tests osseux dénoncés par l'ensemble des associations de soutien aux immigrés. La Préfecture fait traîner le dossier et, devant la menace d'expulsion, notre camarade Éric entame une grève de la faim le 30 janvier 2021 qui va durer trois semaines. La mobilisation de soutien s'accélère, une manifestation est organisée le mercredi 17 février et rassemble 800 personnes, en semaine, au Puy-en-Velay.

La Préfecture continue de contester les documents prouvant l'âge de Madama et mène une campagne de presse contre nos camarades Éric et Véronique. Le 9 mars, Madama est convoqué à la Police de l'air et des frontières, pour un examen de sa demande de régularisation. C'est un piège, il est enfermé au centre de rétention administrative de Lyon le soir-même. Il y restera jusqu'au 12 mars. Entre-temps, des rassemblements ont lieu. Le syndicat SUD Rural-

Territoires écrit au ministre de l'Agriculture (puisque Madama est scolarisé dans l'enseignement professionnel agricole). Des communiqués unitaires paraissent, exigeant la libération et la régularisation de Madama<sup>2</sup>.

C'est la mobilisation qui a permis la libération de Madama, et la détermination, durement éprouvée pourtant, de nos camarades Éric et Véronique. La Fédération SUD éducation publie une série de dessins en soutien à Madama Diawara. Plusieurs sont reproduits à la suite de cet article. Les éditions de l'Atelier du poisson soluble participent également à l'opération « Un dessin pour Madama ». Une chanson est composée et un clip est réalisé et mis en ligne par un collectif d'artistes altiligériens : Madama(s). La préfecture maintient néanmoins sa volonté d'expulser : une obligation de quitter le territoire français (OQTF) est délivrée à l'encontre de Madama. Éric est menacé de procédures en justice pour outrage. À l'heure où nous écrivons, Madama a disparu de son domicile et Éric et Véronique, malgré l'adversité, continuent de se mobiliser. Parce que personne n'est illégal, que Madama vit ici et doit rester ici.

<sup>2</sup> «Madama vit ici, il doit rester ici: Régularisation pour Madama !», communiqué unitaire du 10 mars 2021 signé par FSU, Ferc-CGT, SUD éducation, Sundep-Solidaires, CFDT-Fep, Sgen-CFDT, UNL, MNL, Ecole pour tous, RESF.

■ Théo Roumier

## « Un véritable gâchis humain »

Déclaration d'Éric, lors de la conférence de presse du Comité de soutien à Madama le 15 avril 2021. Le titre et les intertitres sont de la rédaction du site *Rapports de force*.

Cette déclaration s'adresse bien entendu à tous ces militant-es des droits humains qui se battent sans compter pour que des valeurs toutes simples comme la solidarité, la fraternité soient mises en œuvre. Mais elle s'adresse surtout à toutes ces personnes qui au travers de l'histoire de Madama, et des nombreux autres, ont pris conscience de la violence des politiques d'État. Elle s'adresse aux représentants de l'État dans les départements, formés probablement dans de grandes et belles écoles détachées de toute réalité de terrain. Enfin, elle ne s'adresse pas aux invertébrés avachis sur leur canapé, une bière à la main devant CNews, s'imaginant faire partie d'une « race supérieure », parce qu'ils ont décrypté un site complotiste ou ont compris l'unique idée de Zemmour. Autrement dit, tous les décérébrés qui nous ont inondés de messages racistes et abjects. J'ai espoir que nos combats anticipent la France de demain et non leurs meuglements infects.

### « Force est de constater que la politique migratoire est d'une rare violence »

Aujourd'hui avec Madama on prend en pleine figure un véritable gâchis humain dont sont victimes des milliers de jeunes adultes en France. Lors de la déclaration du 17 février que j'avais faite, je me souviens avoir terminé en disant : « *Nous n'avons pas voulu vous insulter, mais force est de constater que la politique migratoire est d'une rare violence : celle de l'évaluation des êtres humains, de l'emprisonnement en centre de rétention et des expulsions.* » Force est de constater pour ceux et celles qui suivent l'histoire de ces jeunes migrantes à quel point nous avons raison ! Aujourd'hui, une décision du tribunal administratif confirme la décision du

préfet. En fait, elle confirme que vous avez respecté une procédure et des lois. Elle ne confirme pas que la procédure ou les lois sont bonnes, elle ne confirme rien de la vie de ces êtres humains, qui sont réduits dans les services préfectoraux à de simples cases et formulaires.

J'avais dit aussi que ces politiques contribuaient à fabriquer des clandestins. Le choix qu'a fait Madama, probablement terrifié par cette violence, est peut-être celui-là. Il risque de devenir, comme des milliers, la proie de patrons voyous et négriers adorant ratisser auprès de ces populations. Ce qui montre, à quel point quand on fait un tel choix, il est impossible de retourner dans son pays. Le parcours de Madama, avec nous, en France, nous a balancé en pleine figure la violence de l'État en ce qui concerne le soi-disant accueil de ces jeunes. Cette violence, qui est certainement, pour de nombreux et nombreuses migrant-es, une véritable torture morale. Être migrant-es aujourd'hui, c'est être constamment suspecté, contrôlé, rabaissé, dominé, soumis, exploité, pressuré, déshonoré, berné, insulté, traqué. Et à la moindre petite réaction, à la moindre réclamation, c'est être menacé, arrêté, frappé, enfermé, humilié, expulsé... Et tout cela, par un pays et des personnes qui se revendiquent des droits humains ! La démonstration de cette violence institutionnelle serait bien trop longue à expliquer ici, mais il est possible qu'avec ma compagne nous trouvions un moyen de la partager pour d'autres combats à mener. Une des traductions de cette violence, est le traitement de ces jeunes au travers de procédure administrative en totale méconnaissance de la personne, de son histoire, de son parcours. Si vous aviez accepté, M. le Préfet, les nombreuses demandes de rencontres, et cela bien avant cette lutte, nous aurions pu vous donner quelques informations sur cette histoire de Madama. Madama nous en a confié quelques passages, depuis sa naissance jusqu'à son arrivée en France. Cela relève de sa vie privée que nous n'avons pas

à exposer ici. Mais, pour nous, la connaissant, cela nous rajoute une souffrance à une autre. Mais certes, cela n'est pas votre problème... la loi est respectée!

**« 200 à 300 millions d'enfants naissent sans état civil »**

Derrière, l'histoire de Madama que vous appelez M.X dans vos documents, il y a peut-être celle des « enfants-fantômes ». Celle, d'après un rapport de l'UNICEF ou un dossier d'Amnesty International, de 200 à 300 millions d'enfants qui naissent sans état civil. Des millions sont originaires d'Afrique subsaharienne. Ils sont les principales victimes du travail infantile, des mariages précoces pour les filles, de la mendicité, des enfants soldats. N'ayant accès ni à l'éducation, ni à la santé ils ont un taux de mortalité plus élevé que la moyenne de pays aux taux déjà élevés. Exclues, marginalisés, ils sont les fantômes de la société. Certains, avec les mouvements migratoires actuels, arrivent à s'extraire de cette invisibilité, et suivant un long voyage évitant esclavage, viols... arrivent en Europe, en France. On leur demande un état civil, ce qu'il essaie de faire sans frauder ni tricher. Mais comment faire dans des pays où très souvent l'administration est complètement désorganisée, voire inexistante dans les villages de naissance, avec des officiers d'état civil non formés et du matériel qui est celui que nous avions dans les années 50! Quand en plus, dans ces pays au droit civil national se rajoute un droit coutumier! Face à cela, on leur demande des documents qui doivent répondre à des critères européens! En fait, on leur demande l'impossible!

**« D'enfants de l'ombre, ils deviennent enfants invisibles »**

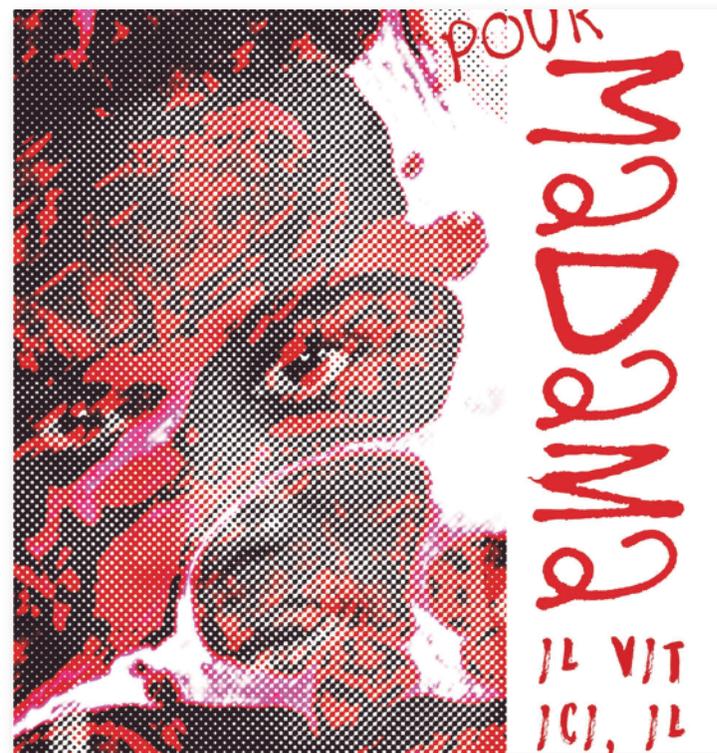
Ces enfants fantômes quand ils arrivent sur notre territoire, enfin sortis de l'ombre... on les replonge immédiatement dans les ténèbres. D'enfants de l'ombre, ils deviennent enfants invisibles. L'ignorance des autorités de sa situation explique que l'on

demande à Madama de retourner au Mali, pays où il n'a plus personne! Il pourra faire les mêmes études qu'à l'ISVT! Je vois bien Madama arriver à Bamako, avec les 300 euros offerts généreusement par la France pour sa réinsertion, avec ses troubles cognitifs... taper à la porte d'une école et recommencer une scolarité! Si la situation n'était pas aussi tragique, on en rirait! Enfin, cette lutte montre comment le préfet, représentant de l'État, juge les libertés fondamentales et notamment la liberté d'expression. Le premier exemple que je reprends fait suite à votre demande d'excuses publiques pour le terme « racisme d'État », qui n'a rien à voir avec « État raciste »! Ce que vous semblez ignorer.

Je cite le passage de la déclaration du 17 février: *« Parler de racisme d'État, de racisme institutionnel peut faire débat, nous le concevons et nous acceptons le débat. En revanche, il ne peut être nullement condamné et sanctionné par une demande d'excuse publique. La question que vous nous posez n'est pas: est-ce que le racisme d'État est le bon terme, mais est-ce qu'on a le droit de l'utiliser. Cela nous semble être un abus de pouvoir et une atteinte très dangereuse à la liberté d'expression. »*

**« Les pratiques discriminatoires existent bien en France »**

Nous n'avons accusé personne de racisme! Néanmoins, les pratiques discriminatoires existent bien en France, aussi dans nos institutions. Le reconnaître c'est déjà un premier pas pour les combattre. Je me demande si un ressortissant suisse, anglais, états-unien ou un riche étranger devant faire les mêmes démarches subiraient la même suspicion sur ces papiers! Le deuxième exemple est votre réponse à la pétition que vous ne trouvez pas crédible, car les plus de 37 000 signataires ne connaissent pas Madama! J'espère que les signataires des pétitions pour les Ouïgours les connaissent bien, car on pourrait douter du massacre de ce peuple! Les signataires de pétition seront heureux d'appren-

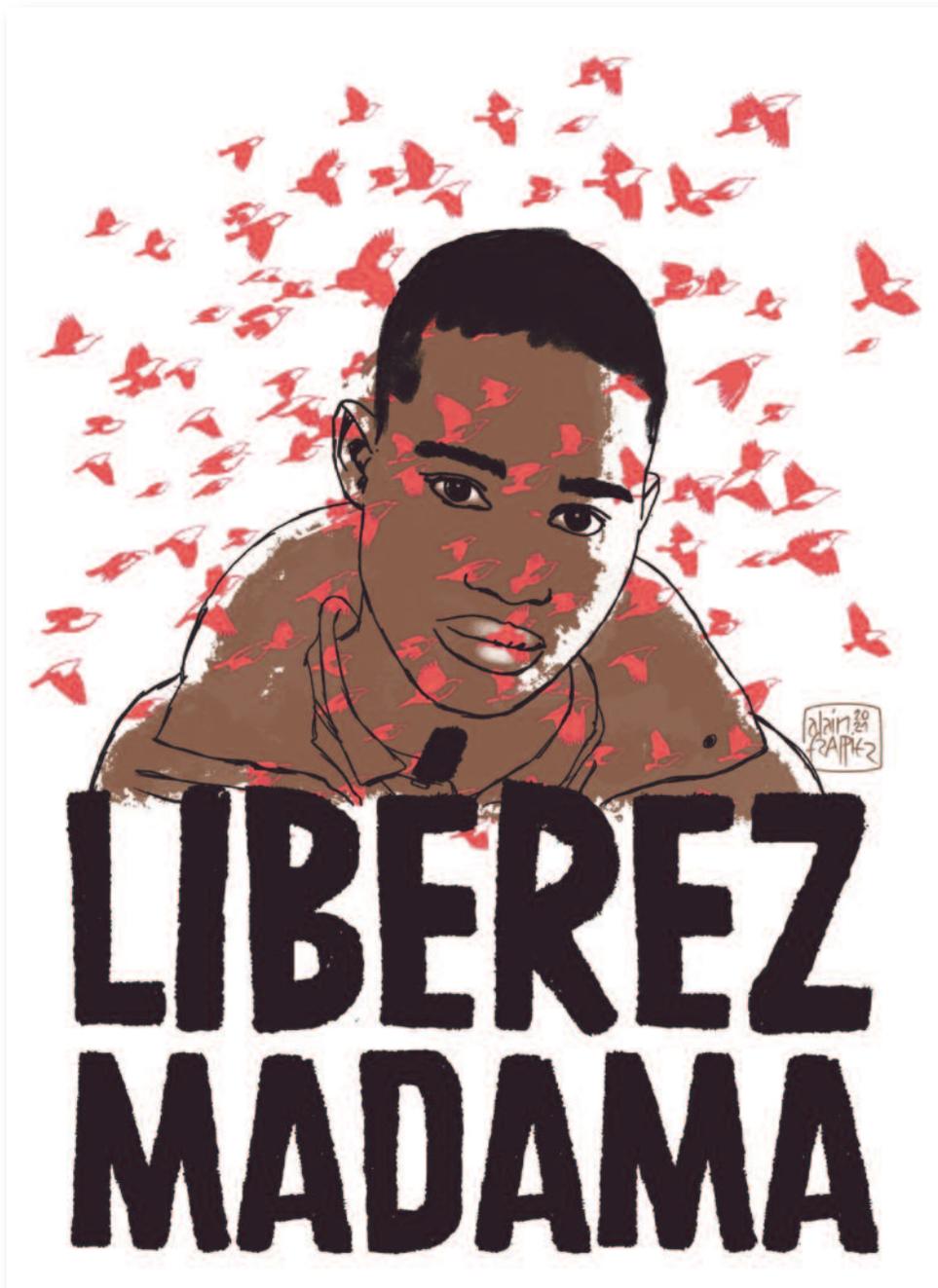


[facebook.com/soutienmadama]

dre comment leur soutien est pris en compte! Enfin, nous en avons appris aussi sur le fonctionnement de la justice. Les avocats qui ont plaidé pour Madama ont fait ce qu'ils pouvaient, sauf celui commis d'office lors de sa garde à vue qui, d'après le compte rendu d'audition, n'a ni souhaité voir Madama avant, ni consulter son dossier, ni intervenir! Malheureusement, nous n'avons pas les moyens de mobiliser des cabinets d'avocats, de mener des investigations au Mali pour retrouver les traces de l'histoire de Madama. Les avocats ont fait ce qu'ils ont pu et je tiens à les remercier pour leur travail.

En revanche, je remarque que quand on est accusé de violence, accusé par le parquet d'usage illégal de passeports diplomatiques et d'avoir produit un faux pour obtenir un passeport de service, comme c'est le cas dans l'affaire Benalla... on reste en liberté

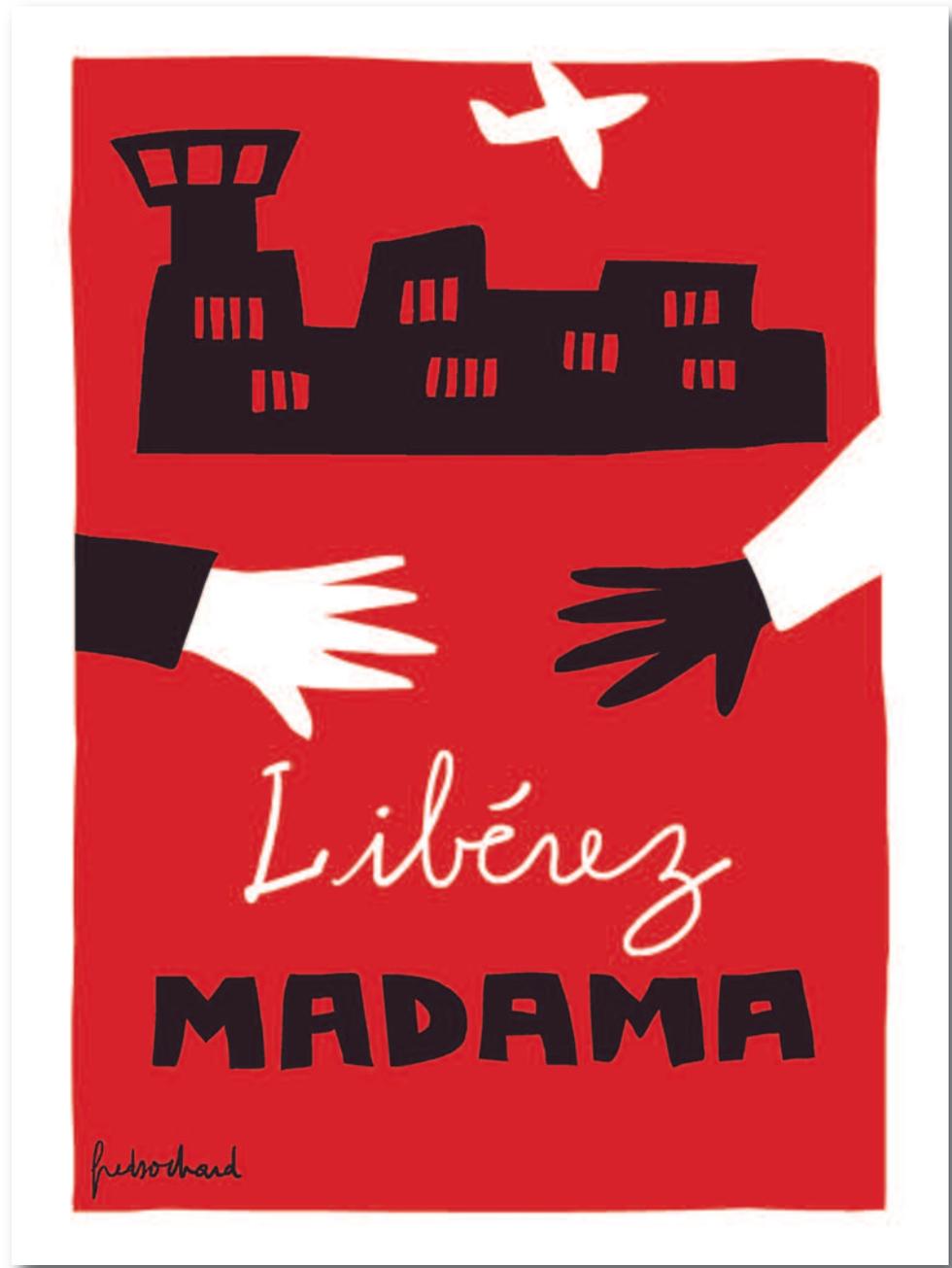
et on peut continuer d'exercer une activité. Madama, lui, est profondément honnête, il n'a jamais fait de faux, demande juste une vie simple et tranquille... Et pour cela, il est accusé de « troubles à l'ordre public », est incarcéré en centre de rétention et peut-être expulsé dans un pays où il n'a plus rien! Ce n'est plus une double peine pour des innocents, mais une triple peine! Pour finir, tous nos remerciements aux soutiens. ■



Dessins d'Alain Frappier  
(à gauche)  
et de Lucie Nuzit  
(à droite)



Dessins d'Hélène Maurel  
(à gauche)  
et de Fred Sochard  
(à droite)



# LIBÉREZ MADAMA



Dessins Colloghan  
(à gauche)  
et de Claire Robert  
(à droite)



# MNA : QUAND LA FRANCE BAFOUÉ LES DROITS DES ENFANTS

**MNA. Celles et ceux qui s'intéressent un peu aux questions d'immigration et de répression à l'égard des sans-papiers connaissent ce sigle. Celles et ceux qui, dans les départements, militent auprès des sans-papiers constatent que le public ici désigné occupe de plus en plus les militants et militantes, que ce soit de RESF ou d'autres structures de soutien.**

**Didier Pagès est membre de SUD éducation 63/03. Depuis de nombreuses années, il est très investi dans les collectifs et actions de solidarité avec les Sans-Papiers, et particulièrement au sein du Réseau éducation sans frontières (RESF\*).**

\*reseau-resf.fr



(DR)

**C**es Mineurs non accompagnés, on disait auparavant « mineurs isolés », sont pour la plupart originaires d'Afrique de l'ouest et sont essentiellement des garçons. Un mineur étranger est considéré comme MNA lorsqu'aucune personne majeure n'en est responsable légalement sur le territoire national. Selon le ministère de la Justice, actuellement, 61 % d'entre eux viendraient de Guinée, du Mali et de Côte d'Ivoire. Leur nombre sur le territoire français a beaucoup augmenté au cours des années 2000, au point que ce ne peut plus être considéré comme un phénomène marginal. « 264 MNA étaient recensés en 1999, 1077 en 2001, 2 500 en 2004 et plus de 10 000 à partir de 2015 » énumère un spécialiste en charge du dossier à l'Assemblée des départements<sup>1</sup>. Reconnus mineurs, ils doivent être pris en charge par les services départementaux de l'Aide sociale à l'enfance (ASE). En 2019, toujours selon l'Assemblée des départements, 16 760 mineurs ont été pris en charge par l'ASE sur l'ensemble du territoire<sup>2</sup>.

## DES ÉCUEILS AVANT L'ACCUEIL

Arrivés en France, il faut que leurs papiers soient reconnus vrais afin qu'ils puissent faire valoir la minorité qui leur ouvre des droits, celui d'être mis à l'abri et celui d'être scolarisé. Dans les faits, leur minorité est systématiquement contestée. Quand il y a un doute sur l'authenticité de leurs papiers, le doute se retourne systématiquement contre eux et cela en contradiction totale avec la déclai-

<sup>1</sup> Cité dans un article de Libération le 6 octobre 2020.

<sup>2</sup> En 2017, dans le Puy-de-Dôme, la justice a remplacé 124 mineurs à l'ASE, 88 en 2018 puis 31 en 2019 et 23 en 2020.

ration des Droits de l'enfant qui stipule que l'intérêt supérieur de l'enfant doit primer pour toute décision. Moins de 40 % sont reconnus mineurs, si bien qu'on ne sait pas vraiment combien ils peuvent être. La non-reconnaissance de minorité les plonge dans un grand désarroi, d'autant que la procédure paraît totalement aléatoire. Les tests osseux prévus pour évaluer leur âge sont contestés y compris par l'ordre des médecins, l'erreur potentielle avec laquelle ils donnent des résultats est de 24 mois. Pour un gamin de 16 ans, ça change tout. Ceux dont la minorité est contestée peuvent faire

appel auprès de la justice mais ce recours peut prendre entre 6 et 18 mois et durant cette période ils ne peuvent pas prétendre à une prise en charge par le 115, le numéro du Samu social qui est réservé aux majeurs pour l'hébergement d'urgence. Pour ceux qui seront reconnus mineurs par la justice, l'ASE peut faire appel et elle n'hésite pas à le faire. Mais au bout du parcours, pour ceux qui seront reconnus mineurs par cette justice, il y aura eu beaucoup de temps de perdu pour l'entrée dans un processus scolaire. Dans un rapport du 20 novembre 2020, la Cour des comptes confirme « une baisse

du taux de reconnaissance de minorité qui varie cependant fortement d'un département à l'autre alors même que le public évalué présente des caractéristiques similaires ». À Paris, en 2020, 60 % des recours aboutissaient à une reconnaissance de minorité. Pendant cette période de recours les jeunes sont donc dans l'errance, face à eux l'arbitraire local fonctionne à plein et ils découvrent la logique de la suspicion généralisée, qui est peu ou prou celle des gouvernements de ce pays depuis trente ans.

Aujourd'hui, l'évaluation de l'âge de ces jeunes est confiée à des « associations entreprises » qui, pour obtenir ce marché, sont prêtes à garantir une réponse négative à 60 % des demandes. Un monde merveilleux<sup>3</sup>. Quand ils sont reconnus mineurs, ils ont le droit à une scolarité comme tous les enfants présents sur le territoire. Mais avant que celle-ci commence, il va falloir évaluer leur niveau pour savoir où les orienter. Ensuite, il va falloir qu'il y ait de la place dans les classes pour élèves nouvellement arrivés en France (UPE2A). Au regard du traitement dont ces enfants sont l'objet par les préfetures, il est possible de dire que l'Éducation nationale n'est pas la pire des institutions à leur égard. Ces jeunes ont une envie d'intégration immense et il faut affirmer cela ? contre les vociférations de l'extrême-droite et d'une partie de la droite. Tous les enseignants qui les croisent en témoignent. « Parmi les enfants de l'ASE, c'est eux qui réussissent le mieux » déclare Dominique Versini, adjointe à la mairie de Paris et Défenseur des enfants de 2006 à 2011. Pour ceux qui ne seront jamais reconnus

dans leur minorité, c'est-à-dire simplement dans le droit d'être un enfant, il reste la rue, les squats, plus ou moins organisés, parfois la chance de rencontrer des gens qui ne veulent pas laisser un gamin à la rue et des centaines iront grossir les cohortes de sans-papiers candidats à l'expulsion. Ceux qui, comme on dit dans les préfetures, « ont vocation à être reconduits dans leur pays ».

### RIEN N'EST JAMAIS GAGNÉ

Le phénomène n'est pas nouveau, le premier rapport de l'UNICEF sur cette question date de 2005 et il signalait déjà que « les destinations choisies par les mineurs sont la France et la Belgique ». Depuis, l'État s'est chargé de considérer ces enfants, d'abord comme des étrangers avant d'être des enfants, puis a considéré qu'ils relevaient de la protection de l'enfance, donc des départements. Dans la plupart des départements, la prise en charge se dégrade, elle se résume parfois à une simple mise à l'abri en hôtel qui peut durer deux ans. Pour ces jeunes, il faudrait un suivi assuré par des éducateurs mais les moyens sont insuffisants et l'encadrement reste dérisoire au regard des besoins. Pratiquement tous les départements dénoncent l'abandon de l'État pour des dépenses qui vont croissantes. Dans le budget adopté par l'Assemblée pour 2021, la participation de l'État à ces questions prévoit une baisse de 42 millions d'euros. On voit clairement là le manque de volonté politique. La France ne protège pas assez ces enfants, en dépit des accords internationaux sur la protection de l'enfance. Ces histoires de misère sont bien des histoires d'enfants suspendus à la reconnaissance de leur minorité pour espérer avoir un avenir. Mais il semble que la raison d'État, et plus particulièrement la raison électorale, l'emporte. Faute de courage pour affronter les inepties du Rassemblement national, ce gouvernement, comme les précédents, entend montrer sa fermeté en matière d'accueil des étrangers, montrer qu'on peut faire aussi bien que le RN mais sans lui. Alors, quand ces jeunes

<sup>3</sup> Dans le Puy-de-Dôme, le conseil départemental a eu recours aux services de l'Association nationale de recherche et d'action solidaire (ANRAS). Le taux de mineurs est descendu à 17 % et les évaluations sont faites en 7 jours. Depuis janvier 2021, quatre mineurs désignés majeurs par l'ANRAS ont été déclarés mineurs par les juges et placés à l'ASE.

Orléans, affiche de la manifestation qui était prévue le 4 avril 2020



sont en passe de trouver une orientation, un contrat d'apprentissage, il se trouve toujours un préfet – représentant du gouvernement – pour refuser le titre de séjour qui permettrait cet apprentissage, cette insertion par le travail.

### ET MAINTENANT SUSPICION DE DÉLINQUANCE

Dans la période sécuritaire que Macron, Darmanin veulent infliger à ce pays au travers de la loi de sécurité globale, il se trouve

deux députés qui veulent bien assurer une mission d'information de la commission des lois de l'Assemblée nationale à propos des Mineurs non accompagnés. Titre du document remis à l'Assemblée en mars 2021 : « Problématiques de sécurité associées à la présence de mineurs non accompagnés ». Dès les premières lignes de « l'étude », J.F. Eliaou (LREM) et A. Savignat (LR) évoquent « la multiplication et l'aggravation des faits de délinquance commis par certains mineurs non accompagnés ». Quelques lignes

plus loin, ils avouent n'avoir aucun chiffre sur la question. On aurait pu espérer que le prisme adopté soit celui de la protection des mineurs. Il n'en est rien, c'est à travers celui de la délinquance qu'on se penche sur une situation dans laquelle on refuse de voir des « rescapés » : rescapés de la traversée de la Méditerranée dans des rafiots, rescapés des camps et de la torture en Lybie, rescapés des guerres et parfois des bataillons d'enfants, rescapés des réseaux de prostitution, rescapés de la traversée du désert algérien.

Auditionnée dans le cadre de cette mission, Violaine Husson, de la CIMADE<sup>4</sup>, déclare : « Déjà qu'on considérait les mineurs isolés comme étrangers avant d'être des enfants, on fait maintenant un pas de plus en les considérant comme des délinquants ». La Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ) estime que la délinquance concerne 10 % de ces mineurs sans, dit-elle, que cette estimation ne puisse réellement être vérifiée. Et la représentante de la CIMADE d'ajouter : « Le chiffre de 10% semble énorme et renforce le fan-

### PAS DE CENTRE DE RÉTENTION ADMINISTRATIVE (CRA), NI À ORLÉANS, NI AILLEURS

Un permis de construire a été délivré à la Préfecture du Loiret afin de poser les premières pierres d'un Centre de rétention administrative en agglomération d'Orléans dont l'ouverture est programmée à la rentrée 2023. L'État veut également en construire deux autres à Lyon et à Bordeaux, et étendre la capacité de celui du Mesnil-Amelot. Il existe aujourd'hui 24 Centres de rétention administrative et 26 Locaux de rétention administrative. Il n'y avait pas eu de construction de CRA depuis plus de dix ans. Le choix de l'État de construire trois CRA supplémentaires est un témoin alarmant du durcissement de la politique anti-immigré-es du gouvernement, une nouvelle preuve du racisme institutionnel de ce pays.

Dans ceux déjà existants, la Cimade dénonce depuis de nombreuses années des atteintes aux droits humains. Ce que documente également le site InfoCRA consacré à « Sortir une parole politique des Centres de rétention ». Dans les CRA, on enferme plus et plus longtemps, avec une durée d'enfermement légale doublée de 45 à 90 jours en 2019. Parmi les 54 000 personnes enfermées dans des CRA en France en 2019, on comptait de plus en plus d'enfants. Les conditions de détention restent indignes, provoquant des automutilations, des suicides et tentatives de suicide. À ces hommes, ces femmes, ces enfants qui ont eu un parcours bien souvent jonché d'horreurs, l'État français réserve donc ce traitement-là. Une « terre d'asile », vraiment ? Le confinement de 2020 a été le comble de l'absurdité criminelle de ce système d'enfermement des étranger-es : les enfermés étaient soumis-es à l'épidémie alors même qu'ils et elles n'étaient pas expulsables. Les grèves de la faim, les révoltes ont jalonné la période. Des révoltes qui continuent d'éclater. Les CRA sont

des prisons pour étranger-es et on ne peut que revendiquer leur fermeture et l'abolition de toute rétention administrative, mais aussi la liberté de circuler et de s'installer pour toutes et tous. Sur Orléans, un Collectif contre les expulsions et la rétention (COLÈRE), s'est constitué depuis le mois de décembre 2019 et regroupe plus de vingt organisations syndicales, associatives et politiques et collectifs du Loiret : Abraysie ouverte, ASTI, ATTAC, BDS, Cercle de silence, CGT, CIMADE, COJIE, FI, FSU, LDH, MAN, NPA, Offensive féministe, PCF, RESF, Solidaires, SUD éducation, UCL, UJFP, UNEF... Localement, la création de COLÈRE a pu s'appuyer sur le travail d'organisation important fourni par le Collectif de soutien aux jeunes étranger-es isolé-es du Loiret, le COJIE, qui avait mené une campagne intense à l'été 2019 (victorieuse) pour éviter l'expulsion de leurs logements des jeunes étrangers devenus majeurs. Les syndicats de l'éducation, dont SUD éducation, y avaient pris toute leur place. Posés d'emblée, les mots d'ordre de COLÈRE sont sans ambiguïtés : nous ne voulons pas de CRA, pas de prison pour étranger-es, pas d'enfermement ni d'expulsion. Ni ici, ni ailleurs. Et c'est bien avec l'État français que nous engageons le rapport de force. Une première marche était programmée le 4 avril 2020. L'épidémie et la crise sanitaire nous avaient alors obligés à annuler. Mais le Collectif contre les expulsions et la rétention (COLÈRE) n'en avait pas pour autant arrêté de se mobiliser et a organisé une nouvelle marche le 27 mars dernier qui, elle, a réussi à se tenir. Une première manifestation a également eu lieu à Lyon le 10 avril dernier. Mur par mur, pierre par pierre, nous détruirons les Centres de rétention.

■ Théo Roumier, SUD éducation Loiret

tasme selon lequel ces enfants étrangers viennent nous piquer nos sacs à main. Ce phénomène existe mais est vraiment à la marge et ce sont surtout des enfants qui ont besoin d'aide.» Effectivement, ces parcours fracassés peuvent rendre ces jeunes particulièrement vulnérables aux réseaux criminels. Ils peuvent être victimes de traite d'êtres humains. Et il faut la Défenseuse des droits, Claire Hédon, pour rappeler que «certains sont contraints à commettre des infractions, car sous l'emprise de réseaux ou d'adultes qui empêchent toute mesure de protection et de prise en charge». À la fin de

leur rapport, les deux passeurs de plats de Darmanin et consorts nous livrent 18 préconisations où dominent croisements de fichiers, prise d'empreintes digitales, échange d'informations avec les pays traversés. Ils n'hésitent pas à écrire que la prison «est aujourd'hui une solution inéluctable qui peut, par la contrainte qu'elle représente, paradoxalement assurer une meilleure prise en charge des MNA». Répondons comme l'a fait la vice-présidente de la Ligue des Droits de l'Homme: «Si la prison était un moyen de réinsertion et non l'école du crime, ça se saurait.

Orléans, le 30 mai 2020

**CHAÎNE HUMAINE DES SOLIDARITÉS**

**ORLÉANS**

**30 MAI**

**14 H**

**DÉPART PLACE DE LA RÉPUBLIQUE**

**X CRA : NI À ORLÉANS, NI AILLEURS**

**X DES PAPIERS POUR TOU-TES**

**X SOUTIEN À CHERNOH ET NICOLAS**

À L'APPEL DE : COJIE-RESF, CIMADE, CGT, SOLIDAIRES, ATTAC, NPA, PCF, UCL ...

PORT DU MASQUE  
GESTES  
SANITAIRES



**RS 63**

**JEUDI 11 MARS -**  
**PREFECTURE À**  
**CLERMONT-FERRAND**

**16H30**

*"Soyons nombreux pour réclamer la régularisation de Madama."*

(DR)

Une manifestation du Réseau éducation sans frontières 63

L'incarcération ne peut jamais être une solution pour des enfants et revient à baisser les bras : on les met en dehors de la société alors qu'ils ont besoin d'éducation, de formation ».

#### DES MOBILISATIONS QUI DOIVENT CONVERGER

Depuis le début de l'année 2020, des mobilisations jusqu'alors inconnues se sont mises en place dans plusieurs villes du pays autour de jeunes majeurs et de celles et ceux qui les hébergeaient ou voulaient les embaucher. Des artisans se retrouvent ainsi mobilisés en défense de leur apprenti, un directeur d'Ehpad et ses pensionnaires en défense d'un aide-soignant. Chaque fois, les acteurs de ces mobilisations pointent l'absurdité d'un système qui prétend montrer l'école et le système éducatif comme un creuset d'intégration mais qui, au final, casse le sens de cette affirmation lorsque la fin du parcours devient obligation de quitter le territoire français (OQTF), juste au moment de rentrer en formation professionnelle. Face à ces situations, même des députés de la majorité se retrouvent à en pointer l'absurdité. Les arrière-pensées électorales ne sont pas absentes, mais on voit là les contradictions dans lesquelles persiste la majorité de la classe politique, car ces contradictions ne sont pas nouvelles. Nous n'oublions pas le Valls qui organisait

des parrainages de sans-papiers dans sa mairie d'Evry et qui, devenu ministre de l'Intérieur, se félicitait quelques mois plus tard d'expulser autant de monde que le gouvernement précédent.

Les situations récentes de ces jeunes devenus majeurs ont fait l'objet de mobilisations locales et d'affichage médiatique important. Il faut nous appuyer sur cela pour faire connaître davantage encore, à un public plus large, à un plus grand nombre de professionnels de la jeunesse et de l'enfance, ces situations qui sont des situations de rescapés. Il faut que le syndicalisme, et particulièrement celui de l'Éducation nationale, prenne davantage ces questions en charge sur l'ensemble du territoire. C'est à ce prix que nous pouvons envisager une campagne nationale d'information, avec toutes les forces sociales qui le souhaitent, pour construire une mobilisation qu'aucun préfet ne puisse ignorer.

La place des enfants c'est l'école, le collège, le lycée, ce n'est pas le centre de rétention. Il faut fermer les Centres de rétention administrative.

Il faut laisser les Mineurs non accompagnés construire leur avenir parmi nous. Ils vivent ici. Ils restent ici.

Didier Pagès

# LES ENFANCES DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉCOLONISATION

**L'histoire de l'enfance est toujours aussi l'histoire des concepts et des visions de l'enfance. Ceux-ci prennent une vie propre et marquent les formes et les manières dont nous traitons les enfants. De la même manière, ils influencent la façon dont les enfants se perçoivent et les possibilités d'action dont ils disposent et dont ils font usage. Dans cet article, je soutiens que l'être et l'existence des enfants ainsi que les concepts et les visions de l'enfance qui ont émergé en Europe depuis la fin du Moyen Âge sont étroitement – et diversement – liés à la colonisation d'autres parties du monde.**

**Manfred Liebel\* se définit comme un « universitaire indiscipliné », son enseignement et ses recherches font partie d'un engagement politique et d'un outil de pratique politique. Avec son diplôme de sociologie et son doctorat en philosophie, il a travaillé comme professeur à l'Université technologique de Berlin, s'intéressant particulièrement aux enfants et aux jeunes défavorisés dans différentes parties du monde. Il est le fondateur du programme international de Master sur les études et les droits de l'enfant à l'Université libre de Berlin et le directeur du même programme de Master à l'Université des sciences appliquées de Potsdam.**

\* Il est l'auteur notamment de *Enfants, droits et citoyenneté. Faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits*, Éditions L'Harmattan, 2010 et *Une enfance digne ou comment se décoloniser*, à paraître aux Éditions Syllepse.



**D**ans une large mesure, le concept d'une enfance séparée de la vie adulte, « libérée » des tâches productives mais aussi marginalisée de la société, est apparu parallèlement à la « découverte » et à la colonisation du monde extérieur à l'Europe (à partir du XVI<sup>e</sup> siècle). D'une part, l'assujettissement et l'exploitation des colonies – d'abord en Amérique, puis en Afrique et en Asie – ont constitué la condition matérielle de ce concept, car elles ont donné naissance dans les « mères patries » à une classe sociale qui vivait dans le bien-être matériel et pouvait se permettre de privatiser ses enfants, en les confiant à une zone réservée de protection et de

soins. D'autre part, l'assujettissement des colonies a servi de modèle pour l'assujettissement et « l'éducation » des enfants locaux, qu'ils appartiennent à la classe dominante ou à des groupes sociaux subalternes, de sorte que l'on peut parler à juste titre d'une colonisation de l'enfance ou de l'enfance moderne comme d'une sorte de colonie. Cette vision a également servi de modèle pour les sciences de l'enfance qui visent à contrôler et à perfectionner l'enfance. À l'inverse, la construction de l'enfance comme étape immature avant l'âge adulte a été la matrice de la dégradation des êtres humains de tout âge dans les colonies, les concevant comme des êtres immatures, en besoin de développement, qui restaient dans un état d'enfance. Ce concept se reflète, par exemple, dans la célèbre phrase du philosophe allemand Hegel qui décrit l'Afrique comme un « pays infantile » (1805). En examinant la constellation postcoloniale ou « colonialité du pouvoir »<sup>1</sup> (Quijano), nous devons nous demander comment la recherche sur l'enfance apprend de l'histoire, comment elle analyse sa propre implication dans cette histoire, et de quelle manière elle s'appuie sur les théories postcoloniales et décoloniales pour comprendre et analyser les enfances aujourd'hui et dans différentes parties du monde.

## LA COLONISATION COMME

### PROJET D'ENFANCE

L'une des caractéristiques fondamentales du concept européen moderne de l'enfance est de la comprendre comme un état imparfait avant l'âge adulte qui doit être développé. Ce concept ne servait pas seulement à justifier le contrôle strict et l'éducation des enfants, mais aussi à soumettre les gens dans les colonies hors d'Europe. L'idée de l'enfant était une condition inaliénable de l'impérialisme – c'est-à-dire que l'Occident devait s'inventer l'enfant avant de pouvoir concevoir un impérialisme colonialiste spécial. Toutefois, nous ne devons

pas considérer cette relation comme une causalité unilatérale, mais comme une interrelation mutuelle qui s'est renforcée au fil des siècles. Ainsi, au moment de la « découverte » et de la conquête du « nouveau » continent finalement appelé Amérique (fin du XV<sup>e</sup> siècle), le nouveau concept d'enfance commençait tout juste à émerger en Europe. Mais même alors, la métaphore de l'enfant était utilisée pour désigner les « peuples primitifs » rencontrés dans le nouveau monde et considérés comme « sauvages » et « non civilisés ». On peut donc supposer que les nouvelles idées et mentalités générées par la conquête et les nouvelles expériences ont également marqué la naissance du nouveau concept de l'enfance.

Nous pouvons affirmer que c'est l'enrichissement mutuel entre les concepts de l'enfance et du primitivisme qui a permis à ces expressions de devenir des concepts mutuellement importants dans le discours impérialiste. Le nouveau concept d'enfance, apparu en Europe au XVII<sup>e</sup> siècle, est associé à des notions de primitivisme. L'idée de progrès social a été transférée au domaine des différences culturelles dans les colonies. Ainsi, par exemple, l'Inde colonisée n'en était qu'au début du progrès de la civilisation. Le philosophe libéral anglais John Locke et le philosophe français Jean-Jacques Rousseau, dont les idées étaient au cœur de l'histoire de l'enfance, ont déjà évoqué les interrelations entre le nouveau concept de l'enfance et la colonisation des peuples et

<sup>1</sup> « "Race" et colonialité du pouvoir », *Mouvements*, vol. 3, n° 51, Aníbal Quijano, 2007.

des autres continents – bien que de manière différente. Dans son *Essai sur l'entendement humain* (1690), Locke décrit l'enfant comme une « *tabula rasa* » ou une « feuille blanche », attribuant aux parents et aux enseignants une grande responsabilité pour ce qui serait inscrit sur cette feuille blanche. En même temps, ce concept était d'une importance capitale pour l'entreprise impériale, car l'idée d'un espace vide était une condition préalable importante pour la colonisation comprise comme civilisation. Alors que Locke imaginait un nouveau-né comme un espace vide à remplir, une centaine d'années plus tard, dans son ouvrage *Émile ou de l'éducation* (1762), Rousseau décrit l'enfant comme une « nature pure » qui constitue déjà en soi une valeur et qui est corrompue par la civilisation. Ainsi, chez Rousseau, le parallèle avec la colonisation est l'idée du « bon sauvage ».

En effet, ces deux concepts justifient l'action paternaliste de l'entreprise coloniale, car l'innocence de la nature et la *tabula rasa* de l'enfant sont toutes deux synonymes d'insignifiance et d'exclusion sociale. Les stratégies d'exclusion impliquent un infantilisme civilisationnel. Ni l'enfant ni le sujet colonial n'ont accès à un sens, sauf par le biais du processus de colonisation et d'éducation. Il est basé sur la différenciation entre les peuples et nations civilisés et barbares et constitue parmi eux un classement du plus développé au moins développé. Ainsi, le décalage entre l'enfance et l'âge adulte établi à la fin du Moyen Âge par la nécessité d'apprendre à lire et à écrire apparaît en relation directe avec le décalage entre le centre impérial et les « analphabètes » des colonies. En ce sens, le colonialisme a toujours été aussi un colonialisme éducatif qui s'est attribué la tâche de libérer les colonisés de la tyrannie et de l'obscurité intellectuelle. De plus, l'assimilation des colonisés aux enfants a permis d'adoucir cette revendication en tant qu'obligation morale et « fardeau de l'homme blanc » comme le déclarait en 1899 le premier lauréat du prix

Nobel de littérature Rudyard Kipling. L'un des instruments les plus importants était les écoles, qui étaient gérées soit par l'État soit par des missionnaires chrétiens, dans certains cas également par des institutions privées non missionnaires. Ils visaient – et visent toujours – à transmettre un certain type de pensée et de morale qui va bien au-delà du simple apprentissage de la lecture et de l'écriture et que nous pourrions qualifier de technologie morale, de violence épistémique ou de colonisation de la conscience. L'un des effets les plus influents du lien entre l'enfance et la conquête coloniale a été le concept de développement qui a émergé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et qui a fait des pays non européens des pays éternellement arriérés. Ses significations découlent de la relation entre le primitivisme et l'infantilisme et le besoin correspondant de maturation et de croissance. Même dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'enfance était souvent assimilée au primitivisme, un concept accepté comme scientifiquement sérieux.

## COLONISATION DES ENFANCES

L'instrumentalisation du concept d'enfance comme légitimation et justification de la conquête coloniale correspond de façon remarquable à la vision de l'enfance comme colonie ou objet colonisé. En effet, depuis les années 1960, l'utilisation du terme de colonisation ne se limite plus aux zones géographiques généralement extérieures à l'Europe et à leurs populations, mais aussi à la structure interne des sociétés et aux personnes qui les composent. Cette observation s'applique également au débat lancé à cette époque par certaines féministes sur les femmes en tant que « dernière colonie », en particulier les femmes du Sud global comme dernière ressource exploitable. La féministe nord-américaine Shulamith Firestone avait soulevé des réflexions similaires au début des années 1970, les transposant également aux enfants et diagnostiquant pour la société bourgeoise un

parallélisme entre le « mythe de l'enfance » et le « mythe de la féminité ». Il est clair que les interprétations de Firestone sont façonnées par l'histoire de l'enfance de l'historien français Philippe Ariès<sup>2</sup> (1960). Cependant, il serait trop facile de se référer à l'influence d'un seul livre pour les travaux de Firestone et d'autres études sur l'enfance qui ont vu le jour dans ces années-là. On peut supposer que ces travaux sont également le fruit des nouveaux mouvements sociaux qui ont émergé depuis les années 1960 dans différentes régions du monde. En même temps, dans le cadre des mouvements « antiautoritaires » et « anti-pédagogiques » de nombreux pays, des réflexions similaires ont émergé, critiquant « l'infantilisation » et l'oppression des enfants, réclamant leur libération et l'égalité des droits, par exemple dans le mouvement pour la libération de l'enfant.

Certains documents de cette époque comprennent l'oppression de l'enfance comme une forme de colonisation, établissant une relation avec le colonialisme. Ainsi, dans un document publié à l'origine en 1971 par l'anthropologue et psychanalyste suisse Gérard Mendel<sup>3</sup>, on trouve le paragraphe suivant : « Toutes les formes d'exploitation de l'homme par l'homme, aussi bien religieuse qu'économique, aussi bien du colonisé, de la femme, que de l'enfant, utilisaient à leur profit le phénomène-Autorité, dérivé de la dépendance biologique et psycho-affective du petit enfant par rapport aux adultes. Ainsi, la désagrégation de notre société, à laquelle nous assistons quotidiennement dans une succession d'Hiroshimas culturels, est à la fois bien plus profonde encore qu'elle peut ne le sembler, et atteint, à des titres divers, toutes les sociétés qui, sur la planète, se trouvent en contact avec la révolution technologique. » Pour les pays germanophones, il faut mentionner le chercheur en éducation autrichien Peter Gstettner. Dans son œuvre avec le titre révélateur *La conquête de l'enfant par la science. De l'histoire de la discipline* (publié en allemand), l'auteur a établi un lien explicite avec l'histoire de la colonisa-

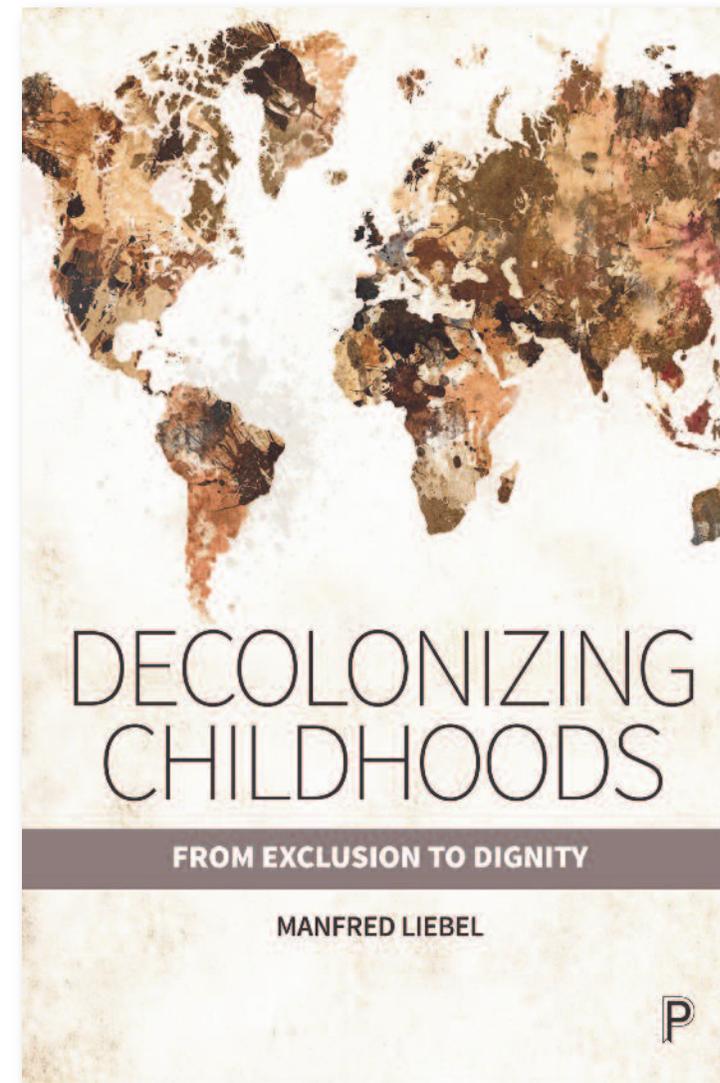
tion. À travers l'exemple des sciences pédagogiques et psychologiques de l'enfance qui se développaient à cette époque, il a démontré l'étroite imbrication avec l'ethnologie, qui était manifestement au service de la colonisation. Ses études s'appuient sur la thèse selon laquelle « la conquête scientifique de territoires inconnus précède la conquête de l'âme de l'enfant », et il le démontre, tout d'abord, par l'histoire de la genèse de la discipline de la psychologie du développement, mais aussi par la conceptualisation de l'enfance (et de la jeunesse) dans les sciences connexes.

La vision coloniale a également marqué les débuts de la sociologie et des sciences de l'éducation en général. Dans ses conférences à la Sorbonne, à Paris, au début du XX<sup>e</sup> siècle, Émile Durkheim<sup>4</sup>, l'un des pères de la sociologie positiviste, comparait les enfants à « l'homme primitif », l'intractabilité de leurs « passions primitives » correspondait à celle des « sauvages ». Afin de ne pas mettre en danger la cohésion de la société civilisée, il faudrait leur faire suivre une « éducation morale impérative » à la « discipline » et à la maîtrise de soi, notamment par l'école. Dans son grand ouvrage *Le Système social*, l'influent sociologue américain du Nord Talcott Parsons assimile également le développement des sociétés au développement de la personnalité individuelle. Ainsi, il considère certains groupes sociaux ou sociétés comme immatures, primitifs ou arriérés par rapport à d'autres,

<sup>2</sup> *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Philippe Ariès, Éditions Plon, 1960.

<sup>3</sup> *Pour décoloniser l'Enfant. Sociopsychanalyse de l'Autorité*, Gérard Mendel, Éditions Payot, 1971.

<sup>4</sup> *L'Éducation morale*, Émile Durkheim, Presses Universitaires de France, 2012.



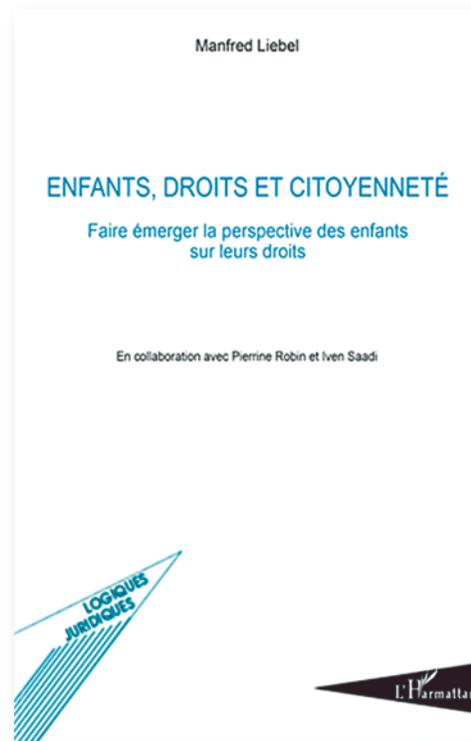
comme les enfants, sans percevoir leurs caractéristiques distinctives spécifiques. En ce qui concerne les enfants, Parsons parle d'une « invasion des barbares ». Le modèle dominant de l'enfance en Occident est le produit parallèle de la même idéologie qui a été utilisée pour justifier l'expansion et la Conquête coloniales, en particulier dans la vision du développement de niveaux de perfection inférieurs à supérieurs. L'enfance et les régions non européennes du monde

et leurs habitants se situent au bas de l'échelle, car les colonisés sont considérés comme l'équivalent des enfants à développer. Comme les colonisés du monde entier, les enfants sont obligés de se voir à travers les yeux de ceux qui détiennent le pouvoir sur eux et ne sont pas autorisés à rejeter les hiérarchies de contrôle, d'évaluation et d'intervention dans leur vie. Même aujourd'hui, alors que les débats sur les droits de l'enfant sont à l'ordre du jour, ces hié-

rarchies de relations sont rarement remises en cause (Liebel, 2010). La subordination des enfants continue à durer si longtemps parce que la construction scientifique de la dichotomie adulte-enfant l'a soutenue et objectivée, ce qui est aujourd'hui aussi appelé adultisme.

### VERS LA DÉCOLONISATION DES ENFANCES

La thèse de la colonisation de l'enfance a parfois été remise en cause en soulignant que le concept bourgeois de l'enfance, né avec les Lumières, n'envisageait pas seulement la responsabilisation des enfants par des techniques disciplinaires, mais aussi leur autonomie. Ainsi, on suppose qu'avec l'émergence de la psychologie de l'évolution, l'idée de l'autonomie de l'enfant est également née et que ce n'est pas un hasard si au début du XX<sup>e</sup> siècle « le siècle des enfants » a été proclamé – en référence à la célèbre œuvre du même nom de l'auteur suédois Ellen Key<sup>5</sup>. Dans la construction de l'enfance bourgeoise, l'autonomie a toujours été conçue comme le fruit de l'éducation, c'est-à-dire qu'elle était la tâche et la responsabilité des adultes. Cette construction de l'autonomie reposait non seulement sur l'idée que la société bourgeoise et les relations de travail entre capitalistes et salariés « libres » qu'elle avait créées exigeaient un certain niveau de responsabilité individuelle, mais aussi sur l'hypothèse qu'il fallait accorder cette autonomie aux enfants afin de générer en eux la conduite et le comportement requis par la norme de manière efficace et durable. L'autonomie qui a été accordée a toujours visé à cette fin, à la maîtrise de soi et à l'autodiscipline. Bien entendu, la pédagogie de la réforme se considérait comme moderne et éclairée et s'opposait à la hiérarchisation de la discipline des enfants, en particulier à l'école, et affirmait que « la nature de l'enfant » devait être respectée – seule cette nature était toujours une nature qui devait encore être forgée et développée. De même, il ne faut pas oublier que, pendant longtemps, les enfants



des classes opprimées et des peuples colonisés ont été exclus de l'idéal bourgeois de l'enfance et sont restés exposés à la formation rigide d'une pédagogie de la discipline absolue. Si cette formation s'est peu à peu relâchée, c'est grâce au nouveau bien-être qui a également atteint les subalternes et qui était basé sur l'exploitation continue des colonies et qui aujourd'hui est basé sur la continuité des déséquilibres et des inégalités qui existent dans l'ordre mondial. À l'exception des enfants des classes privilégiées, les établissements d'enseignement du Sud n'accordent encore aujourd'hui que très peu d'autonomie aux enfants.

La construction d'une enfance strictement séparée du monde adulte souffrira nécessairement d'ambivalence. Même lorsque cette construction est destinée à offrir à l'enfant des « espaces qui lui sont propres », à le libérer temporairement du fardeau de la

« vie sérieuse » ou à lui offrir une protection spéciale, il est inévitable qu'elle s'accompagne d'un mépris de ses compétences et de son statut social. Dans ces circonstances, le « privilège » d'être soigné et protégé se fait au détriment de l'autonomie, et la reconnaissance de la particularité ou de la différence devient une iniquité et une inégalité. Car, à certains moments, les enfants peuvent se sentir chanceux de ne pas être surchargés de responsabilités, mais tôt ou tard, ils ont le sentiment que leur statut d'enfant est une forme de mépris et ils ne veulent plus être considérés comme des « enfants ». La séparation stricte de l'enfance et de l'âge adulte, caractéristique de la société bourgeoise, tient au fait que dans cette société, la production et la reproduction de la vie se font d'une manière qui empêche pratiquement la personne de développer continuellement ses compétences et ses capacités. La conception de la « vie sérieuse » repose sur l'idée que cette gravité se trouve dans le « monde du travail » qui, pour sa part, est également séparé du reste de la vie et qui fonctionne selon des règles qui ne sont pas adaptées aux besoins humains mais qui visent à l'exploitation de la force de travail humaine et à la maximisation du profit économique. En effet, cette perspective ne nous permet pas de concevoir le monde du travail comme un lieu où les enfants ont aussi leur espace où ils peuvent tester, former et développer leurs compétences, mais suggère plutôt d'enfermer l'enfance dans des

espaces où il n'y a pas de tâches importantes pour la vie et où la seule chose qui compte est de « se préparer ». Ainsi, les enfants mènent une vie condamnée à la dépendance et à la passivité qui, au mieux, leur accorde une autonomie ou une participation étroitement circonscrite et ciblée. Toutefois, il convient de noter que, même dans les sociétés capitalistes et bourgeoises, cette séparation est remise en question et que l'on cherche de plus en plus des moyens de relier l'étude et l'apprentissage dans des établissements pédagogiques séparés aux tâches de la vie réelle et de la vie quotidienne. C'est l'occasion de tirer les leçons de la façon dont certaines cultures non occidentales organisent la vie des enfants plutôt que de continuer à prendre pour acquis le modèle prédominant de l'enfance dans le Nord global et de l'imposer aux cultures et aux sociétés du Sud global. Dans tout cela, il faut tenir compte du fait que la vie de ces cultures et sociétés est endommagée par la « colonialité du pouvoir ». Car cette constellation ne conduit pas seulement à la sous-évaluation et à l'invisibilité des enfances qui existent en elles, mais elle les endommage et les discrédite aussi dans un sens très matériel. Par conséquent : si nous voulons mettre un terme à la colonisation des enfants, il est extrêmement urgent de continuer à promouvoir la décolonisation des sociétés en état de colonialité.

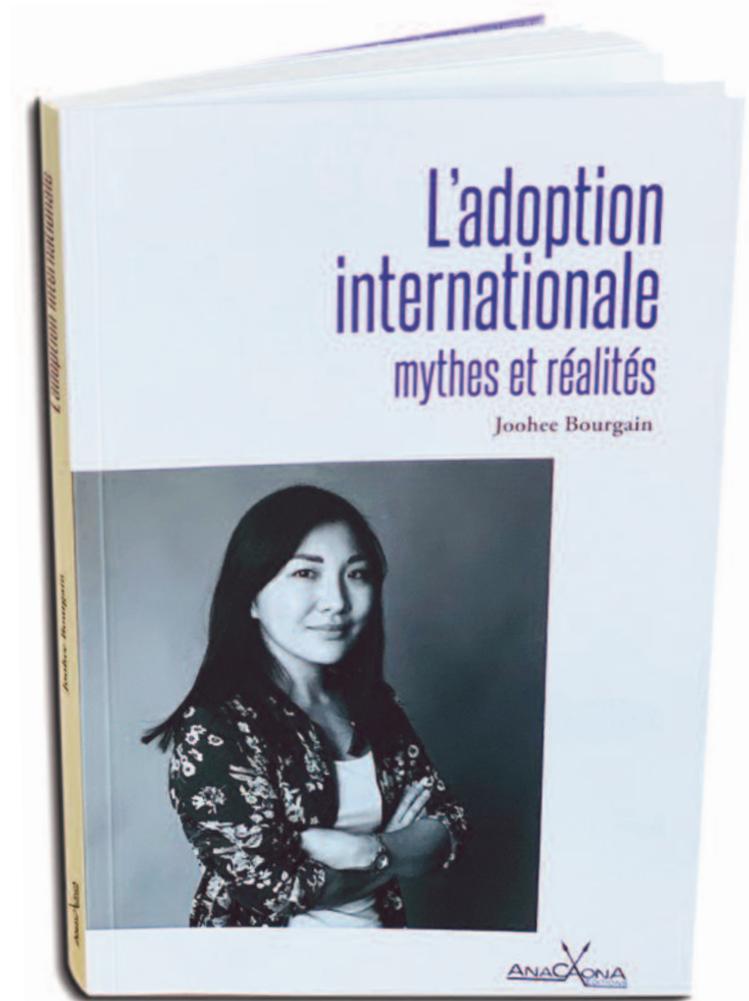
■ Manfred Liebel

<sup>5</sup> Le Siècle de l'enfant, Ellen Key, Éditions Flammarion, 1910.

# L'ADOPTION INTERNATIONALE mythes et réalités

**Paru début mai aux éditions Anacaona, l'essai intitulé *L'adoption internationale, mythes et réalités* propose une analyse du système de l'adoption internationale dans une perspective antiraciste, anticapitaliste et décoloniale. L'autrice s'appuie sur sa propre expérience d'adoptée sud-coréenne, tente de faire le lien avec le vécu d'autres minorités et appelle à la politisation des personnes adoptées et de leurs allié-es pour que la prise de conscience individuelle soit suivie d'une organisation collective.**

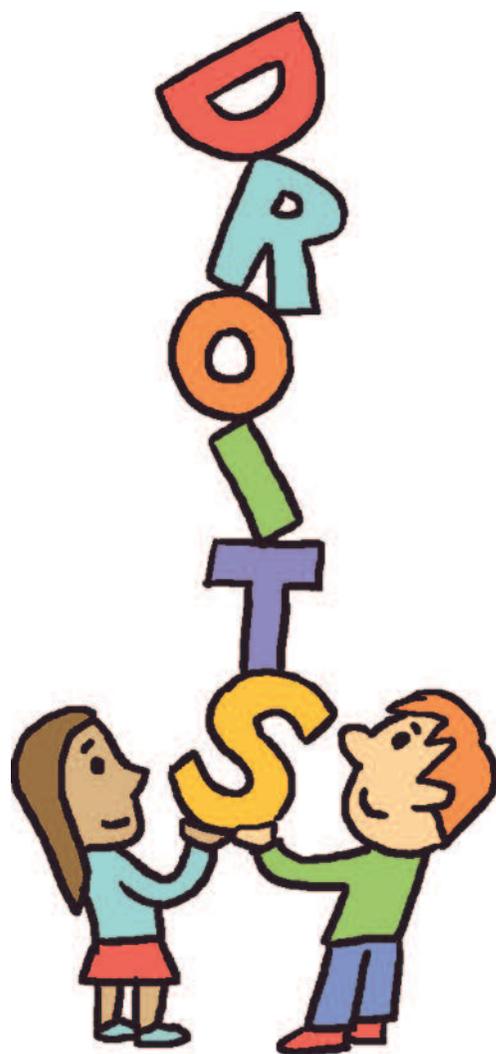
**Joohee Bourgain, est enseignante dans le secondaire, dans la métropole lilloise, et militante antiraciste et féministe. Elle nous livre ici une présentation de son ouvrage.**



**P**ersuadée de la nécessité de rendre visible un discours critique sur l'adoption internationale et de reconsidérer l'adoption du point de vue des adopté-es, l'autrice souhaite par ce livre porter ce sujet dans le débat public en plaçant la parole des adopté-es au centre de la discussion. «L'enjeu est de taille lorsqu'il s'agit d'aborder les contenus et les effets des politiques de l'adoption à travers le monde. Aujourd'hui, plus de 40 ans après l'arrivée des principaux contingents d'adopté-es internationaux-ales en France, les adopté-es adultes devraient avoir autant leur mot à dire dans le débat public que les « spécialistes » de l'adoption et les parents adoptant-es. Et pour cause : iels savent dans leur intimité de quoi il en retourne. Pourtant, le réflexe de se tourner vers elleux reste rare, alors qu'iels essaient pourtant, de leur côté, de faire changer le point de vue sur l'adoption.» (p. 35-36)

L'adoption est une pratique assez courante en France. Qui n'a pas dans son entourage une personne adoptée, une personne qui a adopté ou qui souhaiterait adopter ? Pourtant, on entend très peu les analyses portées par des adopté-es adultes, d'autant plus lorsqu'ils remettent en question la mythologie idéalisant l'adoption à l'international. Par « mythologie », l'autrice entend « la production d'un discours idéalisant l'adoption, qui engendre un ensemble de croyances et de repré-

sentations qui permettent que des pratiques asymétriques se perpétuent au point de faire système. » (p 59). L'autrice s'attelle à montrer les schémas qui se répètent, et qui, parce que systématiques, finissent par faire système. L'autrice relève notamment le flux à sens unique des adoptions des pays du Sud global vers le Nord, les problématiques identitaires qui résultent de l'adoption d'enfants racisé-es par des familles blanches, les enjeux de justice reproductive qui révèlent



[fredsochard.com]

des inégalités dans le droit à faire famille entre les femmes du Nord et les femmes du Sud global.

Concevoir l'adoption comme étant seulement le résultat d'un abandon a aussi ses limites. Ce que l'on nomme « abandon » n'est qu'une étape parmi d'autres dans un processus que l'autrice désigne plutôt comme une « séparation ». Ce terme semble en effet plus approprié pour appréhender un processus mettant en scène différents acteurs (parents, organismes d'adoption, institutions, parents de naissance, etc.), leurs rôles (ceux qui demandent à accueillir un enfant, ceux qui fournissent cet enfant), leur agentivité respective, les raisons (économiques, sociales, culturelles) et les enjeux au sein d'un processus que ne peut pas retranscrire à lui seul le terme d'abandon. Les adopté-es ont bel et bien été séparé-es d'une communauté et d'une terre d'origine par une somme d'actions que l'autrice tente de reconstituer dans cet essai. L'autrice propose de déconstruire un par un les mythes qui entourent l'adoption : le mythe de l'orphelin-e, le mythe d'une vie misérable dans le pays d'origine, le mythe du sauveur blanc, le mythe de l'adoption comme acte non-raciste, le mythe de la page blanche, le mythe de l'éternel-le enfant. Elle amène également des pistes de réflexion sur la filiation, la parentalité et la famille. Voici un bref aperçu de quelques mythes analysés dans cet essai.

#### LE MYTHE DE L'ÉTERNEL ENFANT

Dans l'imaginaire collectif, un-e adopté-e est avant toute chose un-e enfant. Les espaces médiatiques et de savoirs (notamment les livres) sont saturés des points de vue des parents adoptant-es et des « spécialistes » de l'adoption (généralement des psychologues) qui ont pris de longue date l'habitude de parler à la place des adopté-es, quand bien même ces dernière-es ont désormais acquis une expertise sur le sujet. Ce faisant, 20 ans, 30 ans, après leur arrivée en

France, les personnes adoptées sont toujours soumises à des narrations qui les prennent pour objet de la discussion mais auxquelles iels ne sont pas invité-es à participer. De la même manière, les adopté-es sont aussi tenu-es à l'écart des lieux de prise de décisions (politiques, juridiques et administratives) au sujet de l'adoption. L'autrice suggère par exemple que les adopté-es qui ont acquis une certaine « expertise » siègent dans les espaces décisionnaires de l'ASE (Aide sociale à l'enfance).

La plupart du temps, lorsque les adopté-es devenu-es adultes tiennent une analyse dissonante, iels sont rapidement renvoyé-es à une supposée mauvaise expérience personnelle, non représentative car individuelle et émotive de l'adoption. Toute parole critique est marquée du sceau de la « souffrance » ou de la « colère » lorsqu'elle émane d'un-e adopté-e. Or, l'autrice, qui considère avoir eu une adoption « réussie », souhaite apporter un éclairage nouveau afin de promouvoir une vision plus globale et systématique de l'adoption internationale, qui sorte du cas par cas.

#### LE MYTHE DE L'ADOPTION

##### COMME UN ACTE NON-RACISTE

Bien qu'iels puissent servir des adoptions comme d'un talisman antiraciste, les parents adoptant-es ne sont, pas plus que d'autres individus, a priori exempt-es de racisme. La seule chose qu'il est pertinent d'affirmer, à fortiori lorsqu'on a la charge d'élever un-e enfant non blanc-he, c'est la volonté d'être antiraciste par ses actes et non en revendiquant une immunité dont on se demande bien sur quelle base elle se fonde. Beaucoup de familles adoptantes ignorent ce qu'implique d'élever une personne non blanche dans une société profondément structurée par le racisme si bien qu'elles se retrouvent parfois en position d'euphémiser la violence vécue par leur enfant à l'extérieur du cercle familial. Les témoignages d'adopté-es évoquant des situations de racisme intrafamilial sont éga-

lement fréquents. Le seul moment où, étrangement, les familles ne sont pas indifférentes à la « race sociale », c'est au moment du choix du pays dans lequel elles vont adopter. Là, l'origine et la « couleur de peau » constituent des critères d'adoptabilité (plus ou moins assumés par les familles), au même titre que l'âge, le genre et la validité.

De même, les adopté-es racisé-es élevé-es par des familles blanches font face à des problématiques particulières que l'autrice appelle « charge transraciale ». Il s'agit du coût psychologique induit par le fait de traverser toute leur vie durant des identités raciales multiples, naviguant entre la blancheur de leur famille adoptante d'une part, et leurs corps racisés de l'autre. Ce statut de « passagèr-e » interracial-e a des incidences notamment dans la manière dont les adopté-es se perçoivent. L'autrice donne des exemples de ce qu'implique cette charge transraciale au quotidien. Elle alerte également sur le manque de formation des spécialistes dans le domaine de la santé mentale sur ce sujet, et suggère que les thérapeutes de la santé se forment auprès d'adopté-es conscient-es des problématiques liées à leur construction identitaire.

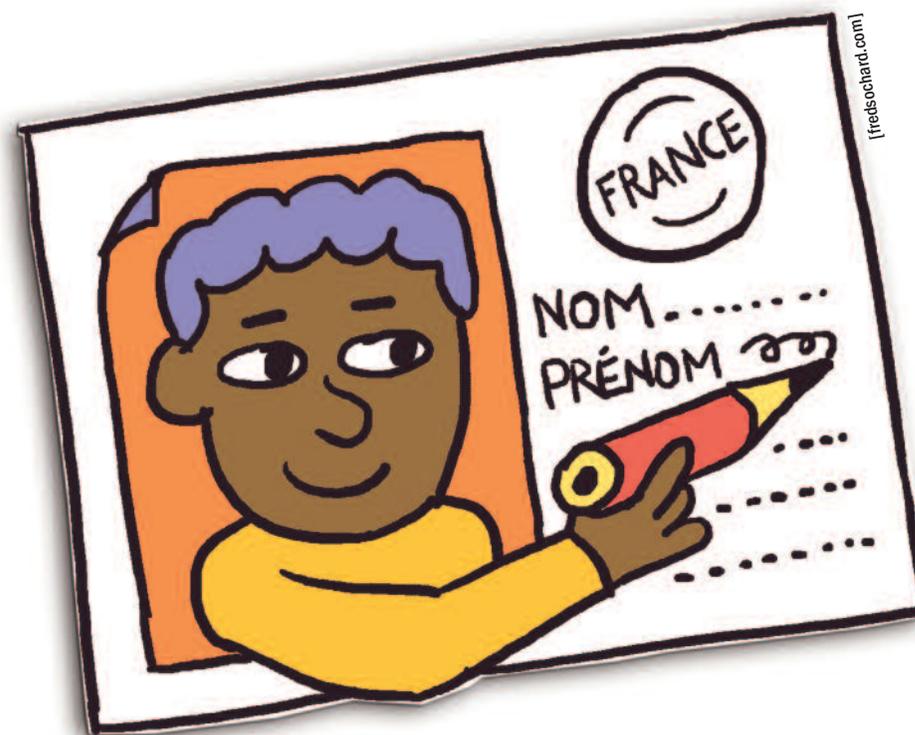
### LE MYTHE DE L'ORPHELIN-E ABANDONNÉ-E

L'adoption internationale est un système structuré par un jeu d'« offre » (des enfants « adoptables ») moins importante que la « demande » (celle des familles, généralement occidentales, désireuses de fonder une famille). Ajoutez à cela que l'adoption internationale est l'objet d'une transaction financière et vous avez là les ingrédients de séparations abusives que tente tant bien que mal d'encadrer la convention de la Haye de 1993. Dans le cas de la Corée du Sud, dont l'autrice est originaire, les cas de « fabrication administrative » d'orphelin-es pour continuer de répondre à la demande de familles adoptantes sont aujourd'hui avérés. Plus généralement, selon une étude menée par l'ONG Lumos, 80 % des enfants

placé.es en institution à travers le monde pour être adopté.es ne sont pas réellement orphelin-es. Iels ont toujours au moins un parent biologique vivant dans leur pays d'origine. Et pourtant, le mythe reposant sur l'idée d'un « stock » illimité d'orphelin-es à travers le monde continue de perdurer. Les cas de trafics qui émaillent régulièrement l'actualité ne doivent ainsi pas être considérés comme des cas isolés. En février 2021, les Pays-Bas décident de suspendre les adoptions internationales suite à un rapport d'enquête parlementaire révélant la responsabilité du gouvernement néerlandais dans le cas d'adoptions illicites au Brésil, en Colombie, en Indonésie, au Sri Lanka et au Bangladesh entre 1967 et 1998. Cette décision de suspendre les adoptions de la part des Pays-Bas s'avère hautement symbolique car il s'agit du pays garant de la Convention de la Haye (1993) qui est le texte juridique encadrant l'adoption au niveau international. Suite à cette décision, deux pétitions ont émergé, l'une française, l'autre européenne, pour demander que des commissions d'enquête soient créées afin de répertorier officiellement les cas d'adoptions illicites en France et en Europe. Ces actions sont l'expression d'un désir de vérité et de justice pour tenter de réparer le préjudice causé par ces séparations illégales.

### UNE RÉFLEXION SUR LA FILIATION, LA PARENTALITÉ ET LA FAMILLE

En France, le régime de l'adoption plénière, en vigueur depuis 1966, constitue une « fiction juridique » dans le langage du droit. Il crée ainsi l'illusion juridique que les adopté-es sont les enfants biologiques de leurs parents adoptants. À partir de cette écriture fictive, le passé s'efface pour laisser place à l'écriture d'une nouvelle histoire, faisant des adopté-es des pages vierges. Dans les faits, les adopté-es ne sont pas des pages blanches quand iels arrivent dans leurs familles adoptives. Iels ont une histoire dans leurs pays d'origine aussi courte soit-elle. L'autrice propose l'image du palimpseste qui colle davantage aux réalités



des adopté-es. Au Moyen Âge, le palimpseste est un manuscrit dont on effaçait la première écriture pour écrire un nouveau texte par-dessus. Ce mythe de la page blanche a pour conséquence de faire mourir socialement et juridiquement les parents de naissance, dont la trace est perdue. Sans doute, cette « fiction » de l'adoption plénière a-t-elle été construite pour éviter aux parents adoptant-es d'avoir à accepter la perspective d'une parentalité multiple qui correspond pourtant aux réalités des adopté-es, même lorsque le lien avec leurs parents biologiques est rompu. En effet, les adopté-es ont toujours au moins trois parents (les parents de naissance et le/la ou les parents adoptant-es). Cette parentalité multiple va à contresens du lien exclusif exprimé juridiquement par l'adoption plénière. Elle transgresse également le cadre fixé par la filiation biologique. De par leur adoption, les adopté-es ont appris à ne pas concevoir le lien familial sous un angle purement biologique. Cet essai apporte également une réflexion

sur la revendication du droit à faire famille de certain-es (les parents adoptant-es) qui repose dans les faits sur le non-droit des parents de naissance, privé-es de leur droit de faire famille et d'élever leurs enfants. L'adoption internationale est un phénomène social moderne (apparu dans sa forme actuelle au milieu du XX<sup>e</sup> siècle) qui a entraîné une occidentalisation de l'adoption et du faire famille dans les pays sources du Sud global, là où d'autres modèles familiaux et d'autres manières d'adopter existaient au préalable, et avec lesquels les pratiques de l'adoption internationale entrent en contradiction. L'adoption internationale n'est pas qu'une « histoire de famille » ou une anecdote familiale condamnée à rester dans la sphère privée. Il s'agit d'un sujet hautement politique qu'il est temps de questionner.

# DICTATURES

## Les enfants butins de guerre

**Estela Barnes de Carlotto est née en 1930. Elle est la mère de Laura, *montonera*<sup>\*</sup> enceinte de 2 mois et demi lors de son arrestation par la dictature militaire argentine, en novembre 1977, et grand-mère de Guido, né en captivité le 26 juin 1978, arraché à sa maman 5 heures après l'accouchement. Laura fut exécutée deux mois après la naissance de Guido. À travers l'interview réalisée pour *Les utopiques*, elle partage avec nous son histoire, l'histoire de toute une génération, sa lutte, la lutte des *Abuelas de Plaza de Mayo*, les Grands-Mères de la Place de mai<sup>\*\*</sup>. Estela Barnes de Carlotto<sup>\*\*\*</sup> est présidente de l'association *Abuelas de Plaza de Mayo*. Alicia Lo Gúdice, psychologue au sein de *Abuelas de Plaza de Mayo* depuis 36 ans, est aujourd'hui coordinatrice de l'équipe de psychologues de l'association. C'est elle qui, en 1985, accompagna la première petite-fille restituée. Dans son interview, elle nous explique le soutien psychanalytique mis en place par *Abuelas*.**

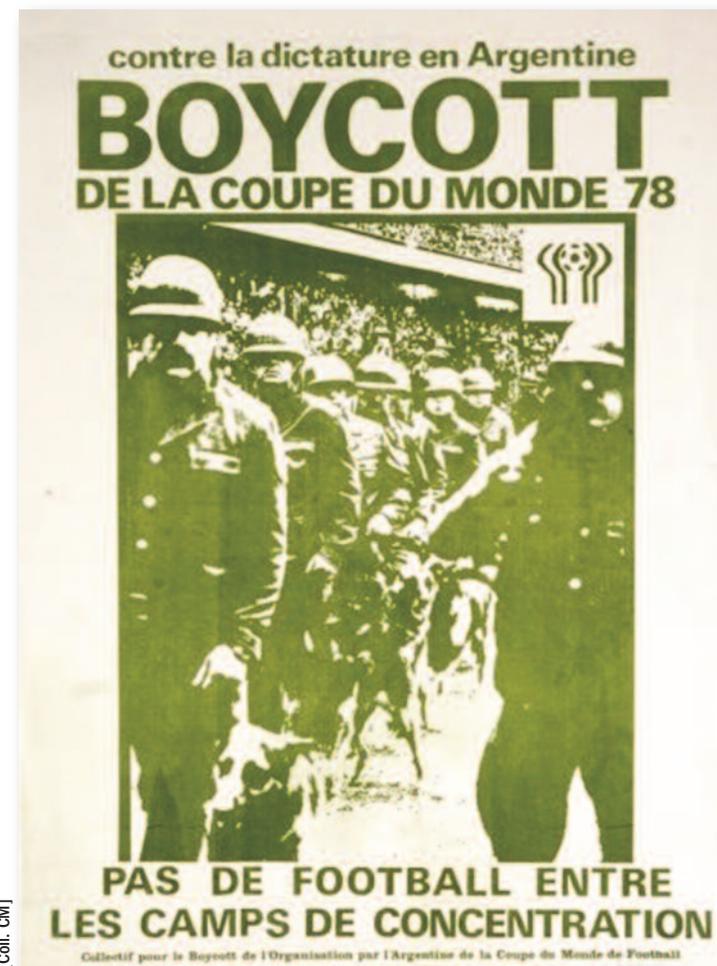
\* *Montoneros* et *montoneras* formaient une organisation politico-militaire, active en Argentine dans les années 1970.

\*\* [abuelas.org.ar](http://abuelas.org.ar)

\*\*\* Avant de commencer l'interview, Estela a tenu à nous remercier de l'avoir sollicitée, et à souligner que la France a fait preuve de solidarité en accueillant les *Abuelas* les bras grands ouverts à plusieurs reprises notamment « pour rencontrer Mme Mitterrand et son époux ». Elle a mentionné le soutien de nombreuses organisations en France, tout particulièrement de l'ACAT, ainsi que le plaisir d'avoir reçu Danielle Mitterrand dans les locaux des *Abuelas* à Buenos Aires.

**Les interviews ont été réalisées par Nara Cladera. Professeure des écoles, elle est membre de la Commission exécutive fédérale SUD éducation et coanime l'union locale Solidaires Comminges (31) ainsi que le Réseau syndical international de solidarité et de luttes.**

Affiche du Collectif pour le boycott de l'organisation par l'Argentine de la Coupe du monde de football en 1978



[Coll. CM]

1 Escuela de mecánica de la armada. Durant toute la période de la dictature militaire en Argentine (1976-1983), l'École mécanique de la marine, située à Buenos Aires, a été un centre de détention, de torture et d'assassinats.

2 Voir Caso Scilingo 1: La confesión de un genocida sur YouTube.

**A**dolfo Scilingo, lieutenant de vaisseau affecté à l'ESMA<sup>1</sup> en 1977, raconte lors d'une interview à la TVE<sup>2</sup>, le 22 août 1996, sa participation aux « vols de la mort ». Lorsque le sujet des femmes enceintes et de leurs bébés est abordé par le journaliste, il dit: « Ça paraissait plus humain, entre guillemets, ne pas placer de personnes enceintes au sein des avions ; mais plutôt qu'elles passent leur grossesse dans des chambres spécialement conçues pour elles ; puis, après l'accouchement, elles étaient tuées lors des vols. Les enfants n'étaient pas confiés à la famille parce qu'il fallait les sauver et les amener au sein de bonnes familles. Qu'est-ce que c'était des bonnes familles ? Des familles d'officiers ou des amis d'officiers de l'armée. C'était pour sauver l'enfant, lui

éviter de tomber une fois de plus dans les griffes du communisme. Il y avait une liste de personnes ne pouvant pas avoir d'enfants et qui se portaient volontaires. C'est ainsi qu'on les leur a donnés.»

En Amérique latine, les années 60 et 70 sont le théâtre de puissantes mobilisations sociales, allant pour certaines jusqu'à l'organisation de la lutte armée en vue d'une transformation radicale de la société par la prise du pouvoir, avec en toile de fond les espoirs bâtis par les révolutions cubaine et algérienne. La répression, dictée par Washington et enseignée depuis 1946 au sein de la tristement célèbre École militaire des Amériques, s'est mise en place rigoureusement dans toutes les contrées, dès les premiers signes de contestation. La junte militaire argentine, en collaboration avec celles du Chili, d'Uruguay, du Paraguay et du Brésil, instaura dès le coup d'État du 24 mars 1976 la terreur généralisée avec, entre autres, la disparition forcée de tous et toutes les opposant-es. Même si certain-es survivront, on estime à 30 000 le nombre de détenu-es disparu-es en Argentine. Parmi eux et elles, 33 % sont des femmes, âgées

de 20 à 29 ans pour 83 % d'entre elles; 16 % de ces dernières étaient enceintes au moment de leur arrestation.

Une petite poignée de mères de détenu-es disparu-es s'est réunie pour la première fois le 30 avril 1977, sur la *Plazo de Mayo* à Buenos Aires, afin de visibiliser la recherche de leurs enfants. Puis, de mères, beaucoup ont appris leur statut de grands-mères... Comment vont-elles, d'une douleur aussi intime, aussi viscérale parvenir à une lutte, qui plus est collective? Comment vont-elles comprendre qu'il s'agit d'un plan systématique de vol d'enfants... leurs petits-enfants? Comment vont-elles faire face à la période de 1987 à 2003, lorsque la *Ley del punto final* et la *Ley de obediencia debida*<sup>3</sup> anéantissent toute leur de justice par voie légale? Comment vont-elles passer d'une démarche individuelle adressée aux autorités susceptibles de répondre à une organisation collective? Une auto-organisation en tant que grands-mères; avec des alliées certes, mais avant tout comme premières concernées.

■ Nara Cladera

Les grands-mères défilent le régime militaire qui nie l'existence des disparu-es; ici, le 24 mars 1980



[Abuelas]

<sup>3</sup> Les lois « du point final » (24 décembre 1986) et « de l'obédience due » (4 juin 1987) organisent l'impossibilité des poursuites judiciaires contre les militaires ayant commis des crimes durant la dictature.

## Interview de Estela Barnes de Carlotto, grand-mère de la place de Mai

Nara Cladera - *Les utopiques* Peux-tu nous résumer la genèse de cette lutte collective? Estela Barnes de Carlotto Lorsque nous avons commencé, on n'imaginait même pas ce qu'on allait vivre. Que s'est-il passé pour chacune d'entre nous? Un jour, notre fille n'a pas appelé, ou n'est pas revenue, ou on nous a dit qu'elle avait été séquestrée, attaquée dans la rue et mise de force dans une voiture. Les voitures utilisées étaient très souvent des Ford Falcon dans lesquelles étaient assis des hommes armés. Dans la ville de La Plata où j'habite, capitale de la province de Buenos Aires, ville universitaire par excellence, c'était le scénario lorsque des étudiant-es étaient séquestré-es. Lorsque tel jeune homme n'avait pas appelé, ou que telle jeune fille n'avait pas envoyé la lettre qu'elle avait l'habitude d'envoyer, alors on supposait immédiatement que nous touchait personnellement ce que nous ne voulions surtout pas qu'il nous arrive: la séquestration de notre fils ou de notre fille. Longtemps, nous n'avons jamais imaginé quel était le projet diabolique de ces gens: séquestrer non pas pour mettre les personnes capturées dans une prison ordinaire, mais la torture pour leur soutirer des informations, pour qu'elles dénoncent leurs camarades – chose qu'ils et elles ne faisaient pas, préférant mourir que de le faire – et, après les tortures, l'assassinat. Tout ça clandestinement, car les cadavres ont été transportés à des endroits que nous ignorons encore aujourd'hui. Et beaucoup de ces victimes ont été jetées vivantes, depuis des avions, à la mer ou au Rio de la Plata. Je me bats depuis quarante-trois ans maintenant aux côtés de mes camarades. Sillonnant le monde, l'Argentine, tous les jours, sans relâche, pour accomplir les tâches nécessaires à notre combat. Cette terrible pandémie de COVID-19 m'oblige à rester chez moi, à changer mon rythme et

mes outils de travail; qu'à cela ne tienne, je me prépare, afin d'être prête lorsque tout cela sera fini.

Nara Que signifie cette notion d'enfants comme butin de guerre?

Estela Barnes de Carlotto Nos enfants sont des militant-es politiques; autour de 30 000 personnes qui ont été capturées, séquestrées dans un des 600 camps de concentration qui existaient en Argentine, torturées puis assassinées. Mais la vie des détenues enceintes était préservée jusqu'à la naissance de leur enfant. Certaines ont été assassinées avant, mais la plupart ont été épargnées jusqu'à l'accouchement. Elles ont vécu ces mois de captivité et de grossesse dans l'illusion de la liberté et d'élever leur petit ou petite mais ça ne s'est jamais produit.

Les enfants ont été des victimes de l'injustice, tout au long de l'histoire et partout dans le monde, mais la séquestration par les bourreaux des enfants des victimes assassinées est assez rare. Les victimes sont des femmes jeunes, assassinées en raison de leur volonté de libérer leur peuple. Pour beaucoup, nous ignorons encore où elles se trouvent ainsi que 300 de leurs enfants, nos petits-enfants. Par une idée très perverse et bien entendu très politique, les dictateurs, les génocidaires se sont appropriés de la vie des Argentins et Argentines, comme s'ils étaient les maîtres de nos actions, de notre vie et de notre mort. Tant et si bien, qu'ils ont mis en place un plan inédit au sein des successives dictatures latinoaméricaines: celui de voler les bébés. Ce plan est la seule raison pour laquelle la femme enceinte était préservée jusqu'à la naissance de l'enfant. Elle avait sans doute une toute petite amélioration dans son alimentation jusqu'à l'accouchement, qui pouvait avoir lieu sans aucune assistance médicale ou dans un hôpital si la prison clandestine en était équipée. Le silence des médecins était absolu au prix de leur vie. Et l'enfant était pris comme butin de guerre. Qu'est-ce que cela veut dire? Qu'ils n'ont pas pris ces enfants pour les aimer, qu'ils n'ont pas pris ces enfants

pour s'en occuper, mais pour exercer sur eux une violence idéologique et les élever à l'encontre de leurs parents. Ces enfants ont reçu une éducation, pour certains extrêmement agressive, parfois même des petites filles étaient violées par celui qui disait être leur père, un militaire. Pour d'autres, il n'y a pas eu de maltraitance mais une toile d'araignée enfermant l'enfant dans une histoire de mensonges élaborée en faveur de ceux et celles qui avaient participé, collaboré ou maintenu sous silence le vol de l'enfant. Par conséquent, leur toute puissance leur permettait non seulement de séquestrer, de torturer et de tuer, mais aussi de voler ton enfant pour l'élever comme ils le voulaient. Autrement dit, ce fut une situation inédite en Argentine où nous avons été obligées de chercher des enfants même d'origine uruguayenne, nos voisins, ou chilienne. Nous avons déjà retrouvé 130 petits-fils et petites-filles en 43 ans. C'est un chiffre important mais pas suffisant, car il en manque encore autour de 300.

**Nara** Dans le contexte répressif de la dictature militaire, comment avez-vous construit votre lutte ?

**Estela Barnes de Carlotto** Tout ça, nous n'y avons pas pensé lorsque nous avons commencé notre recherche solitaire. Moi j'étais directrice d'une école primaire. Je faisais mon travail sans rien dire à mes collègues. J'ai pris ma retraite dès que possible pour chercher Laura, ma fille aînée. Mes autres enfants étaient également engagés politiquement en tant qu'étudiants, deux d'entre eux ont été obligés de s'exiler. Le plus jeune est resté et a souffert des conséquences d'une persécution directe dans la ville où nous habitons. Logiquement, nous avons cherché quelqu'un qui puisse nous aider, un avocat, un militaire. Moi, j'ai pu m'entretenir à deux reprises avec un haut gradé dont la sœur était une collègue enseignante. Mais la réponse avait été : « Vous payez injustement à cause d'autres pêcheurs, même si votre fille n'a rien fait, par contre d'autres... » Il émettait des accusations à tout

bout de champ. Bref, j'ai appris, j'ai cheminé toute seule. J'ai laissé à mon mari la charge de la maison. Il a assumé, du jour au lendemain, toutes les tâches ménagères. Puis, quelqu'un m'a demandé pourquoi j'étais toute seule, alors que d'autres dames, comme moi, recherchaient deux générations : les enfants et les petits-enfants. Certains avaient été séquestrés avec leurs parents et d'autres étaient nés en captivité ; on ne savait pas où.

Lorsque nous posons la question à l'administration pénitentiaire, la réponse était « ici il n'y a personne ». même s'il y avait l'un d'entre eux, jamais on ne l'aurait su. Cet apprentissage m'a amené à rencontrer mes camarades, mes camarades qui le sont encore aujourd'hui. Les grands-mères, nous qui avions cette double recherche en commun... même si nous étions différentes les unes des autres, nous ne nous sommes pas posé des questions sur la religion, ou notre position sociale, ou la politique mais cette question primordiale : « Qu'est-il arrivé ? » Et l'histoire était toujours la même : « Ma fille n'est pas revenue » ou « je sais que, tel jour à telle heure, mon fils et sa compagne enceinte ont été séquestrés ». Ce qui nous intéressait, était de nous réunir, afin de faire des choses ensemble. Ainsi naquit l'organisation, formellement le 22 octobre 1978. Un petit peu après les Mères de la place de Mai parce que nous étions aussi des mères.

C'est ainsi que débute la célèbre ronde sur la Plaza de Mayo. Nous devons marcher sans nous arrêter, car l'état de siège interdisait tout groupe de plus de trois personnes. La première fois que j'ai participé, je tremblais comme une feuille parce qu'il y avait des armes partout, des policiers à cheval, des tanks ; c'était oppressant. Je tremblais et j'ai dit « je pars ». Quelqu'une qui avait bien plus d'expérience que moi m'a dit « marche Estela, marche et il ne t'arrivera rien ». Effectivement et heureusement, il ne nous est rien arrivé ; parfois, il pouvait y avoir des arrestations sur la place, mais aucune de nous n'a disparu comme nous le craignons.



Les Abuelas Chela Fontana, Raquel Radío de Marizcurrena, Clara Jurado et Eva Castillo Barrios marchent ensemble, avec les Mères de la place de Mai, le 5 mai 1982.

### « Les disparu-es sont des jeunes pour toujours »

Petite fille restituée parlant de ses parents, détenus disparus à l'âge de 22 ans.

**Nara** C'est un combat d'une intensité émotionnelle extrêmement forte...

**Estela Barnes de Carlotto** Laura fut assassinée deux mois après la naissance de son fils. J'ai appris que c'était un garçon par des camarades exilé-es, lors de mes déplacements à l'étranger. Les exilé-es se réunissaient, pour nous donner des informations. Donc, ce petit était né et deux mois après sa mère avait été assassinée. J'ai eu la chance de pouvoir faire le deuil. Je ne sais pas si je peux parler de chance car on m'a remis le corps de ma fille, ma fille âgée de 23 ans et tout son projet de vie. C'est terrible mais nous avons pu l'enterrer, lui apporter une fleur, nous avons pu faire le deuil. Toute la douleur, il fallait la supporter en silence, car nous ne pouvions savoir si les gens et le reste de la société allaient nous accepter, reconnaître notre douleur. On était qualifié de « mères de terroristes » et nos enfants également étaient affublés de cet adjectif si terrible. Bien entendu, enterrer sa fille va à l'encontre de toute la loi de la vie mais, surtout, ces génocidaires pensaient que la douleur nous ferait rester à la

maison pour pleurer. Certes, nous avons pleuré à la maison. En ce qui me concerne, j'ai promis à Laura de chercher tous les jours ceux qui l'ont assassinée ainsi que ces camarades, et de chercher son fils. J'ai juré de ne jamais arrêter de chercher. Cette douleur, je l'ai transformée en lutte ; en une lutte, non de vengeance, ni de haine, ni de revanche, mais d'amour. Le grand amour, pour ces enfants dont nous ne savions pas où ils se trouvaient, ni pour certains de quel sexe ils étaient, ou encore à qui ils ressemblaient. Nous avons commis des erreurs, nous avons cherché sans aucune utilité, jusqu'à avoir la chance, le miracle même, de lire un article relatant l'histoire d'un père ayant pu prouver sa paternité, grâce à une comparaison sanguine. Le mot sang nous a mobilisés et, en démocratie, en 1984, naît la Banque nationale de données génétiques, unique au monde avec toutes les données génétiques nécessaires à la recherche de nos petits-enfants et enfants.

Bien entendu, l'institution *Abuelas de Plaza de Mayo* s'est structurée au fur et à mesure des années. Nous étions déjà en lien avec la Justice sous la dictature car nous envoyions des recours de *Habeas Corpus* aux juges. Il s'agissait de recours faits par nous-mêmes, puisque les avocats « disparaissaient » lorsqu'ils nous aidaient. Les réponses des juges



Le 12 mai 1982

[Abuelas]

étaient toujours les mêmes : « cette personne n'est pas détenue », « on ignore ses coordonnées ». Ils ont donné la même réponse au sujet d'une petite fille âgée de 3 mois. C'est dire le niveau de mensonge, horreur et infamie au sein de la Justice. La vraie justice, est celle que nous obtenons aujourd'hui ; pas aussi rapide que nous l'aurions souhaité car 43 ans c'est toute une vie !

Rappelons que le premier gouvernement constitutionnel, à la fin de l'année 1983, fait un procès mémorable et condamne la junte militaire. Mais ensuite, il les pardonne grâce à deux lois d'impunité, celles de *Punto final* et *Obediencia Debida*. Pendant vingt longues années, nous avons vécu avec ces assassins et ces tortionnaires dans la rue, sans pouvoir les juger et les condamner. Cependant, nous avons initié des procès, sans effet pénal, qui ont permis d'avancer grandement grâce aux dépositions et souvenirs des survivant-es et des familles des victimes. Tout ce travail nous a été utile lorsque ces deux lois ont, enfin, été abrogées par le gouvernement de Nestor Kishner parce que déclarées anticonstitutionnelles. Le travail avec la Justice continue ; aujourd'hui, nous avons douze équipes techniques constituées d'avocat-es, de psychologues, de généticien-nes, de chargé-es de la presse et de la diffusion. Heureusement, de nombreux jeunes parti-

cipent à toutes les tâches que doivent être assumées tous les jours au sein des *Abuelas*. Tous ceux et toutes celles qui travaillent au sein de l'association des *Abuelas* sont des personnes de bonne volonté parmi lesquelles certaines sont de la famille des victimes recherchées. Nous, les grands-mères, sommes celles qui avons l'expérience ; nous dirigeons l'institution mais déléguons à ces équipes le travail de terrain. Nous ne sommes plus très nombreuses en raison de notre grand âge ; certaines sont malades, d'autres sont déjà décédées. Par conséquent, nous sommes une organisation extrêmement complexe, riche de la longue expérience forgée par un travail ininterrompu tout au long des années de dictature et ensuite sous la démocratie. Même avec les mesures sanitaires imposées en raison de ce virus qui a attaqué le monde, nous travaillons à distance et toutes les équipes techniques se réunissent comme d'habitude, faisant le point quotidiennement. Bref, chaque jour, il y a quelque chose à faire pour qu'on n'oublie pas, et il en manque encore énormément. Nous insistons là-dessus. Aujourd'hui, les gens nous comprennent, nous respectent. Nous faisons partie d'une histoire qui n'est pas encore achevée mais qui a établi des précédents pour que ça ne se reproduise *nunca mas* [plus jamais].

### « Maintenant, je sais qui je suis ou je sais qui je ne suis pas »

Guido après avoir récupéré son identité en août 2014.

Nara Tu as pu retrouver Guido...

Estela Barnes de Carlotto Le journal *Pagina 12* apporte sa solidarité en mettant en place une rubrique « Rappel » avec le nom des détenu-es disparu-es, lors de l'anniversaire de la date de leur arrestation. Cette rubrique a été inaugurée à la date anniversaire de l'assassinat de Laura, par le rappel que j'ai publié dans ce journal. Ensuite, toutes les mères et grands-mères ont, à leur tour, publié à la date de la disparition supposée de leur fille ou fils, un avis de rappel pour qu'on nous aide à les retrouver. Le message est « où que tu sois, je t'aime » et, en ce qui me concerne, j'avais un énorme désir de trouver mon petit-fils, Guido.

Autrefois, j'aimais écrire. Je dis autrefois, car aujourd'hui je suis bien plus paresseuse, et lorsque Guido aurait fait ses 18 ans j'ai voulu lui écrire. Cette lettre contient quelques mots prémonitoires. Je lui dis qu'il doit sans doute aimer le jazz, même si je ne le connais pas encore. Le jour de ses 18 ans, il devient majeur et je l'interroge, ou plutôt je m'interroge, sur l'homme en devenir. Je

le rêve à travers les mots de cette lettre. Lorsque nous avons retrouvé mon petit-fils Guido, en août 2014, 18 années après l'écriture de cette lettre, j'ai découvert un homme qui aimait le jazz – qui aime le jazz – et qui est musicien ; c'est son métier. Pourtant, il a été élevé à la campagne par un couple de paysans au sein duquel aucune émulation culturelle n'était possible, par manque de moyens. Mais lui, sans savoir pourquoi, il est allé l'acquérir. L'origine de l'identité de chacun et chacune d'entre nous, celle qui nous vient de notre maman et de notre papa, les coutumes, les centres d'intérêts, défauts et qualités...

Les premiers petits-fils que nous avons retrouvés sont uruguayens. Beaucoup de grands-mères uruguayennes venaient sans arrêt travailler avec nous. Tout cela a été un cercle, une affaire de femmes. Aux hommes, nous leur avons dit de ne pas venir, de rester à la maison. Pourquoi leur avoir dit ça ? Parce que, eux, croyaient que les hommes étaient les méchants et nous les femmes étions les folles et les idiots. Ils se sont trompés, ils se sont beaucoup trompés.

Nara Je remercie profondément Estela d'avoir accepté avec autant de générosité, tendresse, humour et intelligence cette humble interview téléphonique, depuis son domicile de La Plata, le jeudi 29 avril 2021.



[Abuelas]

Guido Montoya Carlotto a donné une conférence à la Maison des *Abuelas*, le 8 août 2014, deux jours seulement après avoir appris son identité. Il a raconté comment il a osé chercher, comment il a découvert qu'il était le petit-fils de la présidente de *Abuelas*, Estela Barnes de Carlotto.

### Propos recueillis d'Alicia Lo Giúdice, psychologue au sein de *Abuelas*

Sous l'impulsion de Estela de Carlotto, *Abuelas* propose un soutien psychanalytique aux petits-fils et petites-filles retrouvés, à leur famille, mais aussi, plus globalement, à la population. Ceci, pour tous les cas dits « d'adoption », qui sont de fait des cas d'appropriation parce que la procédure juridique a été évitée et la filiation falsifiée. Ainsi, *Abuelas* renvoie à l'ensemble de la société ce que celle-ci lui a donné en soutiens, en informations sur un possible petit-enfant, en témoignages ayant permis un éclairage sur un cas. L'équipe de psychologues de *Abuelas* travaille au-delà des victimes de la dictature, aussi auprès d'autres personnes qui peuvent avoir des doutes sur leur origine. *Abuelas* parle du droit à l'identité et cela touche beaucoup de monde.

Alicia Lo Giúdice À la création de *Abuelas*, ces grands-mères cherchaient des bébés et des enfants en bas âge ayant été séquestrés au même temps que leurs parents. Elles pensaient que ces bébés, nés en captivité, allaient être remis à leur famille pour être élevés, même si leurs parents restaient en prison, seraient jugés, etc. Elles croyaient qu'elles et leur conjoint, en tant que grands-mères et grands-pères, allaient les élever. Ceci n'a pas eu lieu, excepté pour un minuscule nombre de cas, par exemple, un petit garçon resté dans un commissariat où la famille a pu le récupérer; ou, lors d'opérations militaires, un enfant gardé par les voisins ou un membre de la famille. Mais c'est une infime minorité. L'écrasante majorité des enfants séquestrés avec leurs parents a été maintenue en camps de concentration et d'extermination; puis,

La généticienne Mary Claire King avec les grands-mères Estela de Carlotto et Néilda Navajas, le 10 août 1983



[Abuelas]

l'enfant était pris par un militaire ou un de ses proches. Par ailleurs, il y avait la situation des bébés nés en captivité. Dans une première étape, les *Abuelas* ont cru que les enfants allaient être récupérés encore bébé ou en bas âge. Elles ont pensé que la période de contact et d'éducation avec les familles qui s'étaient appropriées des enfants allait être courte. Il leur était reconnu le droit à l'identité et les grands-mères demandaient que, si on pensait que l'identité d'un enfant pouvait être celui d'un-e disparu-e, il fallait la lui restituer, notamment à travers la possibilité de pouvoir vivre avec la famille biologique. C'était leur revendication, lorsque les enfants étaient encore petits. Les bébés n'ont pas été rendus, le temps est passé et *Abuelas* a dû s'adapter. Ce n'étaient plus des bébés qu'on recherchait, mais des enfants en bas âge; puis des enfants, ensuite des adolescent-es, puis des adultes...

#### L'APPROPRIATION : RESTER AVEC UN ENFANT QUI N'EST PAS LE SIEN

Aujourd'hui, ceux et celles qui restent à récupérer ont plus de 40 ans puisque *Abuelas* a fêté ses 43 ans d'existence l'année dernière. Le temps passe, les gens grandissent, les grands-mères avancent elles aussi en âge. Malheureusement, plusieurs nous ont déjà quittés. C'est la vie, mais heureusement des petits-enfants restitués participent aujourd'hui à la vie de l'association et même à sa commission d'animation. Il est important de penser aux différents temps que traverse la personne restituée, avant de parvenir à commencer un travail psychanalytique. Cette année, j'entame ma 36<sup>e</sup> année chez *Abuelas* : en 1985 j'ai commencé à m'occuper de la première petite-fille restituée sous ordre judiciaire, basé sur les preuves génétiques d'ADN. La première petite-fille localisée par ce système a été restituée à sa famille d'origine. Elle avait été séquestrée lors de l'arrestation de ses parents, détenus puis disparus, et avait été confiée à un policier de la province de Buenos Aires. Elle avait 23 mois lors de la

séquestration, mais ce policier l'a inscrite au registre civil comme nouveau née, lui ôtant deux années de son existence. Il agit de même pour sa scolarité.

À propos de ce cas, il y a deux éléments que je mentionne toujours. D'une part, il ne leur a pas été possible de lui changer son prénom car, âgée de 23 mois, elle ne reconnaissait que son prénom d'origine. D'autre part, lors du procès de restitution, le policier et son épouse qui se l'avaient appropriée, disaient que l'enfant était âgé de 5 ans et sa grand-mère disait qu'elle avait 7 ans. Alors, des études d'âge osseux furent effectuées; le résultat disait 5 ans. Par ce résultat, il est prouvé que la spoliation a ralenti le développement osseux de 2 ans. On peut ainsi voir l'effet concret de l'appropriation d'un enfant sur son squelette, en écrasant le vécu subjectif. La restitution arrive à son terme par un long chemin. Elle commence à vivre auprès de sa grand-mère maternelle et un an après elle initie un travail avec moi dans mon cabinet car à l'époque je ne faisais pas encore partie de *Abuelas*. C'est sa tante maternelle, qui avait été mon élève à la fac, qui m'a demandé de suivre sa nièce. Elle a tissé un formidable lien avec sa famille et rejeté ceux qui se l'étaient appropriée. Ce qui est très intéressant c'est que suite à la restitution juridique, à la cohabitation avec la famille d'origine et au début du travail psychologique, au bout de quelques années elle a récupéré son développement osseux. C'est tout à fait surprenant, pour moi ce fut vraiment impressionnant. Comme je disais, c'est l'effet de l'appropriation sur l'écrasement du vécu subjectif. Ceux qui se les approprièrent, au contraire, considéraient que, comme ils les élevaient, ils seraient pareils à eux et que l'origine n'avait aucune importance.

Ce cas et d'autres montrent comment l'histoire ne peut être occultée combien même elle est niée du côté des appropriateurs. Ces derniers utilisent le mécanisme décrit par la psychanalyse comme celui de la dénégation : « cet enfant n'est pas à moi mais je fais

comme s'il était à moi». Ils élèvent cet enfant «comme si». Ce mécanisme de la dénégation appartient à celui de la perversion. C'est ce que la psychanalyse permet de savoir et comprendre. À chaque fois, il y avait un élément de la version donnée par les appropriateurs qui semait le doute chez l'enfant. Par exemple, une autre petite fille restituée disait que pendant son enfance il y avait toujours quelque chose qui ne collait pas : «c'était comme si dans ma tête j'avais un puzzle, auquel il manquait une pièce que je n'arrivais pas à trouver». La pièce, elle l'a trouvée lorsque par voie judiciaire elle est restituée et commence à vivre auprès de sa famille. Car elle se rendait compte qu'avec les gens avec qui elle vivait, il y avait quelque chose qui clochait. On ne peut pas dire que tous les cas sont pareils ; chacun a sa particularité. En revanche, ce qu'ils ont en commun c'est d'avoir vécu la terrible expérience d'avoir été privés de leurs parents et jetés dans la détresse ; et ceux qui ont été à l'origine de cette détresse, vont s'emparer de l'enfant, comme s'il était leur garçon ou fille. Et tout ça a des conséquences chez les gens, car ce ne m'est pas indifférent de passer des uns aux autres.

#### ABUELAS PERMET À L'ENFANT DE RENOUER AVEC DÉSIR FAMILIAL

Ce que nous pouvons penser c'est que, à l'origine de ces enfants, au sein de leur famille, avec leurs parents qui ensuite ont été séquestrés et assassinés, il y avait un désir de ce garçon ou cette fille. Ce désir d'origine ne peut pas être effacé ; dans le vécu subjectif, il laisse trace. Lorsque *Abuelas* localise un petit-fils ou une petite-fille et fait la restitution, il faut renouer avec le désir familial. Ce désir qui a été à l'origine est conservé par les grands-mères et apparaît lorsque le petit-fils ou la petite-fille est restitué. Il y a une place désirante au sein de la famille et c'est à partir de là qu'il ou elle peut, avec bien entendu des allers-retours car chacun et chacune est différent, s'inclure au sein de cette famille qui l'a attendu

pendant des années. L'autre caractéristique qui est également très importante, c'est que les enfants n'ont jamais été abandonnés. Ils ont toujours été recherchés, même pour certains avant leur naissance. *Abuelas* a fait des demandes d'Habeas Corpus pour des enfants qui étaient dans le ventre maternel, dans le but qu'à la naissance la famille parviennent à le récupérer.

Les grands-mères ont essayé des tas de choses pour tenter de localiser et restituer ces enfants. Elles ont réussi pour ce qui est de renouer au désir familial. Elles ont réussi aussi à donner corps au point soulevé par la psychanalyse selon lequel il faut trois générations pour qu'une transmission aboutisse. La transmission serait la tradition familiale. Ici, nous avons bien trois générations : les grands-mères, les parents disparu-es et assassiné-es et les petits-enfants. Nous voyons ainsi comment *Abuelas* relie les petits-enfants à leurs parents disparus, parce qu'il y a un désir en jeu. Il me semble fondamental de pouvoir transmettre que le désir ne peut être écrasé. Le désir, c'est ce que met en mouvement l'appareil psychique. Il est intéressant de voir comment *Abuelas*, une fois restitué le jeune ou la jeune, aujourd'hui l'adulte, peut resituer ceci et lui transmettre quelle était la place qu'il ou elle occupait dans le désir de ses parents. Ceci, bien qu'ils ou elles ne les aient pas connu-es au-delà du moment de l'accouchement, et le court laps de temps vécu dans les camps de concentration et d'extermination.

#### PACTE DE SILENCE

En Argentine, il y a eu autour de 600 camps, parmi lesquels beaucoup avaient des maternités clandestines. Ce fut le cas pour la ESMA, Campo de Mayo, La Perla, la Comisaria Quinta, el Pozo de Quilmes, el Pozo de Banfield, et d'autres. Il y a eu plein d'endroits où étaient détenu-es les supposé-es disparu-es ; des naissances avaient lieu en captivité. Ces enfants restaient dans les mains des forces armées : police, armée, marine et



Le 22 juin 1987, les *Abuelas* Matilde Herrera, Clara Jurado et Eva Castillo Barrios, dix ans après leur fondation, défilent avec l'affiche « Nous cherchons deux générations ».

[Abuelas]

aviation ou de proches de personnes y appartenant. Le «pacte de silence» était garanti : «je reçois un enfant, je ne pose aucune question, je ne dis rien». C'est ainsi que se perpétuaient la disparition et l'appropriation.

#### LE MENSONGE

Lorsqu'un enfant est localisé et qu'on parvient à la restitution, la question qui surgit toujours est «pourquoi m'a-t-on menti?» Il est clair qu'ils ne pouvaient pas dire la vérité, car s'ils la révélaient il fallait joindre la famille. C'est pourquoi le «pacte de silence» a été permanent pour pouvoir continuer à commettre le délit. Un autre constat que j'ai pu faire est qu'ils et elles soulignent qu'il y a eu une trahison dans la parole. Parce qu'on leur a donné une version au sujet de leur origine, de leur enfance, de leur famille, de leur milieu, qui n'est pas la vérité. La parole, pour qu'elle soit vraie, ne peut pas être trahie, surtout par un mensonge aussi grave, construit sur l'assassinat des parents. Et de plus, on leur nie la possibilité de recherche de leur famille ! Ces deux éléments sont très importants : on trahit la parole, ce qui a des effets sur le vécu subjectif.

#### LA VÉRITÉ

Lorsque la vérité commence à être dévoilée, lorsque grâce aux *Abuelas* avec le soutien de la justice on peut commencer à voir la famille à laquelle on appartient, savoir ce qui s'est avec les parents, etc., on s'aperçoit qu'il faut faire tout un travail sur le vécu subjectif. Ce qu'ils et elles avaient vécu et appris jusqu'alors ne leur sert plus beaucoup. Alors, comment faire avec le vécu pour le connecter à cette vérité réapparue ? Beaucoup de petites-filles et de petits-fils se sont eux-mêmes rapproché-es de *Abuelas*, pour savoir s'ils et elles étaient enfants de disparu-es. Il y a donc une vérité, mais il y avait quelque chose qui clochait ; ils et elles trouvent finalement cette vérité recherchée, qui se dévoile. Mais elle n'est pas sans douleur. C'est ainsi car ils et elles ne vont pas trouver une vie merveilleuse. La famille les a cherché-es, les a retrouvé-es et leur ouvre les portes, mais comment faire avec ce qu'ils et elles laissent prétendument derrière. Il y a toute une circulation complexe entre ce qu'on a reçu pendant notre enfance, ce que propose la famille, nos propres interrogations.

## J'AI FAIT QUELQUE CHOSE DE MAL

**Une petite fille à l'âge de 8 ans, apprend qu'elle avait été adoptée. Elle se réjouit de connaître ses vrais parents. Lorsqu'elle commence à poser des questions, ses appropriateurs lui donnent plusieurs versions puisqu'il était impossible pour eux de dire la vérité. Cette multiplicité de versions la rendait folle parce qu'elle ne parvenait pas à se situer vis-à-vis d'une version. D'habitude, la version était « tes parents t'ont abandonnée » « si ce n'était grâce à nous tu serais dans un fossé ». Elle a donc décidé de se donner sa propre version sans attendre la leur. Lors de son analyse, elle décrit qu'elle avait fini par se convaincre qu'elle avait été abandonnée car elle avait fait quelque chose de mal, elle en tant que nouvelle née. C'est la version qu'elle avait pu se construire pour justifier pourquoi elle était avec cette famille au lieu d'être avec ses parents. Ce sont toujours des situations très compliquées. À une des grands-mères, sa petite-fille lui est restituée lorsque celle-ci est adolescente. Elle vient me voir et me dit : « Écoute Alicia, j'ai besoin de ton aide parce que je ne sais pas comment faire maintenant, à mon âge, pour me connecter avec une adolescente ; une adolescente, élevée d'une certaine façon par un militaire. Que dois-je faire ? Car si je m'oppose à elle, j'ai peur qu'elle se fâche avec moi ; et si je ne fais rien, je trahis mon fils et ma belle-fille ». Tout ça pour comprendre comment ça va affecter la petite-fille ou le petit-garçon, mais aussi la grand-mère, les oncles, tantes, frères, sœurs, bref à la famille dans son ensemble.**

## VICTIME VIS-À-VIS DU DROIT POUR LA JUSTICE

On en arrive à certains termes qu'enseigne la psychanalyse, à savoir le sujet du trauma. Il serait un accident dans la vie de la personne, qui marque un avant et un après. Il est difficile de faire face à un fait traumatique car, parfois, on ne parvient pas à faire une élaboration suffisante du fait. Nous, nous veillons à ne pas l'appréhender qu'à travers le trauma, car le danger serait que la personne soit pour le reste de sa vie vue comme une personne traumatisée ou comme une victime. Il faut, là aussi, être

très prudent et dissocier entre victime vis-à-vis du droit pour la Justice et victime pour la psychanalyse ou pour la subjectivité. Une chose est la reconnaissance de droits qu'ils et elles doivent réclamer ; une autre chose est se cristalliser dans une position de victime qui empêche un projet à soi. Par conséquent, notre position en tant qu'équipe dont je suis la directrice, est celle d'essayer d'aller au-delà du traumatisme, au-delà de la victimisation pour permettre que chacun et chacune puisse construire un projet de vie. Il est indéniable que ce qui leur est arrivé a marqué pour tous et toutes leur enfance, pour beaucoup leur adolescence,

pour trop nombreux et nombreuses encore leur vie d'adulte puisque ayant vécu de cette façon-là pendant 40 ans. Comment aider à ce qu'ils et elles ne soient pas attrapés par l'aspect traumatique de la situation ou par l'aspect si terrible qu'est l'appropriation ?

L'espace thérapeutique ou l'espace psychanalytique permettent de travailler peu à peu les différentes situations qui les ont marquées. Parce que le mensonge, que je nomme la trahison de la parole, était aussi un mensonge dans le quotidien. La vie de tous les jours était basée sur le mensonge. Bien entendu, le gros mensonge de l'appropriation n'était jamais révélé mais il se

## UN AUTRE EXEMPLE

**Un petit-fils me demande un rendez-vous, parce qu'il ne savait pas comment expliquer à son fils la situation. Son fils était en relation avec la famille qui avait élevé son père. Et pour lui, c'était son grand-père et sa grand-mère. Comment aider le fils âgé de 11 ans à penser que ses supposés grands-parents l'étaient mais par appropriation ? Qu'est-ce l'appropriation ? Qu'est-ce que l'adoption ? Où était la famille ? Que s'était-il passé avec les vrais grands-parents ? Comment expliquer à un enfant la complexité de cette situation ? Il me demande de l'aide pour expliquer à son fils puis, petit à petit, c'est lui qui va commencer une thérapie. Car à travers les questions de son fils, ce sont les siennes qui apparaissent. Comment accommoder, comment commencer à situer ce qui a été une cohabitation avec des personnes qui l'ont eu par appropriation, en lui mentant tout au long de sa vie.**

déclinait en une succession de petits mensonges, auxquels la famille de ces personnes participait également. Grandir dans cette situation n'a rien de simple, mais l'important est d'identifier et travailler ces questions en prenant en compte l'immense douleur que cela éveille.

## LE DEUIL

Un autre point important est le deuil car il faut savoir qu'ils et elles réalisent qu'ils et elles ne vont pas retrouver leur papa et leur maman. Il y a eu très peu de cas où un des parents était encore en vie. Dans un cas très connu, le papa fait partie aujourd'hui de la commission d'animation de *Abuelas*. Le papa avait pu s'exiler, son fils était né en captivité et, au bout de beaucoup d'années, il avait été restitué. À part deux mamans, toutes les autres mamans ont été assassinées après leur accouchement. Comment faire le deuil de celles et ceux avec qui ils et elles n'ont eu quasiment eu de contact ? Comment perdre ce que je n'ai pratiquement jamais eu ?

C'est un travail très complexe, car le deuil dans les cas de disparitions est un deuil qu'on nomme « spécial ». Il n'obéit pas au deuil de façon classique, lorsqu'une personne décède et qu'on peut surpasser la perte de la personne qu'on aimait. On peut accomplir les rituels funéraires, que ce soit par crémation ou enterrement ; il y a toujours un rituel que la société accompagne, que la famille et les amis accompagnent. Ici, non, il n'y a pas de tombeau, pas de nom, pas de restes. Alors comment fait-on avec ça ?

Ce qu'il a été possible de faire, grâce à l'équipe argentine d'anthropologie médico-légale, c'est la découverte de restes. Et grâce à leur travail extraordinaire, les familles peuvent, après la récupération de certains restes, parvenir à un deuil plus élaboré. Parmi les petits-enfants, un seul a récupéré les restes de son papa et de sa maman et a pu ainsi leur donner sépulture. Une petite-fille a récupéré les restes de son papa qui

avait été jeté à la rivière depuis un avion, son corps échoué sur les rives de l'Uruguay. Ce corps avait été enterré à Colonia, puis le travail de l'équipe argentine d'anthropologie médico-légale a permis l'identification. Sa fille a pu l'enterrer dans sa ville natale, dans le caveau familial.

## LE DROIT À L'IDENTITÉ ET LA COMPLEXE

### RESTITUTION D'IDENTITÉ

Nous voyons le nombre de travaux psychiques à réaliser à partir de ce que *Abuelas* nomme la restitution d'identité. C'est alors que se noue ce que *Abuelas* appelle le droit à l'identité et la restitution, lorsque la Justice reconnaît le délit et donne place à la famille d'origine. Une fois que ces petits enfants ont grandi, il est important de reconnaître les

liens sanguins et surtout que leur famille, leurs grands-mères les ont toujours cherchés. Lors de certaines tables rondes, j'ai expliqué comment *Abuelas* noue des liens en fonction des rencontres et comment l'association *Abuelas* accueille toutes ces situations. Elles font des ponts entre la petite-fille ou le petit-fils et la famille qui a recherché. Il en est qui demeurent proches de l'association, d'autres plus éloignés mais la fonction de *Abuelas* est de tisser ces liens pour qu'ils et elles puissent, plus tard, construire à leur tour les liens nécessaires pour épauler les familles sur la question de l'origine.

### ABUELAS ACCUEILLE TOUTES

### CES SITUATIONS COMPLEXES

À ses débuts, *Abuelas* pensait que dans la mesure où la cohabitation de l'enfant avec les appropriateurs avait été de courte durée, rapidement tout ceci allait s'effacer et qu'ils et elles allaient avoir toute la vie auprès de leur famille d'origine. Les enfants ont

grandi. Et il y a quelque chose de très précieux chez *Abuelas*, c'est que malgré les marques que l'appropriation laisse dans le vécu subjectif, elles insistent sur la localisation et restitution des petits-enfants. En disant cela, je veux expliquer que tout ce qu'on vit laisse des marques dans le vécu subjectif; par conséquent on ne peut pas dire que « peu importe, que c'est pareil ». Ces marques peuvent être d'amour, de rejet, de haine. Pour tout sujet, pas seulement celui qui a été approprié, il y a des marques. *Abuelas* accueille ces marques-là. Elles permettent que chacun et chacune fasse un travail nécessaire pour localiser ce qui a fait marque chez lui ou elle.

### LA PSYCHANALYSE DANS TOUT ÇA...

Ceci peut être travaillé par la psychanalyse et construire quelque chose que les psychanalystes appellent « démonter ces identifications faites sous emprise de l'appropriation ». Il ne s'agit pas de pas faire table rase du passé; mais de leur enlever le poids afin qu'ils et elles l'affrontent autrement. Sinon, on leur dit qu'ils et elles ont été marqués, sans plus jamais pouvoir bouger de ces marques. Au contraire, la psychanalyse permet de pouvoir faire autre chose avec les marques reçues; c'est la déconstruction nécessaire à tout un-e chacun-e, mais plus particulièrement à ceux et celles qui sont passés par la terrible expérience d'avoir été appropriés par le terrorisme d'Etat. Bien entendu, toute personne s'imprègne des marques familiales, de la vie auprès de ses parents et, pour pouvoir aller vers sa propre vie, il faut qu'il et elle puisse aller au-delà de ce qui a été donné par la famille. Ce que la famille nous apporte n'est pas négatif mais il nous faut tenter d'aller au-delà et construire nos propres choses. En ce sens, on pourrait dire qu'à notre naissance, quelqu'un se constitue en tant que nouveau sujet et que l'identité n'implique pas d'être pareil à l'autre mais, plutôt, d'accepter une différence. Au sein de chaque génération se marque une différence, sinon

nous serions tous et toutes des espèces de clones d'autrui; ce n'est pas le cas. Avec chaque génération, de nouvelles marques se font en élaborant des maillons pour de nouvelles chaînes générationnelles. Je vais citer Lacan car il affirmait que l'appropriation des personnes, des enfants, produisait des dommages dévastateurs. La filiation falsifiée produit des dommages qui peuvent aller jusqu'à la dissociation de la personnalité, surtout lorsque l'environnement s'entête à maintenir le mensonge. On dirait que Lacan a écrit pour le cas argentin! Pourtant, c'est un texte de 1953. Cela nous a permis de savoir qu'on était dans un chemin correct, car on pouvait voir l'effet provoqué par la restitution auprès de chaque enfant. Par exemple, une fois, un juge qui suivait le dossier d'une restitution d'un garçon me dit « vous avez déjà vu lorsqu'un cocon s'ouvre et devient fleur? » Je le regarde, très étonnée, et lui répond « oui ». Et là, il reprend « et bien lorsque nous avons procédé à la restitution de Ramon, c'était comme si Ramon s'était ouvert comme une fleur ». C'est reconnu par la justice...

Le plan systématique de vol d'enfants a été une sorte d'extermination. Le nazisme tuait les enfants; ici, c'était les exterminer d'un système de filiation et les inclure violemment au sein d'un autre. Le quotidien auprès des appropriateurs présente une logique concentrationnaire parce qu'ils et elles sont comme attrapés dans un espace discursif, dans lequel ils et elles doivent accepter ce que dit ce discours et n'ont pas la possibilité de croiser des informations; même si certaines fissures se produisent, ce n'est pas un discours aussi psychotique; comme si le concentrationnaire s'était déplacé au sein de la cohabitation avec les appropriateurs. Nous continuons à essayer de localiser les 300 qui manquent, même si 130 ont déjà été retrouvés. On peut dire que certaines *modus* de la dictature sont présents tant qu'il y a encore des petits-enfants appropriés et que ceux qui sont responsables de cette appropriation ne parlent pas. ■

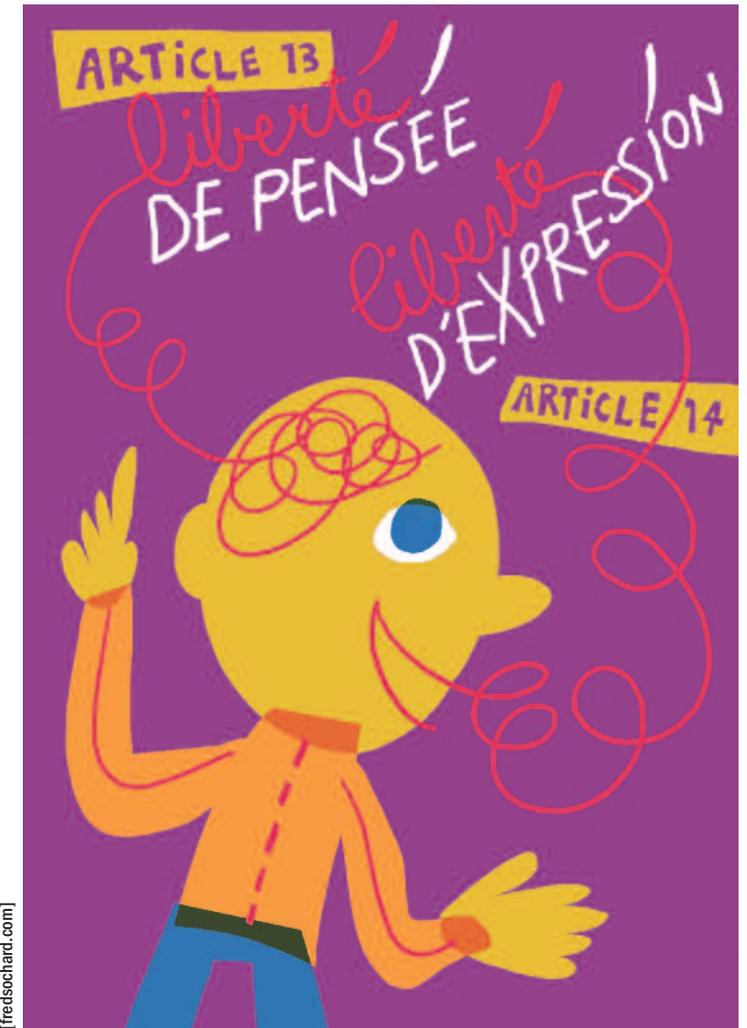
Le 4 juin 1987, les *Abuelas* manifestent au Congrès national contre « la loi de l'obéissance due »



# DROITS de l'enfant

Dans l'histoire de l'humanité, ce n'est que récemment qu'est apparue la notion de « Droits de l'enfant », venant plus ou moins compléter la notion de « Droits de l'Homme », qui avait déjà eu des difficultés à être admise dans la majorité des pays. Cette nouvelle notion a pu se concrétiser dans quelques textes internationaux qui ont voulu faire passer l'enfant d'objet de droit à sujet de droit. La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations-Unies le 20 novembre 1989 et est, à ce jour, en vigueur officiellement dans la quasi-totalité des pays membres des Nations-Unies. Pour autant, là aussi, le fait que ce texte ait été adopté n'implique aucunement qu'il soit effectivement appliqué et respecté par tous ces pays.

**Gérard Gourguechon, ex-secrétaire général du Syndicat national unifié des impôts (SNUI, aujourd'hui Solidaires Finances publiques), a été porte-parole de l'Union syndicale Solidaires jusqu'à son départ en retraite, en 2001. Il est aujourd'hui responsable de l'Union nationale interprofessionnelle des retraité-es Solidaires (UNIRS).**



## PENDANT DES SIÈCLES, C'EST LA PUISSANCE PATERNELLE QUI DÉCIDE DES DROITS ÉVENTUELS DES ENFANTS

En ne remontant qu'à l'époque de l'antiquité romaine, la puissance paternelle est déjà comprise dans le droit naturel qui permet au père d'étendre ses prérogatives sur son enfant. Le droit des gens, c'est-à-dire le droit des autres nations de l'Empire, reconnaît aussi cette puissance paternelle. De fait, l'autorité du père sur ses enfants est partout pratiquée, de façon toutefois variable selon les pays et les traditions. Et l'individu ne demeurant pas dans un état infantile toute sa vie, les pouvoirs du père vont évoluer avec les ans qui font que l'enfant devient lui-même

adulte. Dans le droit romain, tant que le fils de famille vit, il demeure sous l'autorité du père (c'est l'*imperium* du *pater familias*). Celui-ci peut le laisser vivre, le corriger, le punir, le tuer, le vendre. Ces différentes prérogatives vont évoluer en fonction des évolutions des modes de vie et des modes de pensée, pour passer par des stades où il y aura des différences selon les différentes régions de l'Empire. Dans les pays de droit écrit (la moitié sud de la France, par exemple), la puissance paternelle est régie par ce qu'il reste du droit romain. Dans les pays de droit coutumier (plutôt le nord de la France), la puissance paternelle est certes diverse selon les régions, mais, dans tous les cas, elle reste prédominante. Cette puissance paternelle place l'enfant sous la dépendance de son père, lequel dispose donc de droits sur la personne et les biens de son enfant. Et ceci va durer pendant des siècles. Sous l'Ancien Régime, le père pouvait, par exemple, avec une simple lettre de cachet adressée au roi, transférer d'office son enfant mineur en prison. Un décret des révolutionnaires du 16 mars 1790 va mettre fin à cet autoritarisme arbitraire. La puissance paternelle va être abolie pour les majeurs par une loi du 28 août 1792. Pendant le même temps, au fil des siècles, la famille change et va progressivement devenir la famille nucléaire qui regroupe deux adultes, avec ou sans enfants. Et l'État va également changer. À compter du XVI<sup>e</sup> siècle, en France, l'État s'affirme progressivement comme le gardien des familles, leur tuteur, voire leur instance de surveillance et de contrôle. L'intervention croissante de la puissance publique dans l'éducation des enfants va se faire aux dépens de l'autorité du père. Le décret du 29 frimaire 1793 instaure un droit à l'éducation pour les enfants mineurs, ce qui sera une source d'émancipation pour le futur citoyen. Mais il y aura un long chemin entre l'adoption des textes et leur application effective sur l'ensemble du territoire.

Le Code Napoléon du 21 mars 1804 a contribué à revitaliser la puissance paternelle, mais celle-ci sera parfois contestée par les évolutions des modes de vie et des mœurs et par les évolutions de la jurisprudence. Ce renforcement des prérogatives du père sur ses enfants va, en effet, entrer en confrontation avec les idéaux révolutionnaires et démocratiques récents. Déjà le Directoire avait supprimé une partie des textes adoptés sous la Constituante et la Convention. Et le Consulat participe au renouveau de la puissance paternelle. Avec le Code civil, les pouvoirs du père sont renforcés dans un État fort. Le Code Napoléon fait, plus ou moins, de la famille un petit État dans l'État et instaure dans le foyer un père doté de nombreux pouvoirs qu'il utilise librement sur les membres de sa famille ; la mère est soumise au pouvoir du mari et les enfants sont soumis au pouvoir du père. En codifiant les pouvoirs du père dans la famille, le Code civil a plus ou moins voulu rétablir « l'ordre » au sein de la société, après la période de tumulte qu'elle aurait connue,



[fredsochard.com]

selon les codificateurs, pendant la période révolutionnaire. Il s'agissait bien de « tourner la page » et Thermidor était passé par là. La doctrine des Révolutionnaires trouvait son fondement au sein d'un pacte social rejetant toute idée d'autorité et prônant l'abandon des droits individuels au profit de l'État. Les principaux rédacteurs du Code civil estiment que, durant la courte période précédente, l'égalité entre les hommes a été amplifiée de manière outrancière conduisant à l'éviction de l'autorité, tant de la puissance paternelle que de l'État. Ils veulent donc rétablir l'ordre public par le biais de la puissance paternelle, outil nécessaire à l'instauration de l'ordre au sein des familles. Pour Jean-Étienne-Marie Portalis, rentré en France après le coup d'État du 18 brumaire, et qui fut retenu par Napoléon Bonaparte pour participer à la rédaction du Code civil, c'est Dieu qui a conçu la famille et qui a créé la puissance paternelle. A ainsi été même inséré un article 371 relatif au respect de l'enfant à l'égard de ses parents : « *L'enfant, à tout âge, doit honneur et respect à ses père et mère.* » C'est la quasi-transcription de la Bible, et de l'un des Dix Commandements : « *Honore ton père et ta mère afin d'avoir longue vie sur la terre que le Seigneur ton Dieu te donne* » Cet article 371 du Code civil, complété par l'article 380 du Code pénal, va être la base qui interdira à l'enfant de réclamer des dommages et intérêts à ses parents, que ce soit en matière civile ou pénale. Et même si l'enfant est victime d'actes de barbarie, aucun moyen juridique ne lui permet de limiter les abus du père de famille. Il en ira ainsi tout au long du début du XIX<sup>e</sup> siècle. L'article 375 du Code civil de 1804 fait également mention des enfants : « *Le père qui aura des sujets de mécontentement très graves sur la conduite d'un enfant, aura les moyens de correction suivants...* » et il nous est expliqué, par exemple, que, pour l'enfant âgé de moins de 16 ans, on pourra le faire détenir pendant un mois maximum sur simple demande au président du tribunal d'arron-

dissement et, qu'après 16 ans et jusqu'à la majorité, la peine pourra aller jusqu'à six mois maximum. Ceci peut sembler « énorme » en 2021, mais, à l'époque, c'était tout de même un progrès : l'exemple est assez connu de Mirabeau qui fut mis en prison sur une simple lettre de cachet obtenue par son père.

C'est toujours avec l'idée de maintenir l'ordre au sein des familles, et peut-être aussi au sein de la société, que le législateur du Code civil de 1804 attribue au père un rôle de garant de l'ordre moral au cœur de la sphère domestique en le dotant d'un outil de contrôle des unions. Même lorsqu'il a atteint la majorité légale, l'enfant a encore l'obligation juridique de solliciter l'avis de ses parents à propos de son futur mariage. La puissance paternelle établie par le Code Napoléon met donc une sorte de « chape » sur les droits autonomes éventuels des enfants. Elle n'est toutefois pas une institution politique, faisant partie intégrante des autorités publiques, comme elle l'était dans la République Romaine. C'est plus l'organisation d'un pouvoir domestique, destiné à appuyer les moyens que les parents doivent employer pour donner une éducation convenable à leurs enfants. Cette puissance cesse donc lorsque la loi déclare que les enfants sont eux-mêmes adultes et sont directement acteurs dans la vie civile et dans l'État. Ceci arrive à la majorité des enfants, voire plus tôt si les parents y consentent et les déclarent émancipés.

#### L'ÉMERGENCE DE DROITS DES ENFANTS

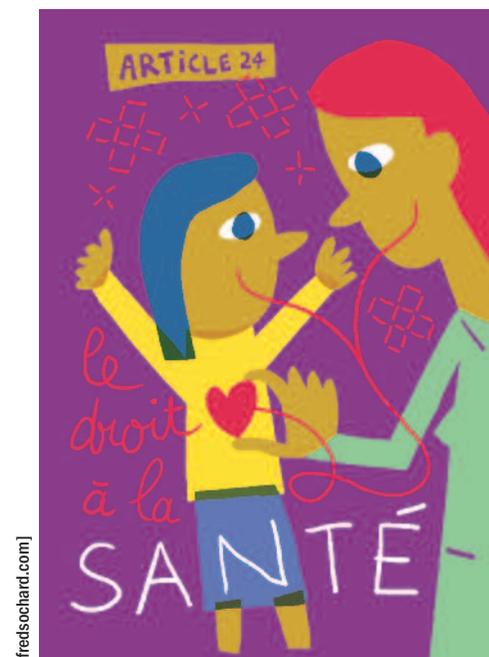
Progressivement, l'autorité paternelle devient plutôt une puissance tutélaire ayant pour but l'éducation physique et morale de l'enfant. Et la puissance publique va se glisser pour surveiller l'attitude des parents et s'assurer qu'ils n'abusent pas de leur pouvoir. L'immixtion progressive de l'État dans la sphère privée va notamment se faire sous couvert de considérations de justice qui justifieront qu'en pareil cas, l'intérêt de l'enfant exige que l'autorité paternelle passe

en d'autres mains. C'est aussi l'intérêt social qui sera mis en avant : l'autorité paternelle doit être exercée correctement, ce qui sera une garantie de bon ordre dans la société et un auxiliaire de la puissance publique. Au début de l'industrialisation des pays d'Europe, en Angleterre, en Allemagne, en Belgique puis en France, le travail des enfants est la norme. C'est même le moyen d'avoir une main-d'œuvre bon marché. C'est d'ailleurs le conseil donné par William Pitt, le Premier ministre, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, aux manufacturiers anglais réclamant une baisse des impôts : « Prenez des enfants ! », sous-entendant qu'il s'agit là d'une main-d'œuvre bon marché qui compensera bien la non-baisse des impôts. Vers les années 1840-1850, les enfants de moins de 14 ans représentent 15 à 20 % de la main-d'œuvre des manufactures et des usines. Le travail des enfants était déjà habituel dans l'agriculture et dans l'artisanat. Avec les nouvelles conditions de travail engendrées par l'industrie textile mécanisée, ce travail va s'apparenter à un nouvel esclavage. Les progressistes de l'époque vont souligner les effets mortifères pour les enfants de journées trop épuisantes : déformations physiques, rachitisme, tuberculose. Et la mortalité est également élevée. Dans certaines régions, en Angleterre comme en France, la moitié des enfants n'atteignent pas l'âge de 10 ans. En dehors des considérations humanitaires, des réflexions démographiques et militaires (moins de garçons devenant adultes, c'est moins de futurs soldats) vont aussi conduire les gouvernements à se soucier de cette situation et à y apporter quelques bornes. La première loi sur le travail des enfants voit le jour en Angleterre, le 29 août 1833. Elle s'applique à toutes les manufactures de textile qui font usage de machines à vapeur ou de roues hydrauliques. C'est seulement au cours du deuxième tiers du XIX<sup>e</sup> siècle que le législateur, en France, semble avoir commencé à s'intéresser au sort des enfants, tout d'abord à partir du

sort de celles et ceux qui produisent et qui travaillent dans les manufactures. Cette première prise de conscience résulte plus particulièrement des enquêtes de Louis-René Villermé durant la Monarchie de Juillet. Villermé est chargé de visiter les manufactures de coton, de laine et de soie, entre 1835 et 1837. Il va constater des conditions de travail très difficiles et une forte mortalité de la main-d'œuvre, y compris une forte mortalité infantile. Tout ceci est rendu public dans son *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie* qui paraît en 1840. La sensibilisation qui s'en suit amène au vote, le 22 mars 1841, d'une loi réglementant le travail des enfants, mais uniquement dans les manufactures, usines et ateliers : tout enfant de moins de 8 ans ne peut pas travailler dans une manufacture et, pour les enfants âgés de 8 à 12 ans, la journée est fixée à 8 heures de travail maximum. Elle est fixée à un maximum de 12 heures pour les enfants ayant entre 12 et 16 ans. La journée de travail peut être comprise entre 5 heures du matin et 9 heures du soir. Tout travail entre 9 heures du soir et 5 heures du matin est considéré comme du travail de nuit. Tout travail de nuit est interdit pour les enfants au-dessous de 13 ans. Bien entendu, ces lois soulèvent de fortes controverses, notamment parmi les libéraux de l'époque qui y voient tant une atteinte à l'autorité parentale qu'une mise en cause de la liberté d'entreprise. En 1843, Villermé renouvelle son opération, cette fois en Angleterre, où il publie un mémoire *Le travail et les conditions des enfants dans les mines de Grande-Bretagne*.

En Angleterre comme en France, le vote de ces lois venant limiter l'exploitation de la main-d'œuvre infantile ne va pas suffire pour changer réellement les choses. Les inspections sont rares, les amendes insuffisantes, les intérêts économiques des patrons sont pressants, et les parents pauvres sont parfois, eux aussi, hostiles à ces dispositions qui viennent les priver de

quelques sous. Mais un mouvement d'opinion est tout de même lancé, conforté aussi par la publication de romans mettant en scène ces situations intolérables, comme *David Copperfield* (1850) et *Les Misérables* (avec Cosette, en 1862).



En France, la loi du 19 mai 1874 élève l'âge minimum à l'embauche à 12 ans, avec une journée de travail limitée à 6 heures, et à 12 heures pour les enfants de 13 à 16 ans. Cette loi crée 15 postes d'inspecteurs du travail, rémunérés par l'État, pour faire respecter la loi. Ce sera bien entendu très insuffisant pour surveiller les entreprises sur tout le territoire. Par la suite, le travail des jeunes enfants dans les usines et les manufactures va progressivement se réduire, mais c'est principalement lié à l'évolution des techniques de production dans l'industrie qui recherche désormais une main-d'œuvre ayant une certaine technicité, ce qui suppose un minimum de formation. Le corps actuel d'inspecteur du travail est créé par

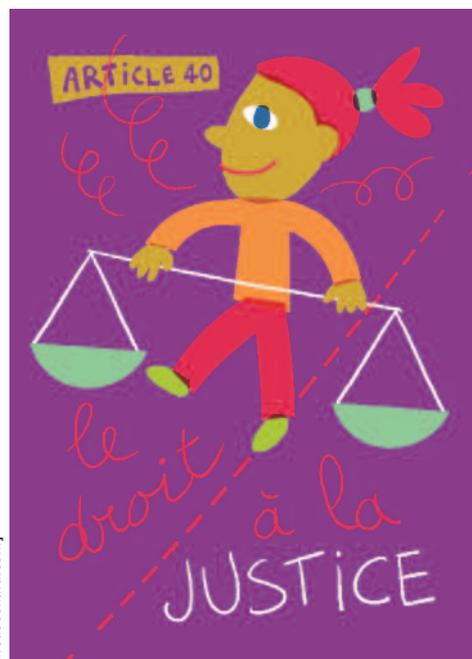
la loi du 2 novembre 1892. Il s'agit cette fois d'inspecteurs fonctionnaires d'État, et non plus d'agents financés par les conseils généraux et à leur initiative. Dans ce domaine, la France a été précédée par l'Angleterre (1844), l'Allemagne (1891) et les États-Unis. Pendant le même temps, la généralisation de l'enseignement primaire, gratuit et obligatoire, par les lois Ferry de 1881 et 1882, va également contribuer à diminuer le nombre d'enfants au travail. En 1889, la notion de droits de l'enfant connaît une nouvelle avancée. Cette fois, la loi va s'intéresser, non plus à l'enfant producteur, mais à l'enfant par rapport à ses parents, voire par rapport à la société. Il s'agit de la loi du 24 juillet 1889 sur la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés. Le lien est de plus en plus souvent fait entre l'enfant coupable et l'enfant victime : le constat est fait que des actes délictueux commis par des enfants sont la reproduction de violences subies par ces mêmes enfants et la conséquence d'un manque de soutien familial préalable. Le juge et le législateur vont faire le lien entre la déviance éventuelle de l'enfant et la responsabilité familiale : la déculpabilisation partielle de l'enfant procède d'une culpabilisation de sa famille. C'est avec cette première loi protectrice de l'enfant que la puissance paternelle va commencer à être contrôlée et que son mauvais usage pourra être sanctionné. Ainsi, les père et mère et ascendants peuvent être déchus de plein droit, à l'égard de tous leurs enfants et descendants, de la puissance paternelle, dans certains cas (s'ils sont condamnés pour un crime ou un délit commis sur la personne d'un ou plusieurs de leurs enfants, etc. ; s'ils sont condamnés pour séquestration, abandon d'enfant, etc.). En dehors de toute condamnation, les père et mère qui, par leur ivrognerie habituelle, leur inconduite notoire et scandaleuse ou par de mauvais traitements, compromettent soit la santé, soit la sécurité, soit la moralité de leurs enfants, peuvent également être déchus de la puissance pater-

nelle. L'action en déchéance peut être intentée par un membre de la famille du mineur ou par le ministère public. Cette loi apporte par ailleurs des précisions quant aux protections à apporter aux mineurs placés à l'assistance publique. Ainsi, progressivement, l'État va s'immiscer dans le fonctionnement des familles pour sanctionner les parents en protégeant les enfants. En appelant la justice à intervenir dans la protection de l'enfance, en permettant même à l'État de saisir la justice, le législateur de la III<sup>e</sup> République rompt avec l'esprit du Code civil qui privilégie la famille, considérée comme la protectrice « naturelle » de l'enfant. Désormais, la justice va pouvoir intervenir contre les droits des parents. La loi du 19 avril 1898 « sur la répression des violences, voies de fait, actes de cruauté et attentats commis envers les enfants » va s'inscrire dans le processus législatif commencé avec l'interdiction du travail des enfants de moins de 8 ans, la scolarisation, et aussi la loi de 1874 qui réprimait la mendicité des enfants. Il s'agit de protéger les plus faibles et aussi

d'agir en amont pour réduire la criminalité en mettant en place une politique en faveur de l'enfance, en la mettant à l'abri des agressions éventuelles qui pourraient nuire au meilleur épanouissement possible des facultés des futurs citoyens. C'est ainsi que va se développer la notion « d'enfant victime », lequel aura plus de « risques » de reproduire, adulte, les méfaits qu'il a pu subir dans son enfance. Depuis plusieurs décennies déjà, les enfants vagabonds des villes étaient considérés comme des « innocents coupables ». L'idée commence à se répandre que « c'est en intervenant auprès des enfants victimes que l'on prévient la délinquance juvénile ». Il s'agit, en fait, bien souvent, de mettre ainsi en place des politiques de prévention. L'idée d'éducation va primer celle de répression, même pour les enfants coupables.

#### L'AUTONOMISATION DES DROITS DES ENFANTS

Une lente évolution a donc été nécessaire pour que des « droits » soient reconnus aux enfants. Le départ a été difficile, dès lors que l'enfant n'était pas considéré comme une catégorie autonome. Et il n'est certainement pas nécessaire de s'interroger bien longtemps pour constater qu'en 2021 nous n'en sommes qu'à une étape et qu'il y a encore beaucoup de chemin à parcourir pour établir réellement et partout des droits aux enfants. Il fallait déjà que des « droits de l'homme » soient reconnus à l'ensemble de l'humanité. Nous savons que c'est seulement au terme d'une très longue évolution, de fortes tensions et d'ardentes luttes que cette notion est devenue un enjeu de société. En France particulièrement, ce sont des batailles culturelles, idéologiques, politiques, sociales et économiques, qui ont débouché sur une reconnaissance de « droits », qui ne sont restés que des droits théoriques pendant des décennies. Ils ont pu ensuite, lentement, devenir des droits réels auxquels chaque être humain pouvait se référer pour acter un éventuel préjudice et demander réparation.



[fredsochard.com]

Cette première étape n'a pas débouché spontanément sur des droits particuliers reconnus aux enfants. Il a été nécessaire de répondre plus ou moins précisément à un certain nombre de questions : tant qu'il n'est pas autonome, tant qu'il ne peut se suffire à lui-même, tant qu'il a besoin d'être nourri, protégé, entouré, élevé, éduqué, socialisé, etc., qui est chargé de tout ceci ? Et celui-ci peut-il le faire en totale liberté ? Ou avec des règles et un cadre fixés ? Avec un droit de regard et un contrôle exercés par qui ? Ce qui pose d'autres questions : à qui appartient l'enfant ? à sa mère ? à son père ? à ses parents ? à la société ? à lui-même ? Mais alors, comment s'organise cette autonomisation de l'enfant tant qu'il n'est pas en mesure d'exprimer et de formuler ses demandes ? Ces questions se posaient il y a cent ans ; elles se posent encore aujourd'hui, notamment quant à l'équilibre à trouver entre les envies des parents et l'épanouissement de l'enfant. Tant que les enfants ont été considérés comme dépendant exclusivement de leurs parents, la société s'interdisait d'intervenir entre les parents et les enfants. Là encore, de lentes évolutions ont été indispensables pour amener à des changements dans les mentalités et dans les comportements. Il a été progressivement admis que la puissance publique pouvait avoir un regard particulier sur les enfants car ils ont besoin d'une protection supplémentaire du fait de leur plus grande fragilité et qu'ils sont des adultes en construction. Les droits des parents sur leurs enfants ont été complétés par des devoirs des parents à l'égard de leurs enfants, devoirs fixés par la société, et contrôlés par cette société. Nous voyons ainsi évoluer la notion d'autorité parentale : de plus en plus, il s'agit de devoirs pour les parents à l'égard de leurs enfants, devoirs contrôlés par la puissance publique. Les parents vont devoir prendre des décisions dans l'intérêt de leur enfant, avec un objectif : assurer sa sécurité, sa santé, son éducation et lui apprendre à

grandir. En France, cette autorité parentale s'exerce à l'égard des enfants tant qu'ils n'ont pas atteint l'âge de 18 ans, qui est l'âge « légal » de la majorité, et qu'ils sont donc sous le statut juridique de la minorité. Ce statut empêche la pleine autonomie de la personne considérée comme « mineure ». Mais il est aussi un régime de protection destiné à éviter que l'on abuse de la méconnaissance des jeunes personnes en ce qui concerne leurs droits. Le mineur est placé sous l'autorité parentale de ses parents ou, en cas d'absence des parents, sous l'autorité d'un tuteur. L'autorité parentale est donc désormais un ensemble de droits et de devoirs visant à protéger l'enfant. Les parents ont un devoir de protection et d'entretien de leur enfant : veiller à sa sécurité, le nourrir, l'héberger, prendre des décisions médicales, gérer son patrimoine, etc. Ils ont aussi le devoir d'apporter l'éducation morale, intellectuelle et civique à leur enfant afin qu'ensuite il puisse vivre en société. Cette autorité parentale ainsi conçue prend fin automatiquement à la majorité de l'enfant (actuellement 18 ans), mais elle peut s'arrêter avant quand il y a émancipation, à partir de l'âge de 16 ans, ou quand l'autorité est retirée aux parents par jugement. S'il apparaît que ces droits ne sont pas respectés, la puissance publique peut être saisie. Le Défenseur des droits, compétent en matière de droits des enfants, est l'instance compétente pour s'assurer du respect de l'intérêt supérieur de l'enfant. Le Défenseur (ou la Défenseuse) des droits peut être saisi par tout mineur de moins de 18 ans, par le ou les parents de l'enfant, par les membres de la famille de l'enfant, par ses représentants légaux (tuteur par exemple), par les services médicaux et les services sociaux et aussi par les associations de défense des droits de l'enfant. Il est compétent pour tous les enfants, français et étrangers, vivant en France, et pour les enfants français vivant à l'étranger. Ensuite, le Défenseur des droits peut être amené à informer les autorités

judiciaires (par exemple, si l'affaire peut justifier une mesure de placement) ou les services du département (par exemple, si l'affaire implique l'intervention du service de l'Aide sociale à l'enfance - ASE).

### UNE SENSIBILISATION TRANSNATIONALE

Après la Première Guerre mondiale, l'idée de conférer des droits aux enfants va devenir une motivation transnationale. Ceci sera perçu comme un élément pour construire une paix durable. En 1920, est créée, à Genève, l'*International Save the Children Union* (Union internationale de secours aux enfants), à partir d'une association d'origine britannique (*Save the Children Fund*) et d'une association suisse (Comité international de la Croix-Rouge). En 1921, c'est l'Association internationale de la protection de l'enfant qui est créée, par des Français et des Belges. Le 1<sup>er</sup> septembre 1924, la Société des Nations (SDN) adopte une Déclaration des droits de l'enfant, dite Déclaration de Genève. C'est le premier texte international adopté dans ce domaine. Elle ne comporte que 5 articles mais reconnaît pour la première fois des droits spécifiques pour les enfants.

Après la Seconde Guerre mondiale, en 1947, est créé le Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance (UNICEF), qui se consacre tout d'abord aux enfants européens puis aux enfants des pays en voie de développement. Le 10 décembre 1948, la Déclaration universelle des droits de l'homme reconnaît que « la maternité et l'enfance ont droit à une aide spéciale ». Deux nouveaux devoirs de l'humanité envers les enfants y apparaissent : l'enfant doit être protégé en dehors de toute considération de race, de nationalité et de croyance ; et l'enfant doit être aidé en respectant l'intégrité de la famille.

Le 20 novembre 1959, l'assemblée générale des Nations-Unies adopte la Déclaration des droits de l'enfant. Ce texte est signé par tous les membres de l'ONU de l'époque, mais il n'a aucune valeur contraignante et ne définit pas les âges de l'enfance. Le 20

novembre 1989, l'ONU adopte la Convention internationale des Droits de l'enfant (CIDE), qui introduit notamment la notion d'« intérêt supérieur de l'enfant ». À ce jour, la plupart des États-membres de l'ONU ont ratifié la CIDE, mais celle-ci n'a pas non plus de valeur contraignante. Elle sert toutefois de référence, et de moyen de pression dans les différents États et au niveau international pour faire avancer la cause des enfants. Cette reconnaissance progressive de droits spécifiques aux enfants oblige déjà à un accord sur la qualité des bénéficiaires, les enfants. Il s'agit donc de se mettre d'accord sur ce que sont « les enfants ». Chez les Romains, le terme « enfant » désignait la personne dès sa naissance jusqu'à l'âge de 7 ans. Et cette notion a beaucoup évolué à travers les siècles et selon les cultures : aujourd'hui, très généralement, l'enfant c'est l'être humain de sa naissance jusqu'à l'âge adulte, sachant que l'âge de la majorité varie d'une culture à une autre, et d'une législation nationale à une autre. La CIDE de 1989 précise que l'enfant c'est « tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable ». L'enfant est un être humain, avec des droits propres à tous les être humains, mais particuliers compte tenu de la jeunesse et de la vulnérabilité de personnes qui ont plus de difficultés à se protéger seules.

Les droits des enfants sont, avant tout, des droits humains. Ils ont pour vocation de protéger l'enfant en tant qu'être humain. Comme pour les droits de l'homme de manière générale, les droits de l'enfant sont constitués de garanties fondamentales et de droits humains essentiels. Ainsi, les droits de l'enfant consacrent les garanties fondamentales reconnues à tous les êtres humains : le droit à la vie, le principe de non-discrimination, le droit à la dignité, le droit à la protection de l'intégrité physique et mentale (ce qui couvre notamment la protection contre l'esclavage, la torture, les mauvais traitements, etc.). Ce sont aussi



(fredsochard.com)

des droits civils et politiques, comme le droit à une identité et à une nationalité. Ce sont également des droits économiques, sociaux et culturels, tels que le droit à l'éducation, le droit à un niveau de vie décent, le droit de jouir du meilleur état de santé pouvant être atteint. Ces droits recouvrent aussi des droits individuels, comme le droit de vivre avec ses parents. Les droits des enfants sont aussi des droits adaptés aux enfants, lesquels n'ont pas souvent les moyens de les revendiquer et d'agir pour les faire reconnaître et appliquer. Il faut en effet tenir compte de la particularité des enfants, de leur plus grande fragilité et des spécificités liées à leur âge comme des besoins propres à leur âge. Ils tiennent compte de la nécessité de développement de l'enfant, tant physiquement qu'intellectuellement et psychiquement. Ces droits prennent en considération la plus grande vulnérabilité des enfants : il est plus nécessaire de leur apporter un cadre protecteur (leur accorder une assistance particulière

et une protection adaptée à leur âge et à leur degré de maturité).

En 2000, la CIDE a été renforcée par deux protocoles facultatifs soumis à ratification des États. Le premier protocole porte sur la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants. Le deuxième protocole concerne l'implication d'enfants dans les conflits armés. Un troisième protocole est entré en vigueur en 2014, après avoir été adopté en 2011. Il permet aux enfants issus de pays ayant ratifié ce protocole (ou à leurs représentants) de déposer une plainte devant le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies lorsqu'ils estiment qu'un droit garanti par la CIDE et les deux protocoles facultatifs n'est pas respecté par leur gouvernement. La formulation, au niveau d'instances internationales, de droits reconnus aux enfants, est un progrès dans la sensibilisation des populations et dans la possibilité de responsabiliser les autorités politiques et publiques des États, mais ce n'est jamais une garantie que ces droits sont effectifs partout.

Ainsi, les violences sexuelles contre les enfants sont une grave violation des droits de l'enfant, et pourtant ceci reste une réalité mondiale à travers tous les pays et tous les groupes sociaux. Ces violences peuvent prendre différentes formes : abus sexuels, harcèlement, viol, exploitation sexuelle par la prostitution ou la pornographie, etc. Ceci peut se produire au sein de la famille, à l'école, dans les institutions, sur le lieu de travail, lors de voyages et de tourisme, etc. L'usage d'internet et des téléphones mobiles ouvre d'autres opportunités pour celles et ceux qui veulent recourir à de tels comportements. Ceci peut être le fait d'adultes à l'égard d'enfants, mais, entre eux, les enfants peuvent être acteurs ou victimes de violences sexuelles. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) publie, chaque année, des estimations du nombre de filles et de garçons de moins de 18 ans qui auraient des relations sexuelles sous la

contrainte : ce sont des dizaines et des dizaines de millions ! L'OMS ajoute que la réalité est probablement encore plus élevée du fait que la plupart des enfants et des familles ne font pas état de ces cas d'abus, de crainte d'être ensuite stigmatisés ou de subir des représailles. La tolérance sociale et le manque de sensibilisation et d'information contribuent également à la sous-déclaration de ces faits. Ces violences sexuelles ont, à court et à long terme, de graves et fortes répercussions sur la vie des victimes : répercussions physiques, psychologiques, sociales, traumatismes, détresse

psychologique, impossibilité à retrouver une vie « normale », difficultés scolaires, difficultés tout au long de la vie.

En novembre 2019, les signataires à l'ONU de la CIDE de novembre 1989 ont fait un bilan de 30 années d'application de la CIDE. Ce travail d'analyse montre tout le chemin qu'il reste à parcourir.

→ En matière de santé : en 2017, 8,4 millions d'enfants mouraient encore chaque année avant leurs 15 ans, mais ils étaient 14 millions en 1989. Plusieurs maladies virales comme la rougeole, le tétanos, la polio, ont pratiquement été éradiquées puisque le

taux de mortalité pour ces épidémies a baissé d'environ 90 % en vingt-cinq ans. Mais il n'en va pas de même pour le SIDA et pour le virus Ebola qui tuent de nombreux enfants, particulièrement en Afrique subsaharienne.

→ En matière de malnutrition et d'accès à l'eau potable : le bilan reste dramatique, 2,6 millions d'enfants meurent chaque année parce qu'ils sont mal nourris. Plus d'un milliard de personnes n'ont pas accès à l'eau salubre et près de 3 milliards de personnes ne sont pas équipées de systèmes d'assainissement. Près de 2,5 millions d'enfants meurent chaque année de maladies dues au manque d'hygiène et 12 millions meurent chaque année, victimes de pneumonie, de diarrhée et d'autres maladies évitables par de simples mesures d'hygiène, d'accès à l'eau potable et à une alimentation suffisante.

→ En matière de travail des enfants : il est souligné qu'environ 150 millions d'enfants travaillent dans le monde alors que les normes internationales l'interdisent. L'Organisation internationale du travail (OIT) montre que le nombre d'enfants utilisés économiquement dans le monde diminue, lentement mais régulièrement, parallèlement à une amélioration de la scolarisation de ces mêmes enfants. L'agriculture est le secteur qui a le plus recours au travail des enfants, mais il y en a également dans les services, l'industrie, et l'économie informelle.

→ En matière d'enfants soldats : la plupart des États ont signé les textes contre l'utilisation des enfants dans les conflits armés mais des enfants continuent d'être utilisés dans les guerres. Le rapport de la CIDE souligne que le recours à des enfants continue d'être recherché lors de conflits armés, car ils consomment moins de nourriture qu'un adulte, sont plus dociles, peuvent être poseurs de mines, messagers, espions, cuisiniers, esclaves sexuels, etc. Certains s'enrôlent pour fuir la maltraitance ou la pauvreté, et d'autres sont recrutés de force ou kidnappés.

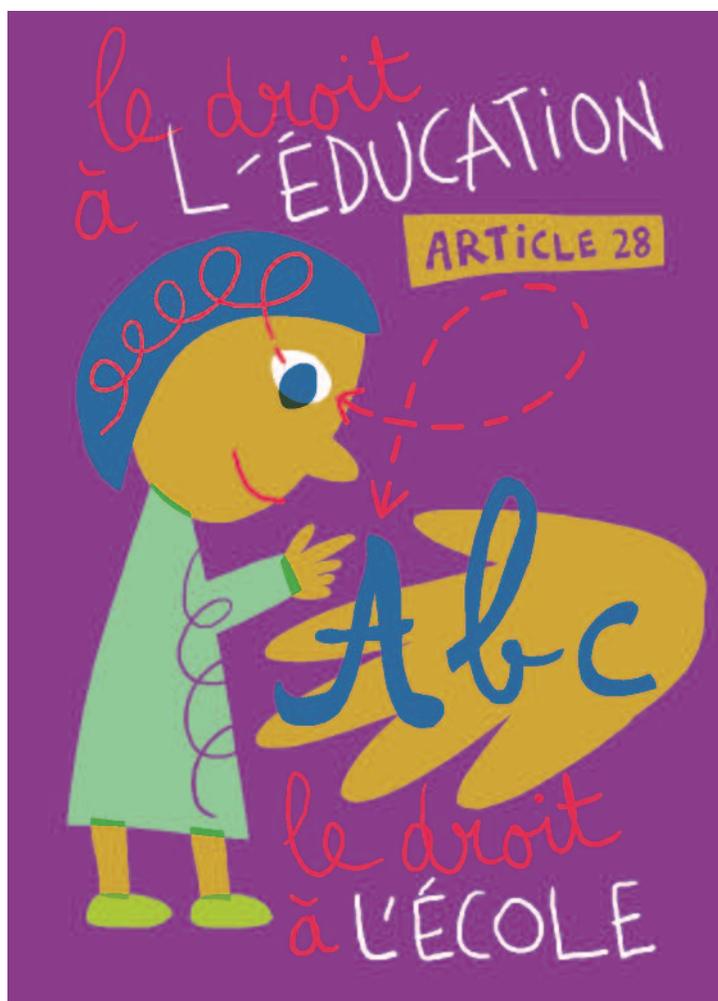
→ En ce qui concerne les enfants face à la guerre : les conflits armés font très souvent de nombreuses victimes civiles et, parmi elles, la moitié serait des enfants. Ces conflits font de très grands dégâts chez les enfants : des tués, des blessés, des invalides à vie, des êtres traumatisés par ce qu'ils et elles ont vécu, la mort de leurs parents, la destruction de leur cadre de vie, la fuite à l'étranger, le statut de réfugié, au mieux.

→ En matière d'exploitation sexuelle des enfants : chaque année, plusieurs millions d'enfants et d'adolescents sont prostitués ou exploités sexuellement à travers le monde. Nous savons que ceci touche toutes les couches de la population, tous les milieux, tous les pays, mais la majorité des enfants prostitués et exploités sexuellement se trouvent dans les pays du tiers monde ou dans les catégories sociales les plus défavorisées des pays riches.

→ En matière de pauvreté des enfants : sur une période de 30 ans, le taux d'extrême pauvreté dans le monde a été réduit mais il y aurait encore près de 80 millions d'enfants pauvres dans le monde.

→ En matière d'éducation : en vingt ans, le nombre d'enfants non scolarisés est passé de 115 millions à 93 millions et l'écart entre la scolarisation des filles et des garçons s'est réduit. Dans ce domaine également, les efforts et les solidarités internationales devraient être renforcés.

Le rapport contient des études sur un certain nombre de pays. Ainsi, un point est fait sur la situation en France. Il est souligné que la pauvreté touche encore 3 millions d'enfants, avec des conséquences désastreuses sur la scolarité, l'accès à la santé, le logement. Les discriminations touchent toujours les enfants selon leur origine sociale et ethnique. Sont rappelées les lacunes du système éducatif en matière d'intégration scolaire des enfants handicapés, et les discriminations dans les cantines scolaires. Sont mis en avant le droit à la connaissance de ses origines pour les enfants nés sous X



et les difficultés de prise en charge des enfants par l'aide sociale à l'enfance, qui manque cruellement de moyens.

### LES DROITS AINSI COUVERTS

Si on additionne les droits énoncés tant par la CIDE de 1989 que par la Déclaration des droits de l'enfant de 1959 et ceux de la Déclaration de Genève de 1924, on peut établir une liste assez significative de droits à partir desquels des luttes peuvent être menées pour leur donner une existence réelle partout.

→ Les droits civils garantissent : le droit à la vie, le droit d'avoir un nom et une nationalité, le droit à la vie privée, le droit d'accéder à la justice, le droit à la protection des enfants handicapés, le droit à la non-discrimination.

→ Les droits économiques garantissent : le droit à un niveau de vie suffisant, le droit à la protection contre l'exploitation au travail (le travail forcé), le droit à la sécurité sociale. Les droits politiques garantissent : le droit d'avoir des opinions et de les exprimer (liberté d'association et de réunion, liberté d'expression, liberté de pensée, de conscience et de religion), le droit à la protection contre les mauvais traitements, le droit à la protection contre la privation, ou la restriction de certaines libertés.

→ Les droits sociaux garantissent : le droit d'être nourri et soigné par des médecins, le droit à la protection contre toutes les formes d'exploitation (notamment l'exploitation sexuelle), l'enlèvement et la drogue, le droit à la protection en cas de guerre (interdiction d'être soldat avant 15 ans).

→ Les droits culturels garantissent : le droit d'être éduqué (l'enseignement doit être gratuit et obligatoire pour tous), le droit à une information appropriée, le droit aux loisirs (jeux, culture, activités artistiques).

Mais, force est de reconnaître qu'il y a parfois un large fossé, voire un gouffre, entre ces droits affichés et la réalité vécue par les enfants sur l'ensemble de la planète. Le bilan fait en novembre 2019, et rappelé ci-

dessus, des trente années écoulées depuis l'adoption par l'ONU de la CIDE, montre les progrès accomplis mais souligne aussi tout ce qu'il reste à parcourir.

Ne serait-ce qu'en France, de très nombreuses lacunes et insuffisances sont souvent soulignées par les services et associations qui agissent dans ce domaine. Environ 3 millions d'enfants vivent sous le seuil de pauvreté, 1 enfant meurt tous les 5 jours sous les coups de ses parents, plus de 150 000 enfants sont victimes de viol ou de tentative de viol chaque année. À chaque fois, les dispositifs publics pour détecter, repérer, prévenir et empêcher ces situations sont très fortement défaillants. Ceci conduit à formuler des revendications pour améliorer cette situation : il faut renforcer les moyens de l'Aide sociale à l'enfance et consolider le Conseil national de la protection de l'enfance. Il faut améliorer le budget des hôpitaux, et notamment les services des urgences pédiatriques. Il faut appliquer intégralement ne serait-ce que le plan triennal contre les violences faites aux enfants et allouer des moyens pour la formation des personnes affectées au repérage des violences sexuelles. Il faut certainement améliorer la présomption simple de non-consentement visant à lutter contre les violences sexuelles à l'égard des enfants. Il faudrait pouvoir disposer d'un pôle d'avocats spécialisés pour défendre les enfants dans toute procédure les impliquant.

Nous percevons assez rapidement que l'octroi de « droits » aux enfants, ou la reconnaissance de tels droits, doit s'analyser différemment selon qu'il s'agit d'un enfant de 1 ou 2 ans, ou d'un enfant de 16 ou 17 ans. Les uns et les autres sont « des enfants », mais les nouveau-nés sont en totale dépendance des adultes qui les entourent alors que les jeunes de 16 ou 17 ans sont en phase d'autonomisation et sont souvent en mesure de discerner ce qui est fait à leur égard et qui va à l'encontre de leur personne. La législation de la plupart des pays a adopté une « norme » d'âge en dessous

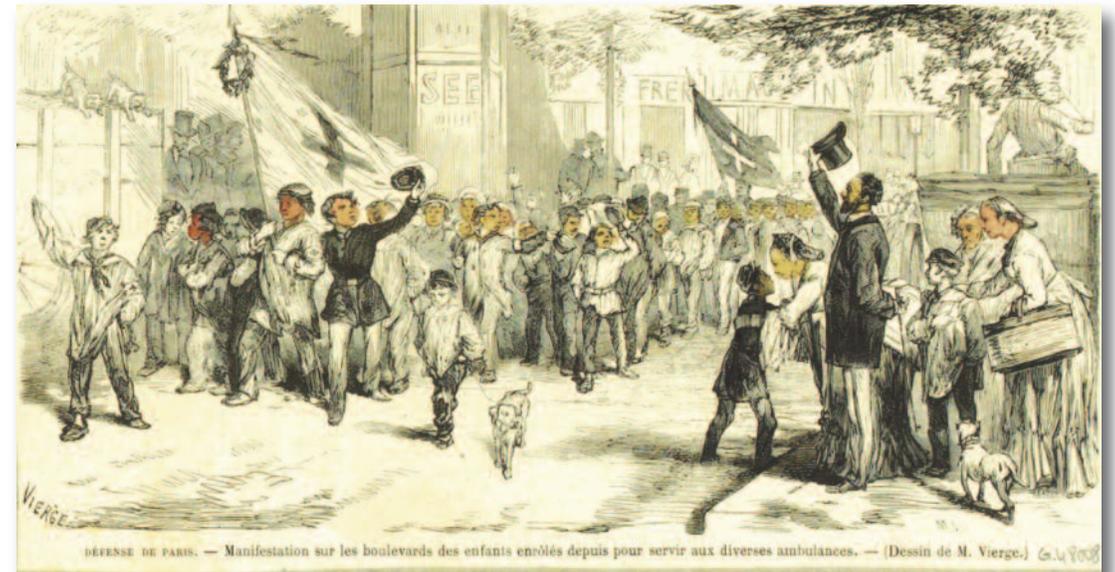
duquel l'individu est un enfant, et au-dessus duquel il est un adulte : l'enfant, c'est l'être humain n'ayant pas atteint l'âge de la majorité, sachant que l'âge de la majorité est fixé par la loi dans chaque pays. C'est plus ou moins artificiel, pas du tout en liaison avec la réalité de la personne, mais il est probablement difficile de passer par une autre méthode. En revanche, il faut certainement envisager des étapes dans le suivi par la collectivité du développement de l'enfant. Pour les premières années de la vie, ce sont plus certainement les services sanitaires et sociaux, les services pédiatriques, en plus de la famille, des proches, du voisinage, qui peuvent constater si le jeune enfant bénéficie des soins et de l'attention nécessaires à son bien-être et à son développement. Et il faut qu'existent des services proches en mesure de recevoir des témoignages alertant sur les mauvais traitements. Avec le début de la socialisation de l'enfant (crèches) puis de sa scolarisation, plus d'intervenants extérieurs à la famille pourront être autant de vigiles en mesure d'apporter un regard extérieur sur la situation de l'enfant et, là encore, d'alerter des services en cas de mauvais traitement. À chaque fois donc, il y a bien immixtion de la puissance publique dans la famille pour veiller au bon développement de l'enfant. Chaque étape de scolarisation marque en général une évolution de l'enfant qui emmagasine des expériences nouvelles et qui acquiert progressivement des capacités d'analyse et de jugement propres. Progressivement, il sera en mesure d'expri-

mer lui-même ses plaintes quant à la situation qui lui est faite. Il est certain que l'autonomie de l'enfant s'acquiert fortement par le modèle qui lui est donné par son entourage proche, puis par l'ensemble de son entourage. Ce n'est pas particulier à l'être humain. Tous les mammifères, au moins, se constituent ainsi, avec l'apport et l'aide des adultes (la mère et le père le plus souvent, mais aussi le groupe), qui initient à découvrir l'environnement et le monde extérieur. Il est certain que le modèle va reproduire l'existant et donc plus ou moins perpétuer les normes sociales. Ensuite, dans la phase de construction des êtres humains viendront les phases de tensions avec les adultes, quand l'enfant ressent éventuellement le besoin de sortir de son cocon, d'aller vers d'autres découvertes, vers d'autres mondes. Ces différentes phases de développement de l'enfant avant son « passage » à l'âge adulte peuvent être assorties de rituels, selon les pays et les cultures, avec parfois des différences entre les filles et les garçons. Ici, il faut les analyser comme des étapes dans la socialisation des individus et leur entrée dans l'âge adulte. Les droits de l'enfant doivent pouvoir s'appliquer à tous les âges de l'enfance et ils peuvent entrer en conflit avec les droits des parents. Là encore, un équilibre difficile doit être trouvé pour limiter tout excès dans l'autorité parentale comme tout abus d'autorité de la part des autorités judiciaires et administratives.

■ Gérard Gourguechon

# LES GAMINS DE PARIS AU COMBAT ?

## Les enfants-soldats sous la Commune de Paris (1871)



Manifestation des enfants enrôlés pour servir aux diverses ambulances (défense de Paris, 1870)

Ce texte\* a été présenté lors du colloque international « L'enfant-combattant, pratiques et représentations », organisé les 25-26 novembre 2010 à l'université de Picardie Jules-Verne (Centre d'histoire des sociétés et des conflits), en partenariat avec l'université Blaise-Pascal - Clermont-Ferrand. Voilà un document qui fait le lien avec notre précédent numéro « *La Commune de Paris : mémoires, horizons* ».

Quentin Deluermoz, historien spécialiste de la France et de l'Europe au XIX<sup>e</sup> siècle, est professeur d'histoire contemporaine à l'université de Paris. Il a notamment publié *Commune(s), 1870-1871. Une traversée des mondes au XIX<sup>e</sup> siècle*, Éditions du Seuil, 2020.

\* [www.enfance-violence-exil.net/fichiers\\_sgc/DELUERMOZ.pdf](http://www.enfance-violence-exil.net/fichiers_sgc/DELUERMOZ.pdf)

18], 4<sup>e</sup> conseil, dos 37, rapport du capitaine Guichard, 15 sept. 1871.

La question des enfants-soldats occupe une place paradoxale dans l'historiographie : d'un côté, le thème est important dans les sources et l'immédiat après-commune ; de l'autre, on constate un certain vide dans les travaux historiques récents. Le décalage invite déjà à la curiosité. Les traces abondent en effet de la présence des enfants au feu. D'après Lissagaray, l'historien de la Commune, les enfants, de 13 à 14 ans, « se montraient aussi grands que les hommes et les femmes » pendant la semaine sanglante (p. 240). De même, le capitaine Guichard, chargé d'établir le rapport sur les « enfants de la Commune », estime que le « gamin de Paris » « dépasse souvent en ardeur dans la lutte ou en férocité les plus grands criminels »<sup>1</sup>... Il convient évidemment de se méfier de documents, dont on sait qu'ils disent plus des attentes ou représentations de leurs auteurs que des situations effectives. Mais ces représentations sont déjà importantes, et un élément de l'analyse. À l'autre bout du spectre archivistique, l'historien dispose des chiffres bruts, tels que les rappelle le général Appert dans son compte-rendu de l'activité judiciaire versaillaise : 651 enfants de 7 à 16 ans ont été arrêtés ; 237 ont 16 ans, 226 15 ans – 71% du total – 11 ont 11 ans... Ces données confirment l'existence du sujet, mais là encore la prudence s'impose. On ne sait pas comment ces enfants ont été jugés ni pour quels faits.

Il convient donc de franchir une étape supplémentaire pour l'analyse d'un sujet qui peut paraître minoritaire (les enfants représentent 0,02 % des jugements militaires), mais qui est aussi révélateur de ce que furent la Commune et les formes de violence mobilisées de part et d'autre. Qui furent ces enfants, dans quelles organisations s'inscrivirent-ils, comment ont-ils combattu, avec quelle efficacité et quelles conséquences? Répondre impose de recourir à d'autres types de sources et d'autres questionnements.

### LES ENFANTS À PARIS EN 1869

Il faut dresser un tableau de la situation des enfants à Paris à la fin du Second Empire si l'on veut comprendre la suite des événements et éviter les erreurs d'interprétations. Avec une population totale d'environ 2 millions de personnes, dont l'espérance de vie à 20 ans est de moins de 40 ans, Paris grouille d'enfants. Bien entendu, la catégorie « enfant » regroupe des situations très diverses. Il existe une grande différence entre ceux des élites de la capitale, telle la jeune Caroline B, fille d'un riche entrepreneur, qui raconte dans son journal son ennui, sa joie à la messe et son attente du mariage<sup>2</sup> et ceux des groupes dits « popu-

laire ». Même si l'on s'intéresse aux catégories inférieures de la population – ce sont eux que l'on trouve majoritairement dans les archives versaillaises – la prudence s'impose. Les fils de la « bourgeoisie » populaire et des ouvriers qualifiés participent généralement de l'économie familiale : ils travaillent comme apprentis, dès 12 ans, parfois avant, pour une somme inférieure au salaire d'un adulte. Selon la situation du père et de la mère, cette somme est un surplus qui participe à un peu de confort, ou une nécessité absolue pour la survie du groupe. En dessous se trouvent les enfants des journaliers et de ceux qui exercent les milles petits métiers de Paris encore en activité, ainsi que les enfants qui travaillent avec leurs parents dans les usines qui se sont développées depuis le début du siècle<sup>3</sup>. Restent les « enfants des rues » au sens fort, les vagabonds. Il convient là aussi de se méfier des catégories policières : si certains sont complètement abandonnés à leur sort, d'autres sont dans une situation de semi-vagabondage, allant d'un patron à un autre, revenant périodiquement chez leurs parents. Ils constituent un univers de gagne-petit, peu formés, bricolant leur existence avec les ressources disponibles. Ils ne sont pas complètement livrés à eux-

mêmes : comme l'a montré Alain Faure, dans les quartiers « populaires », ils sont soumis à une sorte de surveillance collective qui vaut régulation informelle<sup>4</sup>. L'abandon de l'intervention publique ne doit pas non plus être exagéré. Depuis le début du siècle, une législation se met en place. La loi de 1841 interdit l'embauche des enfants de moins de 8 ans et limite la journée de travail des enfants de moins de 12 ans à 12 heures ; les lois scolaires de Guizot (1833), puis de Duruy (1867) incitent à la création d'écoles et encouragent la gratuité de l'enseignement aux enfants pauvres. Le tout se déploie sur fond d'un discours philanthropique autour de la condition de l'enfant ainsi que d'un savoir pédagogique qui commence à distinguer première enfance, deuxième enfance et adolescence (à partir de 14 ans)<sup>5</sup>. Ceci dit, la perception majeure de l'« enfance » au XIX<sup>e</sup> siècle reste celle décrite par Philippe Ariès, d'une confusion entre enfance et adolescence<sup>6</sup>. Ces discours ne sont pas exempts d'autres contradictions : l'ancienne méfiance à l'égard des classes laborieuses reste vive, ainsi que l'idée que l'enfant peut être vicié. Les adultes se méfient toujours de la sauvagerie de l'enfant, qui n'aurait pas été encore domptée par la société. Les politiques

menées sont toutefois peu efficaces : la loi de 1841 est peu appliquée faute d'inspecteurs du travail, l'école est mieux implantée mais beaucoup d'enfants y échappent. De manière caractéristique pour les années 1860, on constate une intervention croissante et ambivalente de l'État, qui est limitée et débordée par les manières d'habiter la ville du premier XIX<sup>e</sup> siècle.

### DEVENIR ENFANT-SOLDAT EN AVRIL 1871

Le 19 juillet, le Second Empire déclare la guerre à la Prusse. Défait à Sedan, l'Empereur est fait prisonnier, provoquant la chute du régime le 4 septembre. La guerre se poursuit. Face au besoin en hommes, le recrutement de la garde nationale parisienne est élargi à tous les hommes valides de 20 à 40 ans, et une tolérance est accordée à 17 ans. Seront donc « enfants » pour la justice, et de manière cohérente avec les appréciations globales, tous les individus de moins de 16 ans. Paris capitule en janvier, une assemblée est élue le 8 février pour ratifier le traité de paix, à majorité conservatrice. Les tensions entre la capitale et Versailles aboutissent à l'insurrection parisienne le 18 mars, puis à la proclamation de la Commune le 28 mars. Qu'en est-il alors de l'activité guerrière des enfants ?

On ne trouve pas, chez les dirigeants de la Commune (les 80 élus), d'appel invitant à armer les enfants et à les faire combattre. Les enfants sont plutôt considérés, comme souvent dans les moments révolutionnaires, comme un enjeu décisif pour l'avenir ; l'idée est plutôt de les former et de les préserver au sein de l'école, rendue gratuite, laïque et obligatoire – même si, là aussi, son efficacité est concrètement limitée. Il semble que les commandants et chefs de bataillons de la garde nationale aient été réticents également à l'incorporation des enfants. D'après André Thomas, les rôles des compagnies montrent que les officiers font la chasse aux gardes nationaux qui n'ont pas l'âge<sup>7</sup>. Combien peut-il y avoir eu d'enfants-soldats ? Il est possible pour cela

Retour des canons sur la butte Montmartre, le 18 mars 1871 : des enfants assistent et participent.



2 Le Journal intime de Caroline B., Paris, Montalba, 1985 (publié par G. Ribeill et M. Perrot).

3 A. Dewerpe, *Le Monde du travail en France*, Paris, Cursus, 1996. Les filles sont moins présentes, la barrière de genre semblant jouer un rôle plus grand encore que pour les femmes adultes.

4 A. Faure, « enfance ouvrière, enfance coupable », *Révoltes logiques*, n° 13, 1981, p. 13-35.

5 J.-N. Luc, in E. Becchi, D. Julia, *Histoire de l'enfance en Occident*, t2, Du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours, Paris, Seuil, 1998.

6 P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

7 T. André, « Les enfants perdus de la Commune », *Cultures & Conflits* 18, été 1995.

de regarder en effet les listes des gardes nationaux établies pour chaque bataillon, mais les âges ne sont pas toujours indiqués et certains peuvent être arrangés. À les lire, beaucoup de bataillons semblent respecter les âges légaux. Pas d'enfants de moins de 16 ans dans les francs-tireurs du 12<sup>e</sup> arrondissement, dans les légions des 18<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> arrondissements ou dans la 3<sup>e</sup> compagnie du 13<sup>e</sup> bataillon<sup>8</sup>. Mais ils sont recensés dans d'autres : on compte huit enfants de 12 à 16 ans dans la première compagnie de la garde nationale; quelques-uns de 14 à 16 ans semblent avoir été enrôlés dans les bataillons des Turcos et des vengeurs de Flourens<sup>9</sup>; les listes établies par les policiers mentionnent aussi des jeunes gens de 15 à 16 ans ayant appartenu à des bataillons<sup>10</sup>. À cela s'ajoutent ceux qui semblent perdus sur différents points, allant d'un bataillon à un autre et qui, d'après le capitaine Guichard, ne laissent pas de traces alors qu'ils furent sur les barricades. Reste enfin l'étonnant bataillon des pupilles de la Commune, entièrement composé d'enfants de 11 à 16 ans (16 ont été identifiés), sur lequel nous reviendrons. Le chiffre global, on le voit, est impossible à établir.

Il est possible de se demander comment les enfants arrivent au sein des bataillons s'ils n'y sont pas « invités » par les autorités. Ils s'imposent en quelque sorte d'eux-mêmes. Les cas les plus fréquents, pour les bataillons ouvriers, sont les entrées en famille : Joseph Amat, terrassier, entre à la 1<sup>re</sup> compagnie de la 17<sup>e</sup> légion avec ses fils Joseph, 15 ans et Antoine, 12 ans. D'autres solidarités, vicinales ou professionnelles, apparaissent dans les archives (plusieurs charpentiers se font inscrire ensemble, dont des enfants de 15 ans)<sup>11</sup>. On retrouve les caractéristiques des citoyens-combattants de 1848 étudiés par Louis Hincker : les familles populaires vont ensemble défendre une certaine idée de la république démocratique et sociale ou leur bout de quartier<sup>12</sup>. Le fait paraît « naturel ». Un autre cas est celui des enfants en situation de semi-vagabondage, ancienne ou provoquée par la guerre (beaucoup de parents sont partis et de patrons ont fermé boutique), qui prennent part à la construction des barricades, puis qui se trouvent incorporés. Les motifs des intégrations sont variés : pour ceux qui viennent en groupe comme pour les autres, la question de l'appartenance est essentielle, qu'il s'agisse de liens politiques ou locaux. La dimension de rite de passage, pour des jeunes gens qui sont déjà habitués au monde des adultes, est sans doute importante : le port de l'uniforme, de l'arme cristallise la participation à une certaine communauté adulte et parisienne, ce qui peut aussi expliquer les « fanfaronnades » décrites par les témoignages ultérieurs. Ces raisons se doublent de motifs économiques : la guerre a déstructuré la vie urbaine, comme l'explique le jeune Eugène Achart 15 ans : en temps normal, il travaillait avec son frère chez un passementier, M. Louvet, mais depuis la guerre, celui-ci ne l'occupait plus que par intermittence<sup>13</sup>; il explique être entré dans la garde nationale pour nourrir son père qui est indigent (sa mère est morte). Le complément économique parfois essentiel des enfants n'étant plus assuré, il ne restait que cette source de

8 SHAT, Ly7, Ly94, Ly142, APP, BA 368.

9 Thomas A., op.cit.

10 APP, BA 368.

11 BA 368, liste de prisonniers, août-décembre 1871.

12 Hincker L., *Citoyens-combattants à Paris (1848-1851)*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008.

13 8J, 4<sup>e</sup> conseil, dossier 37, Eugène Achart.

14 8J 4<sup>e</sup> conseil, dossier Viradoux. Il est entré au milieu du mois d'avril sur les conseils de deux camarades « ils m'ont dit si tu veux venir avec nous nous allons te faire engager ». (Interrogatoire du 26 août)

15 8J 4<sup>e</sup> conseil, dossier 37, le dossier est sous-divisé en 15 dossiers qui comprennent les noms des enfants. Nous nous sommes servis pour cela de la liste dressée par J.-C Vimont des enfants détenus au quartier correctionnel de Rouen (« Les jeunes communards incarcérés dans le quartier correctionnel de la prison de Rouen », in C. Latta (éd.), *La Commune de 1871, L'événement, les hommes et la mémoire*, Actes du colloque de Montbrison les 15 et 16 mars 2003, Saint-Étienne, 2004, p. 249-263.)



Intérieur de la prison des Chantiers à Versailles, quartier des enfants, 1871

revenus. La fermeture de la garde nationale aux moins de 17 ans apparaît ici en contradiction avec les logiques économiques antérieures. Existente aussi les entrées moins volontaires : les gardes nationaux arrêtent en effet des jeunes vagabonds (la Commune prolonge la méfiance antérieure), les gardent dans les casernes, puis leur fournissent des armes, dans une certaine bonhomie. Tous ces motifs, bien sûr, se combinent. Une enquête plus précise sur le bataillon des pupilles de la Commune, centrée sur les dossiers judiciaires, montre aussi le rôle des solidarités enfantines : la plupart viennent de Belleville, sur les conseils de leurs camarades<sup>14</sup>. Il n'a pas été possible de savoir comment s'est prise la décision de mettre en place ce bataillon. Peut-être s'agit-il d'une décision locale d'un chef de légion. Il sert manifestement à donner du travail à ces enfants en difficulté, mais il permet aussi de renforcer les effectifs. Les enfants sont habillés d'un costume reconnaissable (« nous étions habillés en enfants de la Commune » rappellent-ils), sont équipés et armés, et sur-

tout, tous le disent, entraînés au tir. C'est la seule trace d'une formation militaire des enfants que nous ayons trouvée. Peut-être est-elle peu prise au sérieux (le plus jeune s'entraîne à remplir des sacs de patates...<sup>15</sup>), mais il existe bien ici une préparation spécifique à l'usage des armes. La présence d'enfants-soldats révèle ainsi plusieurs phénomènes : le poids de la guerre et du fait révolutionnaire qui a brisé des économies populaires fragiles, mais stimulé des sentiments d'appartenance locaux ou réveillé des pratiques collectives de défense; les pratiques antérieures de la ville, familiales ou de rue, qui s'imposent malgré les décisions venues d'en haut – d'autant plus facilement que le contrôle de l'organisation est lâche; les tentatives d'adaptation in situ de certains bataillons soucieux d'aide aux plus fragiles mais aussi en mal de soldats. En ce

Barricades du 18 mars 1871



sens, les enfants reflètent un certain mode d'organisation chaotique de la Commune.

#### QUAND LES ENFANTS COMBATTENT LES ARMES À LA MAIN (MAI 1871)

Quelles ont été les manières de combattre ? L'action doit être replacée dans son contexte. Dès avril, le front se situe en dehors de Paris, à Viroflay (3 avril), au fort d'Issy (9 mai), etc. Là, les combats sont durs, les blessés et les morts sont nombreux et les enfants semblent peu présents. D'après le rapport Guichard, certains ont suivi les bataillons au-delà de Paris, mais ont joué un rôle très subalterne. Ce front militaire et guerrier paraît rester du domaine des hommes accomplis. L'action des enfants est parisienne : l'essentiel de l'activité combattante des enfants, comme pour les femmes<sup>16</sup>, paraît liée à la défense des barricades au moment de l'entrée des troupes le 22 mai. Le fait confirme le constat précédent : c'est bien « Paris », avec ses réseaux de sociabilités, ses cercles familiaux, ses appropriations spatiales qui s'est alors défendue. Dans ce cadre, les enfants ont pu avoir une utilité du fait de leur petite taille : servir d'éclaireur, voire effectuer des embuscades (mais seules des rumeurs en rendent

compte). Il est également sûr que certains ont utilisé leurs armes sur les barricades. Les « pupilles de la Commune » apportent d'intéressants éléments. Ils étaient concentrés sur les barricades entourant le Château d'eau, particulièrement sur celle qui reliait la rue de l'entrepôt à la rue Magnan, lieu de durs combats, et à une autre adjacente. Sur la première, tous les enfants présents reconnaissent avoir tiré.

L'armement est sommaire : non pas l'efficacité chassepot mais des fusils à tabatière et fusil à piston. Il semble cependant que les chassepots aient été surtout utilisés sur le front et il serait intéressant de dégager d'éventuelles hiérarchies au sein de la culture des armes communardes. Au cœur de la lutte en tout cas, les enfants ont utilisé leurs cartouches et ont été ravitaillés autant qu'il fallait par les gardes nationaux. Le jeune Druet décrit son combat, allongé pendant quarante-huit heures sur la barricade, au milieu des tirs. Certains semblent bien, dans le feu de l'action, avoir été considérés comme des soldats à part entière. Le même Druet raconte ainsi que refusant de tirer, un « sous-lieutenant du 203<sup>e</sup> bataillon (lui) a envoyé un coup de pied dans les reins (...) et (lui) a fait faire faction ». D'autres témoignages

tirés des archives judiciaires montrent des enfants ayant combattu ailleurs, en uniforme et en arme. Nous disposons en revanche de peu d'informations sur les façons de faire, sur les effets de l'entraînement militaire pour les pupilles ou sur la spécificité du combat des enfants. Ici, nous ne pouvons aller plus avant.

La répression communarde est mieux documentée grâce au travail important de Robert Tombs<sup>17</sup>. Celui-ci a montré combien l'armée versaillaise n'était pas une armée de brutes avinées, mais bien une armée disciplinée, qui a globalement bien suivi les ordres des supérieurs. Tout au long de son avancée, les soldats de la ligne ont procédé à des exécutions sommaires sur les lieux des combats, qui ont concerné les hommes, les femmes et les enfants. S'ils procèdent d'une mise en récit postérieurs, les témoignages relatent la violence mise en œuvre, même chez les partisans de l'ordre. Malvina Blanchecotte, qui finit par en haïr des communards qu'elle a observés d'une manière plutôt sympathique, parle de la nuit du 25 mai comme une « nuit de sang » et décrit les flots rouges qui ont couvert les pavés de la capitale. Près de la mairie, dit Victorine Brocher, « il y a des monceaux de corps humains, des femmes, des enfants empilés, des fédérés »<sup>18</sup>. Or, si on connaît bien le processus de reconquête parisien et ses significations, le mas-

sacre en lui-même, faute peut être d'outils adéquats, a moins arrêté l'attention des historiens<sup>19</sup>. Le sort fait aux enfants, soldats ou non, communards de fait, aide à l'interpellation des attentions. Victorine Brocher relate ainsi dans son journal : « Sur une pile de morts, il y avait une pauvre fillette, qui pouvait avoir dans les huit ans (...) ; un mauvais plaisant, sans doute de cette troupe de lignards avinés, avait eu la monstrueuse idée de relever les jupes de la pauvre petite, jusqu'à la poitrine. » (p. 213) Bel exemple d'atteinte à la filiation<sup>20</sup>. De tels actes étaient-ils nombreux ? Il faut être prudent, beaucoup d'enfants ayant été aussi arrêtés et mis à l'écart. Comme le dit R. Tombs, les chefs semblent bien avoir contrôlé militairement l'action des soldats, tout en laissant s'exprimer leur violence. Brutalité lâchée et violence encadrée des troupes se sont vraisemblablement mêlées sans ordre au cours de la réappropriation parisienne, dans une volonté sous-jacente de nettoyer la rue des atteintes politiques dont elle avait été l'objet. Le cas des enfants permettrait peut-être d'en préciser les contours et l'abaissement des seuils de tolérance qui ont été franchis. Sans doute la tuerie peut-elle aussi rejoindre les tentatives de « nettoyage » de la rue que les régimes ont tenté sans succès de mettre en œuvre à Paris depuis le début du siècle.

#### UN « FAIT TELLEMENT ANORMAL » : REGARD SCIENTIFIQUE ET PROTECTION PSYCHIQUE

L'étude ne peut s'arrêter ici. Le nombre d'enfants compromis dans les combats apparaît a posteriori comme un fait « tellement anormal », pour reprendre l'expression du capitaine Guichard, qu'il suscite des tentatives d'explication. Inscrites dans les analyses sur le psychisme des années 1850-1860, elles reflètent les manières de comprendre et traiter cette activité guerrière. Les médecins aliénistes, dont l'importance est alors croissante<sup>21</sup>, ont leur mot à dire. C'est le cas du déjà célèbre Docteur Morel, théoricien de la dégénérescence. Il a pu étu-

16 Voir notre article « Des femmes sur les barricades. Les femmes-soldats de la Commune de Paris », in C. Cardé, G. Pruvost, *Penser la violence des femmes*.

17 R. Tombs, *La guerre contre Paris, 1871*, Paris, Aubier, 1997.

18 M. Blanchecotte, *Tablettes d'une femme pendant la Commune (1872)*, Paris, Léro, 1996 ; V. Brocher, *Souvenirs d'une morte vivante*, Paris, Maspero, 1976.

19 A. Corbin, « Le sang de Paris. Réflexions sur la généalogie de l'image de la capitale », dans *Le Temps, le Désir et l'Horreur*, Paris, Aubier, 1991.

20 S. Audouin-Rouzeau, *Combattre. Une anthropologie historique de la guerre moderne (XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Le Seuil, 2008.

21 L. Muchielli, *Histoire de la criminologie française*, Paris, L'Harmattan, 1995.

dier une centaine d'enfants pris « les armes à la main » et incarcérés à la prison de Rouen où il était médecin. Leur examen est pour lui une illustration de sa théorie, confirmant « mes prévisions antérieures sur l'influence funeste de l'alcool, non seulement sur les individus qui en font excès, mais encore sur les descendants ». Les enfants soldats seraient ici la trace de la dégénérescence de la population parisienne.

Paradoxalement, les rapports de synthèse des militaires sont plus intéressants : les tribunaux cherchent à établir la « capacité de discernement » des enfants pour pouvoir appliquer les sanctions. Plus que pour les autres cas, de manière quasi foucauldienne, l'enquête judiciaire se double d'une enquête morale. On retrouve les mêmes constats, nourris de statistiques (condamnation antérieure, situation morale des familles, degrés d'instruction), sur la « précoce dépravation des enfants » et sur leur « instinct d'imitation ». D'autres appréciations s'expriment, comme le caractère « parisien » de ces actions. Le capitaine retrouve « la déplorable curiosité, si contagieuse à Paris », particulièrement chez le « gamin de Paris » qui, « chacun le sait, a pris un rôle dans toutes nos crises révolutionnaires ». Or, « chez lui, le discernement est plus précoce que chez l'enfant de province ou celui de la campagne. » Surtout, la lecture prend au final une dimension plus sociologique : viciés, les enfants manifestent aussi de « bons instincts », constate le militaire ; pour lui, le problème n'est pas héréditaire, mais il est lié « au milieu exceptionnel où de tels coupables ont été placés », notamment au milieu familial. Significativement, le rapport se conclut par une maxime de 1868 évoquant la responsabilité parentale. Les juges ont donc fait preuve d'un véritable effort de compréhension lors de la répression légale. Mais cela n'atténue pas la sévérité des peines, qui n'en paraissent que plus terribles lorsqu'on en décrypte le mécanisme logique : aux extrêmes de l'éventail des condamnations, ceux qui avaient un travail, des parents à la réputation honorables et pas d'antécédents

judiciaires ont été libérés, et ceux dont les antécédents judiciaires étaient les plus graves ont été condamnés durement. Pour la plupart, les enfants ont été acquittés pour manque de discernement, mais ils ont été ensuite envoyés en maison de correction, même lorsque la famille acceptait de les reprendre, jusqu'à leur vingtième année. Il fallait « corriger » cette mauvaise pente. Les faits ont été jugés si graves que les remises de peine, le fait est exceptionnel, ont été très peu nombreuses : on retrouve la perception de l'enfance signalée plus haut. Comment réagissent les enfants ? Ceux que nous avons étudié de près font comme leurs aînés lors des interrogatoires : ils mentent, arrangent les récits, se coulent dans les catégories attendues des juges pour leur échapper. Mais un phénomène plus marqué se dégage. D'après le récit journalistique du procès des pupilles de la Commune, le jeune Rolland, un vagabond de 16 ans, garde le silence. Face à sa belle-mère qui évoque ses « mauvais instincts », il conserve un étrange mutisme, puis, soudain, se met à pleurer et retourne à sa place<sup>22</sup>. Le capitaine Guichard note aussi dans son rapport que souvent « les enfants se renfermaient dans un système absolu de dénégation ». Se pose ici la question du mutisme et du trauma, auxquels on peut

22 J. Rougerie, *Le procès des communards*, Paris, Julliard, 1964, p. 121.

23 N. Elias, *Au-delà de Freud : Sociologie, psychologie, psychanalyse*, présentation de M. Joly, postface de B. Lahire, Paris, La Découverte, 2010

24 J.-C. Vimont, *op.cit.*

25 J. Rougerie, *La Commune de 1871*, Paris, QSJ, PUF, 2009, p. 99

26 J.-J. Yvorel, « De Delacroix à Poulbot, l'image du gamin de Paris », *Revue d'Histoire de l'Enfance irrégulière*, n° 4, 2002, p. 39-72 ; et F. Chauvaud, « Gavroche et ses pairs : aspect de la violence politique du groupe enfantin en France au XIX<sup>e</sup> siècle », *Cultures & conflits*, n° 18, été 1995, p. 21-33.

27 Piste également évoquée par Jean-Jacques Yvorel et Jean-Claude « introduction générale » dans Caron J.-C., Yvorel J.-J., Stora-Lamarre A., *Les âmes mal nées. Jeunesse et délinquance urbaine en France et en Europe, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Besançon, Presses universitaires de Franche Comté, 2008, p. 9-25.

réfléchir à partir des travaux des psychanalystes, comme y invite le programme. S'ils peuvent relever de stratégies de défense, certaines attitudes semblent traduire une réelle souffrance psychique. Or, ces gestes, ces silences que les sources permettent d'approcher, disent aussi des choses qu'il faut savoir écouter. On sait les difficultés d'importation de tels questionnements en histoire, avec tous les risques d'une lecture anachronique. Dans un manuscrit récemment publié, Norbert Elias propose des pistes intéressantes pour une telle historicisation, adaptant l'examen des mécanismes psychiques aux sociétés dans lesquelles ils se déploient<sup>23</sup>. Il pourrait être intéressant de poursuivre la proposition, en l'adaptant à ces groupes sociaux et à ces situations particulières par une mise en contexte très dense. Ils suggèrent déjà le choc de la participation au combat, du contact de la mort, peut-être aussi du fait de tuer, d'y éprouver du plaisir et invitent aussi à considérer le poids des mots et des interprétations en termes de « mauvais instincts », repris par les parents, qui enferment a priori des actes aux motifs plus complexes – non pas « iréniques ».

Un tel travail demanderait à l'évidence plus de temps. Il reste une dernière piste à évoquer, celui du devenir de ces enfants-soldats. Là encore, c'est l'objet d'une autre recherche, mais notons le cas du jeune Duburot, 12 ans au moment des faits, sorti à 20 ans, qui part alors dans les bataillons d'Afrique<sup>24</sup>. D'enfant-soldat, ne devient-on pas plus facilement soldat ? L'impact de cette expérience sur les parcours reste à étudier.

## CONCLUSION

Les conclusions sont assez simples : il a bien existé des enfants soldats sous la Commune de Paris, qui ont participé les armes à la main à la défense des barricades. Il s'agit plutôt d'enfants déjà âgés (14-16 ans) ; qui ne furent pas majoritaires (l'âge médian des communards arrêtés est de 32,5 ans<sup>25</sup>) et qui n'ont pas été entraînés par les autorités

communardes. Ce sont plutôt les modes de sociabilité familiales, locales, professionnelles du premier XIX<sup>e</sup> siècle qui se sont imposés à l'appareil militaire, même si l'on observe d'intéressantes institutionnalisations après coup comme le cas des pupilles de la Commune. Le phénomène fut donc mineur. Mais parce qu'il semble « anormal », il est bien révélateur. Il montre la complexité du fonctionnement ordinaire sous la Commune, la diversité des sources de légitimité, l'enchevêtrement des échelles d'autorités, du local au municipal, ainsi que la perturbation des sociabilités et des économies informelles qui organisaient l'espace urbain. Il invite également à rouvrir le dossier du fait guerrier sous la Commune, ou plus exactement du recours à la violence de part et d'autre des frontières communardes.

Il pose enfin deux questions plus générales : la première concerne la place des enfants dans le cycle des révolutions du XIX<sup>e</sup> siècle. Les travaux récents suggèrent l'âge plus mûr des participants aux combats de 1830 et 1848. On connaît par ailleurs l'histoire de son imaginaire, qui associe les enfants au fait révolutionnaire à travers la figure de Gavroche, en une figure plutôt positive qui cède le pas devant une angoisse plus nette de la délinquance juvénile précisément après 1870<sup>26</sup>. La Commune représente-t-elle une originalité en la matière et au-delà, quels sont les liens, dans la longue durée, entre enfance, violence et révolution au XIX<sup>e</sup> siècle ? L'autre problème est celui du mutisme et des traumatismes psychiques, signalé d'ailleurs par les historiens de la délinquance juvénile<sup>27</sup>. Une telle histoire est-elle possible ? Elle invite au moins à une intelligence accrue des situations, portant sur le contexte des expériences comme sur celui de ses énonciations, et pose une interrogation sur les traces physiques et psychiques d'expériences bien considérées comme particulières pour des enfants au XIX<sup>e</sup> siècle.

# LES CRÈCHES VUES par la Commune de Paris

Ce texte est paru dans le *Journal officiel de la Commune de Paris*. Comme l'indique Michèle Audin\*, il ne figure pas dans la « réimpression » dite *in extenso* qui est souvent utilisée. Il est extrait de *La Commune au jour le jour*\*\*.

Le JO du 15 mai 1871 précise que « ce document, présenté par la Sociétés des Amis de l'enseignement, nous est communiqué par la citoyenne Maria Verdure et les citoyens Félix et Elie Ducoudray\*\*\* ».

\* [macommunedeparis.com](http://macommunedeparis.com)

\*\* *La Commune au jour le jour ; Le Journal officiel de la Commune (20 mars - 24 mai 1871)*, Patrick Le Tréhondat, Christian Mahieux, Éditions Syllepse, 2021.

\*\*\* Sur ces trois personnages, voir [maitron.fr](http://maitron.fr)

## LA COMMUNE AU JOUR LE JOUR

LE JOURNAL OFFICIEL DE LA COMMUNE DE PARIS  
20 MARS - 24 MAI 1871



SYLLEPSE

L'éducation commence du jour même de la naissance ; il importe donc de déterminer le mode et la somme d'éducation applicables à l'enfant au berceau, tout en reconnaissant qu'à cette époque de la vie le but principal doit être le développement physique. La maxime *Mens sana in corpore sana* acceptée comme vraie, on comprend que le développement de l'intelligence est préjugé par la santé de l'enfant. Pas d'esprit sain dans un corps maladif, Dans la société actuelle et dans les villes l'enfant nouveau-né est abandonné à des soins mercenaires : par les femmes riches sous prétexte de santé de la mère, le plus souvent par coquetterie ; par les femmes commerçantes, parce que le coût des mois de nourrice est inférieur au bénéfice acquis par le travail de la femme ; par les

femmes ouvrières, par impossibilité de mener de front un labeur incessant et les soins continuels nécessités par l'enfant en bas âge. Dans les campagnes, l'enfant est généralement élevé par la mère; l'examen des faits c'est-à-dire la science positive, a établi que ce mode d'éducation physique est le meilleur et qu'il faut en revenir aux moyens naturels ce qui confirme la maxime que J-J Rousseau a cherché à généraliser<sup>1</sup>, à savoir que tout ce qu'on a appelé progrès de la civilisation fait dégénérer l'homme. Chez tous les animaux qui vivent en liberté, la femelle nourrit son petit de son lait et parmi ces animaux l'étiollement des races n'existe pas, Le rachitisme, qu'on a pu produire expérimentalement par un sevrage prématuré de l'animal, est, dans l'état de nature, complètement inconnu. Les seules transformations ou dégénérescences qu'on a observées dans les séries animales sont dues aux modifications climatériques que le globe terrestre a subies à travers les siècles. Ces faits établis, il est de toute évidence que dans une société idéale, le produit qu'il importe avant tout de perfectionner étant l'enfant, la mère devra pendant la gestation et la période de lactation ne se livrer à aucun travail de nature à porter atteinte à la santé de son enfant et à la qualité de son lait. Pour obtenir ce résultat, des réformes économiques sont nécessaires. Il faut ou bien que le travail du chef de famille suffise à l'entretien des siens, ou bien que l'État intervienne; car il s'agit d'arrêter

l'étiollement physique et moral vers lequel tend le peuple français, et de faire disparaître les conséquences de la misère involontaire. En attendant que la société soit reconstituée sur de nouvelles bases politiques et sociales, il faut la prendre telle qu'elle est et appliquer des palliatifs là où la cure radicale, c'est-à-dire la Révolution, est encore impuissante.

#### QUELS SONT CES PALLIATIFS ?

→ L'assistance publique accordait à toute fille-mère gardant son enfant une prime d'encouragement, elle distribuait aussi des secours aux femmes nécessiteuses; mais ces primes et ces secours étaient insuffisants pour amener l'allaitement maternel qui forme des générations robustes;

→ L'assistance publique entretenait de maisons destinées à recueillir les enfants dits assistés, ceux que leurs familles abandonnent. Ces maisons absorbent un capital énorme: sur cent enfants qu'elles reçoivent trois arrivent à l'âge de vingt ans ces oubliettes modernes, que les employés seuls regretteraient peut-être parce qu'ils en vivent, devraient être fermées, et le capital qu'elles absorbent employé à assurer une indemnité sérieuse aux mères nourrice.

À ceux qui craindraient de favoriser la débauche des jeunes filles par l'allocation d'une indemnité aux filles-mères, on peut répondre que la misère et l'insuffisance du salaire ont produit ce résultat à ce point qu'il semble impossible d'aller plus loin. L'éducation et l'allaitement d'un enfant par la mère sont d'ailleurs plus moralisants que le dépôt de l'enfant à l'hospice; par cette dernière combinaison, la mère devient libre presque au lendemain de l'accouchement, sans être pour cela délivrée de la misère qui la conduira fatalement à une rechute à bref délai. Si l'on objectait que l'indemnité amènerait les pauvres à se multiplier outre mesure, on peut affirmer, avec Malthus et les observateurs, que chez tous les peuples la classe nécessiteuse est la plus prolifique, c'est que les femmes de cette classe déshé-

ritée produisent autant et aussi souvent que la nature le permet. Il n'y a donc pas à craindre d'augmenter par l'indemnité un produit qui atteint déjà son maximum. En retirant à la mort les enfants qui succombent faute de soins et d'allaitement maternel, craindrait-on d'accroître le nombre des êtres au-delà des ressources alimentaire du globe? Outre que cette pensée est contraire au sentiment de l'humanité, elle est fautive en fait: la France, par exemple l'une des contrées les plus peuplées du monde, peut nourrir une population double au mois de celle qui l'habite.

→ L'envoi de l'enfant en nourrice, à la campagne, exige la séparation de la mère et de l'enfant, ce qui est immoral; c'est un dissolvant du lien familial; on s'attache d'autant plus aux êtres qu'on leur a plus donnés. Voilà pour le côté moral de la question. Au point de vue hygiénique et scientifique,

on peut affirmer que le plus souvent les enfants envoyés à la campagne n'ont pas été nourris au sein, et que presque tous les nourrissons sont rachitiques, En fait, une mère n'a pas assez de lait pour deux enfants; ainsi, chez les jumeaux élevés au sein par la mère, l'un dépérit au profit de l'autre, à moins que tous deux ne soient chétifs. Une nourrice ne peut prendre un nourrisson étranger qu'au détriment du sien propre. Une mère sèvre son enfant de douze à dix-huit mois; à ce moment, elle ne peut prendre un nourrisson sans inconvénient pour celui-ci. À mesure qu'on s'éloigne du jour de la parturition, les qualités du lait se modifient, et le lait d'une nourrice qui est accouchée depuis douze mois n'a plus les qualités utiles à l'alimentation d'un enfant qui vient de naître. Aux garderies dirigées par de vieilles femmes incapables de tout autre travail dans les-

deux sexes, à la seule condition du concours pour les spécialités professionnelles.

Enfin, elle demande que l'instruction soit obligatoire, en ce sens qu'elle devienne un droit à la portée de tout enfant, quelle que soit sa position sociale, et un devoir pour les parents ou pour les tuteurs, ou pour la société.

*Au nom de la société l'Éducation nouvelle, les délégués nommés dans la séance du 26 mars 1871, à l'École Turgot :*

Henriette Garoste, rue Saint-Paul, 43; — Louise Laflitte, rue Saint-Paul, 43; — J. Manier, rue du Faubourg-Saint-Martin, 148 bis; — J. Rama, rue Caroline, 11, — Rheims, rue d'Hauteville, 33; — Maria Verdure, rue Sainte-Marie-du-Temple, 8.

Il a été répondu aux délégués que la Commune était complètement favorable à une réforme radicale de l'éducation dans le sens

Le 2 avril déjà, le nom de Maria Verdure apparaissait dans le *Journal officiel*: elle était parmi les membres de la société l'éducation nouvelle intervenant à propos de l'instruction obligatoire.

<sup>1</sup> Discours sur les progrès des sciences et des arts.

quelles régnaient l'empirisme et les préjugés, les plus contraires au bon sens et aux règles les plus élémentaires de l'hygiène, on substitua les crèches, vers 1844, à Paris et dans plusieurs de nos grandes villes.

Jusqu'à ce que les mères puissent être dispensées de tout travail extérieur pendant la période d'allaitement, au moyen des réformes sociales que nous souhaitons, la crèche peut rendre ses services considérables à la mère et à l'enfant par suite à la société. C'est un mode transitoire qui conserve presque entier les liens de la famille; il permet à l'enfant de jouir presque complètement de l'allaitement maternel, tout en laissant à la mère le temps de se livrer à certains travaux extérieurs. Mais les crèches actuelles doivent être modifiées pour être véritablement fructueuses pour la société. En conséquence, nous émettons le vœu:

→ Que l'allaitement de l'enfant nouveau-né par sa mère étant conformément aux lois naturelles et aux observations scientifiques le seul moyen d'obtenir des sujets sains et vigoureux, il y a lieu de pouvoir par des réformes sociales à ce que toute mère puisse allaiter son enfant;

→ Que la crèche soit maintenue à titre transitoire et comme procédé le moins déficieux pour favoriser l'allaitement maternel et entretenir les liens entre la mère et l'enfant, avec les modifications suivantes:

**Locaux** – Les locaux sont disséminés dans les quartiers peuplés d'ouvriers, à proximité des grandes usines; ils renferment quatre pièces et un jardin. Les maisons voisines sont peu élevées ou le local est situé à un étage accessible à l'air et à la lumière: la ventilation et la propreté sont irréprochables.

→ Chaque local est destiné à recevoir cent enfants, poupons et nourrissons. Une pièce est réservée aux nourrissons, la seconde aux poupons marchant déjà, la troisième est la salle à manger, la quatrième est la salle de jeux, une cuisine est disposée dans le local.

Mercredi 2 février 1870,  
la liberté de l'enseignement.  
« Dès le jour de sa naissance  
l'enfant est une personne;  
il s'appartient et il n'appartient  
à nul autre. »



[DR] FVI

→ Dans la salle des nourrissons, les berceaux servent de lits de repos; le parquet est couvert de tapis sur lesquelles les poupons se roulent et prennent leurs ébats.

→ La salle à manger est meublée d'une table en fer à cheval avec bancs proportionnés à la taille des enfants; l'intérieur du fer à cheval permet la circulation pour le service. Autour de la table, une galerie à double appui-main sert de promenoir et remplace les lisières et chariots qui déforment les épaules en les soulevant outre mesure. Les enfants prennent ensemble leur repas. Pour que l'attente de chaque bouchée ne soulève pas de cris, le personnel entier assiste aux repas.

→ La salle de jeux contient tout ce qui peut amuser les enfants; l'ennui est leur plus

grande maladie. Un promenoir à double appui-main règne autour de la table; on y trouve des jouets de toute sorte, un orgue, une volière remplie d'oiseaux; on y voit peints ou sculptés: des animaux, des arbres, des objets réels ou non pas mystiques.

→ Le jardin est fréquenté aussi longtemps que la saison et les règlements le permettent.

→ **Personnel et règlement.** Aucun ministre ou représentant d'un culte n'est admis dans le personnel. Chaque fonctionnaire doit pouvoir, à tout moment, remplir les rôles les plus modestes.

→ Dix personnes sont nécessaires pour cent enfants: une directrice, quatre femmes pour les nourrissons, trois pour les poupons, une pour la cuisine, une pour la lingerie. Toutes ces fonctions sont remplies à tour de rôle et de semaine en semaine par celles qui en sont capables. Les gardiennes des nourrissons et des poupons changent chaque jour entre elles; un labeur, toujours le même, dégoûterait ces femmes et les rendrait tristes et maussades. Il importe que les enfants ne soient confiés qu'à des personnes gaies et jeunes, autant que possible. Le costume ne doit pas être sombre, le noir est banni de la crèche.

Les enfants ne sont gardés la nuit qu'en cas de nécessité absolue.

→ Un règlement intérieur est affiché dans chaque salle.

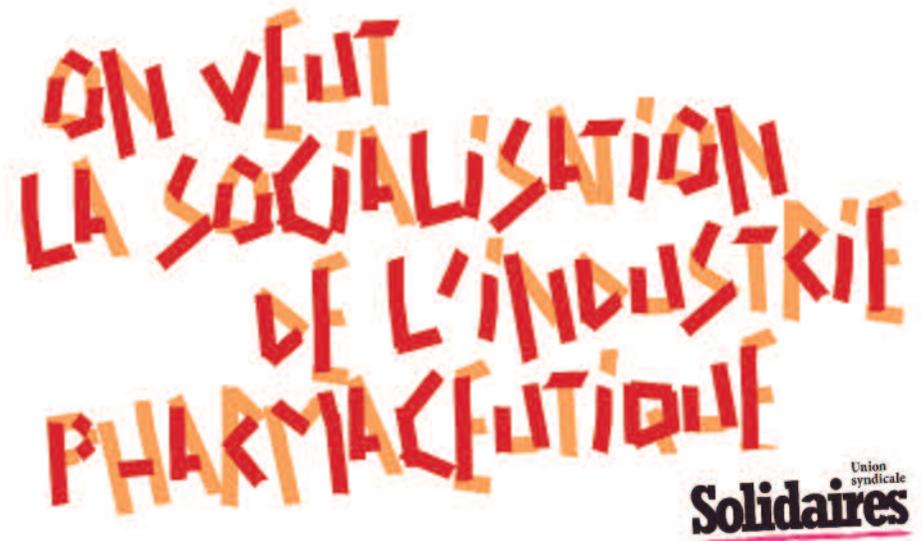
→ Un médecin et un pharmacien sont désignés par l'autorité civile sur la présentation du personnel de chaque crèche.

→ Afin d'éviter les maladies contagieuses, aucun enfant n'est admis sans l'autorisation du médecin. ■

# NOUS SOMMES UNE PARTIE de la solution

**Ce texte est une contribution des porte-parole de l'Union syndicale Solidaires, un an après le début de la crise sanitaire et sociale. Il synthétise quelques réflexions et propositions à propos de notre syndicalisme, du syndicalisme plus généralement, du mouvement social et de ses enjeux et perspectives.**

**Murielle Guilbert est inspectrice des Finances publiques, Simon Duteil est enseignant en Seine-Saint-Denis. Tous deux sont membres du secrétariat national de l'Union syndicale Solidaires, dont elle et il sont les porte-parole.**



ON VEUT  
LA SOCIALIZATION  
DE L'INDUSTRIE  
PHARMACEUTIQUE

Union  
syndicale  
**Solidaires**

**L**a crise du Covid a mis en lumière d'une manière brutale ce que nous dénonçons depuis des années : les choix du capitalisme et des politiques néolibérales vont à l'encontre de l'intérêt général, mettent en danger les travailleurs et travailleuses, les populations, notamment les plus précaires, et notre environnement tout entier. La pandémie n'aurait pas existé si l'humain n'allait pas sans cesse détruire les écosystèmes, pour ses appétits consuméristes. La capacité de produire des vaccins, la capacité de prendre en charge dans de bonnes conditions sanitaires les malades auraient été bien meilleures si l'hôpital public, la recherche publique avaient été favorisées et non pas réduits à une logique de coût/profit, pour mieux en diminuer les moyens matériels et humains. Et ce ne sont que quelques exemples.

Notre syndicalisme se veut un syndicalisme à la fois de défense des travailleur-euses et de transformation sociale. Mais au-delà de se dire que notre organisation fait les bons choix, en dénonçant un système mortifère et en tentant d'imposer une autre voie pour l'intérêt général, il faut sans doute, aussi, saisir ce moment pour regarder sans fards, ni auto-apitoiement excessif ce qu'il en est du syndicalisme actuellement, et de celui porté par Solidaires.

Cette crise du Covid a accentué et encore mis en évidence les faiblesses structurelles du syndicalisme en France, déjà mis à mal

par des années de « vaches maigres » du point de vue des victoires syndicales. Alors que les travailleuses et travailleurs, particulièrement les premier-es de corvé-es, sont en première ligne, nous n'avons pas collectivement été capables, pour le moment, de construire et de gagner au niveau national un quelconque rapport de force économique et social face au gouvernement et au patronat. Globalement, nous semblons subir sans avoir prise. Seule exception notable et non négligeable : la contre-réforme des retraites à point, qui n'a pas survécu pour le moment à la crise sanitaire, grâce à la mobilisation de 2019-2020. Nos victoires sont trop rares pour se permettre le luxe d'être trop vite oubliées.

Le syndicalisme en France est structurellement affaibli. La proportion de salarié-es syndiqué-es, l'implantation dans les entreprises et les services, le nombre important de syndicats « concurrents », l'enfermement croissant de certaines confédérations ou syndicats dans le « dialogue social » chronophage et qui accompagnent les politiques patronales et ministérielles, le vieillissement des militant-es syndicaux et le problème de renouvellement générationnel, la casse des statuts et des collectifs de travail, les lois affaiblissant les droits syndicaux, la répression syndicale grandissante... La liste est longue et pourrait prendre des pages entières sur une définition de « crise du syndicalisme ». À cela s'ajoute, il ne faut pas le

nier, des difficultés internes aux syndicats, des pesanteurs, des logiques qu'on pourrait presque qualifier de bureaucratiques quand des permanent-es syndicaux perdent le lien d'avec le travail et avec l'action syndicale pour « gérer des boutiques ».

Bien sûr, même à Solidaires il y a des tensions entre militant-es ou structures syndicales, et malheureusement parfois des pratiques qui s'éloignent de nos valeurs. Il peut aussi y avoir des difficultés à faire fonctionner les instances démocratiques et se donner des priorités claires dans un contexte général anxigène, violent socialement, violent dans la répression qu'ont de plus en plus à affronter les militant-es. Malgré, et à cause de ces circonstances difficiles, il faut sans doute être plus que jamais être capable de se regarder en face et d'adapter notre fonctionnement à notre évolution et à notre âge : nous ne sommes plus dans le moment de la création de l'Union, que ce soit en nombre de structures, de dynamique de départ, de génération militante... Nous y travaillerons collectivement.

Solidaires, comme d'autres syndicats, dans le concret du quotidien, a développé depuis le début de la crise Covid un travail essentiel pour la défense des droits et de la santé des salarié-es. Mais pas partout. Logiquement, là où nous sommes implanté-es, principalement dans les grandes entreprises et les services publics. Avec nos structures professionnelles, nous ne sommes capables de

toucher qu'une partie encore trop réduite des 25 millions de personnes salariées. Notre syndicalisme territorial, à travers nos unions départementales et locales, n'atteint pour le moment qu'une petite portion de la population, même s'il est parfois très dynamique. On peut revenir aussi au contexte général qui n'augure pas des jours tranquilles à venir pour le syndicalisme, les syndicalistes et contre-pouvoirs que nous sommes. À la crise sanitaire s'est ajoutée la crise économique et sociale : vague de licenciements et de suppressions d'emplois, explosion de la pauvreté. Enfin, crise, pas pour tout le monde ! Celles et ceux qui possèdent les milliards savent s'adapter et profiter des crises pour concentrer les richesses et ils et elles peuvent compter sur les politiques gouvernementales pour les défendre. Nous sommes également confrontés à l'urgence écologique. Le système économique de production, d'échanges et de consommations duquel nous sommes prisonniers génère une crise climatique et une crise de la biodiversité dont nous ne mesurons pas encore l'ensemble des conséquences dramatiques sur les années et décennies à venir. À cela s'ajoutent les attaques liberticides foudroyantes qui visent à limiter nos libertés collectives et individuelles et à protéger les actions violentes de la police sur fond de racisme. Le combat pour nos libertés n'est pas secondaire. Le capitalisme s'accommode sans souci de la mise en place de régimes autoritaires pour protéger ses intérêts. C'est pour cela que notre travail antifasciste, au quotidien, est essentiel.

Les mobilisations contre les systèmes de dominations et de discriminations se sont multipliées ces dernières années et c'est positif. Mais les combats pour l'égalité de toutes et tous, quel que soit son sexe, son genre, son orientation sexuelle, son handicap, ses croyances, son physique ou sa peau ne sont pas sans grandes tensions et résistances. Il n'y a pas une « marche naturelle des choses » qui irait inéluctablement vers le progrès. Mettre à bas des systèmes de

domination suppose une capitulation des dominants, qu'ils renoncent à leurs intérêts intrinsèques au système de domination. D'où la violence symbolique (dénigrement, déni, lynchages médiatiques) et parfois très concrète en réaction à ces mobilisations.

Il ne s'agit pas ici d'être exhaustifs sur l'ensemble des attaques que nous subissons, sur les évolutions et tensions internationales, sur la division internationale du travail, sur les conséquences pour les populations du monde entier, en particulier celles et ceux qui migrent. Nos analyses collectives, nos résolutions de congrès permettent de compléter finement l'analyse de la situation. Dans ce contexte général, les années qui viennent seront périlleuses : elles peuvent ouvrir des basculements vers du pire avec une emprise toujours plus forte du capitalisme sur nos vies de plus en plus individualisées, sans parler du spectre de l'extrême droite qui est de plus en plus en capacité de mettre la main sur le pouvoir de l'appareil d'État. Il va falloir tenir le cap à travers la tempête. Loin de nous réduire à l'impuissance, nous savons que notre capacité à regarder la réalité en face nous permet d'être capable d'avoir prise dessus et de passer à l'action.

#### SOLIDAIRES, NOTRE OUTIL À DÉVELOPPER

Notre syndicalisme s'inscrit dans une longue histoire. Celle des travailleuses et des travailleurs qui se regroupent pour se défendre au quotidien mais aussi qui se battent pour une autre société, un autre monde. Et l'un ne va pas sans l'autre. C'est notre projet, nos valeurs et nos pratiques. Il s'agit de construire ensemble, au sein de notre organisation, une démocratie concrète, capable d'efficacité et de cohérence, qui doit fonctionner sans une « direction éclairée ». Il s'agit de respecter l'identité de chacun et chacune, et d'avancer ensemble au consensus. C'est un mode de fonctionnement exigeant, original et unique. Cela passe par une formation la plus forte pos-



Manifestation  
du 1<sup>er</sup> mai 2021  
à Paris



(DR)

sible mais aussi par l'action concrète et sa popularisation auprès du plus grand nombre. Notre syndicat est un outil vivant et vif, mais qui peut aussi s'ankyloser ou se recroqueviller sur lui-même. Il faut toujours le questionner et l'adapter, oser les expérimentations et assumer les erreurs pour les dépasser. Il doit toujours être en phase avec la réalité et les attentes des travailleuses et des travailleurs. Mais il faut aussi savoir avancer avec une vue de moyen terme qui permet de décider de tactiques qui construisent du rapport de force pour gagner et non des coups d'épée dans l'eau. Le mouvement de l'automne-hiver 2019-2020 pour défendre nos retraites est à ce sens intéressant et signifiant : la construction de mobilisations au plus proche des secteurs professionnels tout en ayant une préparation et une coordination interprofessionnelle de la lutte.

Car c'est ça Solidaires : un outil interprofessionnel qui nous permet d'agir au-delà de nos secteurs. Un projet en perpétuelle construction avec ses contradictions internes, avec des ambitions géantes mais encore sous-doté en moyens. Quelle est la proportion des moyens temps ou des cotisations données à l'interpro en proportion des secteurs ? Elle reste encore trop faible. Cela se comprend certainement par la défiance du

modèle confédéral, les attaques subies par chaque secteur et l'absence de victoire franche ces dernières décennies du mouvement syndical. Pourtant c'est le pari inverse qu'il faudrait faire aujourd'hui : mutualiser plus de moyens, de temps, au service de tou-tes. tant les attaques des politiques capitalistes sont sur un même modèle et avec les mêmes dégâts que ce soit dans le secteur privé ou public.

Notre syndicalisme est spécifique. Il a pour ambition d'être capable d'articuler lutte contre l'exploitation, contre les oppressions, contre les discriminations et d'interroger la finalité sociale et écologique du travail. Et nous considérons que notre condition de productrice et de producteur ne s'arrête pas au lieu même de la production : nous avons notre mot à dire sur ce qui se passe et nous concerne en dehors de notre lieu de travail stricto sensu. Ce projet ambitieux est réaliste. Parce que c'est une des alternatives concrètes aux différentes crises que nous subissons, il mérite de lui donner un maximum d'énergie. C'est dans la construction d'un syndicalisme massif, rassembleur, capable d'être unitaire et de s'allier avec les organisations du mouvement social au sens général que nous devons continuer d'avancer.

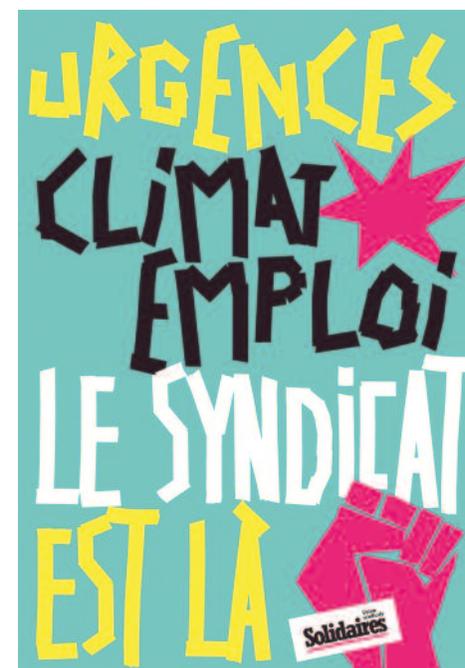
L'explosion sociale n'est pas prévisible et ne se décide pas, et notre rôle est aussi de don-

ner du sens à la colère sociale. Le bon outil c'est celui qui sera là pour l'aider à émerger et qui ne la regardera pas, assis sur le bas-côté. C'est ce que nous devons avoir en tête au moment où semble pointer le (un ?) déconfinement Covid et où les licenciements et suppressions d'emplois vont se multiplier. Le bon outil, c'est aussi celui capable de développer un ensemble revendicatif large tout en dégagant des priorités d'actions. Le prochain congrès de l'Union, a priori fin septembre 2021, doit être un moment fort qui nous permette d'avancer collectivement et de répondre à nos enjeux de développement, comme par la proposition qui sera débattue de campagne « Partageons le travail » qui peut nous donner de l'ampleur, par notre travail de lutte contre les licenciements et les suppressions d'emplois, contre les aides publiques sans contreparties aux entreprises.

Mais évidemment, nous ne devons pas nous replier sur nous. Solidaires seule ne saura capable de renverser la table. Nous sommes capables de construire un projet qui n'est pas que défensif face aux licenciements et

fermetures d'entreprises ou de services publics. La question de la nécessaire reconversion écologique de nos sociétés est centrale. Elle ne peut ni ne doit se faire sans les salarié.es. L'urgence à agir sur le front écologique rejoint l'urgence à trouver un autre modèle productif que celui du capitalisme. Ainsi la question de la reconversion sociale doit être réfléchie de façon imbriquée avec celle de la reconversion écologique : il ne s'agit pas juste d'avoir de « meilleures normes de productions environnementales » mais de voir comment nous sommes capables de questionner et de remettre en question l'existant. La « reconversion » doit s'accompagner de droits sociaux à définir, de la place des travailleuses et des travailleurs dans les décisions (coopératives, socialisation, autogestion...). Ce projet ne sera complet que si nous sommes capables d'y intégrer les dimensions féministes et anti-racistes indispensables à la société à laquelle nous aspirons, et qui ne sont pas qu'un simple supplément d'âme.

Nous sommes les personnes qui produisons, nous faisons fonctionner le monde. Nous avons le savoir-faire, les idées, les compétences, l'inventivité. Ce sont nos alternatives qui sont vivantes. Nous devons prendre confiance en nous pour convaincre et entraîner dans la lutte le maximum de monde. Nous cherchons à briser nos chaînes de « mineur-es perpétuel-les » dans laquelle le système économique capitaliste essaye de nous enfermer en nous déposédant, en s'appuyant sur des discriminations systémiques. Parce que nous voulons un autre monde, un autre avenir que celui dont nous sommes collectivement menacé-es. En faisant Solidaires, l'union, nous sommes une partie de la solution. Parce que nos convictions, nos actions quotidiennes sont au service des travailleur-euses et de l'intérêt général et que nous savons que collectivement nous sommes plus fort-es. Les mauvais jours finiront !



# LEUR ANTI-IMPÉRIALISME et le nôtre

**Les trois dernières décennies ont été marquées par une confusion politique croissante quant au sens de l'anti-impérialisme, une notion qui, en soi, n'avait été que peu débattue auparavant. Deux raisons principales expliquent cette confusion : la fin victorieuse de la plupart des luttes anticoloniales postérieures à la Seconde Guerre mondiale et l'effondrement de l'URSS. Pendant la guerre froide, les États-Unis et les puissances coloniales occidentales alliées ont mené directement plusieurs guerres contre des mouvements ou des régimes de libération nationale, ainsi que des interventions militaires plus limitées et des guerres par procuration. Dans la plupart de ces cas, les puissances occidentales s'affrontaient à un adversaire local soutenu par une large base populaire. S'opposer à l'intervention impérialiste et soutenir ceux qu'elle visait semblait aller de soi pour les progressistes – la seule question était de savoir si ce soutien devait être critique ou sans réserve.**

\* thenation.com

\*\* alencontre.org

\*\*\*Il a notamment publié aux Éditions Actes Sud : *Les Arabes et la Shoah. La guerre israélo-arabe des récits, 2007* ; *Le Peuple veut. Une exploration radicale du soulèvement arabe, 2013* ; *Marxisme, orientalisme, cosmopolitisme, 2015* ; *Symptômes morbides, la rechute du soulèvement arabe, 2017*. *Le choc des barbaries. Terrorismes et désordre mondial*, Éditions Syllepse, 2017.

**Cet article a été publié sur le site de *The Nation*, le 6 avril 2021, et traduit par la rédaction du site À l'Encontre\*\*. Gilbert Achcar\*\*\* est professeur à la *School of Oriental and African Studies* de l'université de Londres.**

[Nayla Hanna, encre et pastel, 2018]



Présence russe en Syrie

Le principal clivage entre les anti-impérialistes du temps de la guerre froide était dû à l'attitude envers l'URSS, que les partis communistes et leurs proches alliés considéraient comme la « patrie du socialisme ». Ceux-ci déterminaient en grande partie leurs propres positions politiques en s'alignant sur Moscou et le « camp socialiste » – ce qui était alors qualifié de « campisme ». Cette attitude était facilitée par le soutien de Moscou à la plupart des luttes contre l'impérialisme occidental dans le cadre de sa rivalité mondiale avec Washington. Quant à l'intervention de Moscou contre les révoltes ouvrières et populaires dans sa propre sphère de domination européenne, les campistes se faisaient les avocats du Kremlin, dénigrant ces révoltes sous le prétexte qu'elles étaient fomentées par Washington.

Ceux qui estimaient que la défense des droits démocratiques est le principe primordial de la gauche soutenaient tant les luttes contre l'impérialisme occidental que les révoltes populaires dans les pays sous domination soviétique contre les dictatures locales et l'hégémonie de Moscou. Une troisième catégorie sera formée pour un temps par les maoïstes qui, à partir des années 1960, qua-

lifièrent l'URSS de « social-fasciste », la décrivant comme pire que l'impérialisme américain et allant jusqu'à se ranger au côté de Washington dans certains cas, comme la position de Pékin en Afrique australe<sup>1</sup>. La situation caractérisée par des guerres exclusivement menées par des puissances impérialistes occidentales contre des mouvements populaires du Sud de la planète commença toutefois à changer avec la première guerre de ce type menée par l'URSS depuis 1945 : la guerre d'Afghanistan (1979-89). Et, bien qu'elles n'aient pas été menées par des États qui étaient alors qualifiés d'« impérialistes », l'invasion du Cambodge par le Viêt Nam en 1978 et l'agression du Viêt Nam par la Chine en 1979 causèrent une grande désorientation dans les rangs de la gauche anti-impérialiste mondiale. La complication majeure suivante fut la

guerre menée par les États-Unis contre l'Irak de Saddam Hussein en 1991. Il ne s'agissait pas d'un régime populaire, bien que dictatorial, mais de l'un des régimes les plus brutaux et meurtriers du Moyen-Orient, une dictature qui avait même massacré à l'arme chimique des milliers de Kurdes dans son propre pays – avec la complicité de l'Occident, puisque cela s'était produit pendant la guerre de l'Irak contre l'Iran. Quelques personnalités, ayant appartenu jusqu'alors à la gauche anti-impérialiste, changèrent de bord à cette occasion en soutenant la guerre dirigée par les États-Unis. Mais la grande majorité des anti-impérialistes s'y opposèrent, bien qu'elle fût menée avec un mandat de l'ONU approuvé par Moscou. Ils étaient peu enclins à défendre la possession par l'émir du Koweït du dominion, peuplé d'une majorité de migrants

sans droits, que la Grande-Bretagne lui avait offert. La plupart n'étaient pas chauds non plus pour Saddam Hussein : ils le dénoncèrent comme un dictateur brutal, tout en s'opposant à la guerre impérialiste menée par les États-Unis contre son pays. Une nouvelle complication ne tarda pas à apparaître. Après la cessation des opérations de guerre menées par les États-Unis en février 1991, l'administration de George HW Bush – qui avait délibérément épargné les troupes d'élite de Saddam Hussein par crainte d'un effondrement du régime dont l'Irak aurait pu tirer profit – permit au dictateur de déployer ces mêmes troupes pour écraser un soulèvement populaire dans le sud de l'Irak et l'insurrection kurde dans le nord montagneux. Elle lui permit même d'utiliser ses hélicoptères dans ce dernier cas. Cela entraîna une vague massive de réfugiés kurdes traversant la frontière vers la Turquie. Pour y mettre un terme et permettre aux réfugiés de rentrer chez eux, Washington imposa une zone d'exclusion aérienne (*no-fly zone*, NFZ) au-dessus du nord de l'Irak. Il n'y eut pratiquement pas de campagne anti-impérialiste contre cette NFZ, car la seule alternative aurait été la poursuite de la répression impitoyable des Kurdes. Les guerres de l'OTAN dans les Balkans dans les années 1990 créèrent un dilemme du même type. Les forces serbes loyales au régime de Slobodan Milosevic étaient engagées dans des actions meurtrières contre les musulmans bosniaques et kosovars. Mais d'autres moyens d'éviter les massacres et d'imposer un règlement négocié en ex-Yougoslavie avaient été délibérément négligés par Washington, pressé de transformer l'OTAN d'alliance défensive en « organisation de sécurité » engagée dans des guerres interventionnistes. L'étape suivante de cette mutation consista à impli-

quer l'OTAN en Afghanistan à la suite des attentats du 11 septembre 2001, supprimant ainsi la limitation initiale de l'alliance à la zone atlantique. Puis vint l'invasion de l'Irak en 2003 – la dernière intervention menée par les États-Unis à faire l'unanimité des anti-impérialistes sur les termes de sa condamnation.

Entre-temps, le « campisme » de la guerre froide était réapparu sous une nouvelle forme : non plus l'alignement derrière l'URSS, mais le soutien direct ou indirect à tout régime ou force faisant l'objet de l'hostilité de Washington. En d'autres termes, il y eut passage d'une logique de « l'ennemi de mon ami (l'URSS) est mon ennemi » à une logique de « l'ennemi de mon ennemi (les États-Unis) est mon ami » (ou quelqu'un que je ne devrais pas critiquer, en tout cas). Si la première logique a donné lieu à d'étranges rapprochements, la seconde est une recette pour un cynisme sans bornes. Axée exclusivement sur la haine du gouvernement des États-Unis, elle conduit à une opposition systématique à tout ce que Washington entreprend sur la scène mondiale et à la dérive vers un soutien acritique à des régimes totalement réactionnaires et anti-démocratiques, tels que le sinistre gouvernement capitaliste et impérialiste de la Russie (impérialiste selon toutes les définitions du terme) ou le régime théocratique de l'Iran, ou encore les émules de Milosevic et de Saddam Hussein.

Pour illustrer la complexité des questions auxquelles l'anti-impérialisme progressiste est aujourd'hui confronté – une complexité insondable pour la logique simpliste du néo-campisme – considérons deux guerres nées du Printemps arabe de 2011. Lorsque les soulèvements populaires réussirent à se débarrasser des présidents de Tunisie et d'Égypte au début de 2011, toute la gamme des anti-impérialistes autoproclamés applaudit à l'unisson, puisque ces deux pays avaient des régimes alliés à l'Occident. Mais lorsque l'onde de choc révolutionnaire atteignit la Libye, comme cela était inévita-

Les forces impérialistes



[Mayla Hanna, composition sur ordinateur, 2021]

<sup>1</sup> [www.jstor.org/stable/655421?seq=1](http://www.jstor.org/stable/655421?seq=1)

ble pour un pays frontalier tant de l'Égypte que de la Tunisie, les néo-campistes furent beaucoup moins enthousiastes. Ils se souvenaient que le régime suprêmement autocratique de Mouammar El-Kadhafi avait été mis hors la loi par les États occidentaux durant des décennies – ignorant apparemment qu'il avait spectaculairement basculé dans la coopération avec les États-Unis et divers États européens depuis 2003. Fidèle à lui-même, Kadhafi réprima les manifestations dans le sang. Lorsque les insurgés prirent le contrôle de la deuxième ville de Libye, Benghazi, Kadhafi – après les avoir décrits comme des « rats » et des « drogués » et mémorablement promis de « purifier la Libye centimètre par centimètre, maison par maison, foyer par foyer, rue par rue, personne par personne, jusqu'à ce que le pays soit débarrassé de la saleté et des impuretés » – prépara une attaque contre la ville, en déployant tout l'éventail de ses forces armées. La probabilité d'un massacre de grande ampleur était très élevée. Dix jours après le début du soulèvement, le Conseil de sécurité des Nations unies avait adopté à l'unanimité une résolution déferant la Libye devant la Cour pénale internationale. La population de Benghazi implora le monde de la protéger, tout en soulignant qu'elle ne voulait pas de troupes étrangères sur son sol. La Ligue des États arabes soutint cette demande. En conséquence, le Conseil de sécurité adopta une résolution autorisant l'imposition d'une zone d'exclusion dans l'espace aérien de la Libye, ainsi que « toutes mesures nécessaires... pour protéger les populations et zones civiles... tout en excluant le déploiement d'une force d'occupation étrangère sous quelque forme que ce soit et sur n'importe quelle partie du territoire libyen »<sup>2</sup>. Ni Moscou ni Pékin n'opposèrent leur veto à cette résolution : tous deux s'abstinrent,

ne voulant pas assumer la responsabilité d'un massacre annoncé.

La plupart des anti-impérialistes occidentaux condamnèrent la résolution du Conseil de sécurité, se souvenant de celles qui avaient autorisé l'attaque de l'Irak en 1991. Ce faisant, ils omettaient le fait que le cas libyen avait plus de points communs avec la NFZ imposée dans le nord de l'Irak qu'avec la guerre menée contre l'Irak sous prétexte de libérer le Koweït. La résolution du Conseil de sécurité était toutefois clairement viciée : elle pouvait être interprétée de manière à permettre une ingérence prolongée des puissances de l'OTAN dans la guerre civile libyenne. Mais en l'absence d'autres moyens d'empêcher le massacre imminent, il n'était guère possible de s'opposer à la NFZ dans sa phase initiale – pour les mêmes raisons qui avaient conduit Moscou et Pékin à s'abstenir.

Il ne fallut que quelques jours à l'OTAN pour priver Kadhafi d'une grande partie de sa force aérienne et de ses chars. Les insurgés auraient pu poursuivre leur combat sans intervention étrangère directe, à condition de disposer des armes nécessaires pour contrer l'arsenal restant de Kadhafi. L'OTAN préféra les maintenir dépendants de son implication directe dans l'espoir de pouvoir les contrôler. À la fin, ils contrarièrent les plans de l'OTAN en démantelant complètement l'État de Kadhafi, créant ainsi la situation chaotique qui prévaut à présent en Libye.

Le deuxième cas, encore plus complexe, est celui de la Syrie. Dans ce pays, l'administration Obama n'a jamais eu l'intention d'imposer une NFZ. En raison des inévitables veto russe et chinois au Conseil de sécurité, cela aurait nécessité une violation de la légalité internationale pareille à celle que l'administration de George W. Bush avait commise en envahissant l'Irak (une invasion à laquelle Obama, alors sénateur, s'était opposé). Washington maintint un profil bas dans la guerre en Syrie, n'intensifiant son intervention que lorsque le soi-



Veto

[Nayla Hama]

disant État islamique (EI) eut lancé sa grande offensive et franchi la frontière irakienne, après quoi Washington limita son intervention directe au combat contre l'EI. Cependant, l'influence la plus décisive de Washington sur la guerre syrienne n'a pas été son intervention directe – qui n'est de première importance qu'aux yeux des néo-campistes exclusivement focalisés sur l'impérialisme occidental – mais plutôt l'interdiction faite à ses alliés régionaux de livrer des armes anti-aériennes aux insurgés syriens, principalement en raison de l'op-

position d'Israël. Le résultat a été que le régime de Bachar al-Assad a joui d'un monopole dans les airs pendant le conflit et a même pu recourir à l'utilisation extensive de bombes barils dévastatrices larguées par hélicoptère. Cette situation encouragea également Moscou à engager directement ses forces aériennes dans le conflit syrien à partir de 2015.

Les anti-impérialistes ont été amèrement divisés sur la Syrie. Les néo-campistes – comme, aux États-Unis, la *United National Antiwar Coalition* et le *US Peace Council* – se

<sup>2</sup> [www.undocs.org/fr/S/RES/1973\(2011\)](http://www.undocs.org/fr/S/RES/1973(2011))

sont exclusivement concentrés sur les puissances occidentales au nom d'un « anti-impérialisme » particulier et unilatéral, tout en soutenant ou en ignorant l'intervention incomparablement plus importante de l'impérialisme russe (ou bien en la mentionnant timidement, tout en refusant de faire campagne contre elle, comme dans le cas de la *Stop the War Coalition* au Royaume-Uni), sans parler de l'intervention des forces intégristes islamiques parrainées par l'Iran. Les anti-impérialistes progressistes et démocratiques – dont l'auteur de cet article – ont condamné le régime meurtrier d'Assad et ses soutiens impérialistes et réactionnaires étrangers, et ont réprouvé l'indifférence des puissances impérialistes occidentales face au sort du peuple syrien, tout en s'opposant à leur intervention directe dans le conflit et en dénonçant le rôle néfaste des monarchies du Golfe et de la Turquie qui ont promu les forces réactionnaires au sein de l'opposition syrienne.

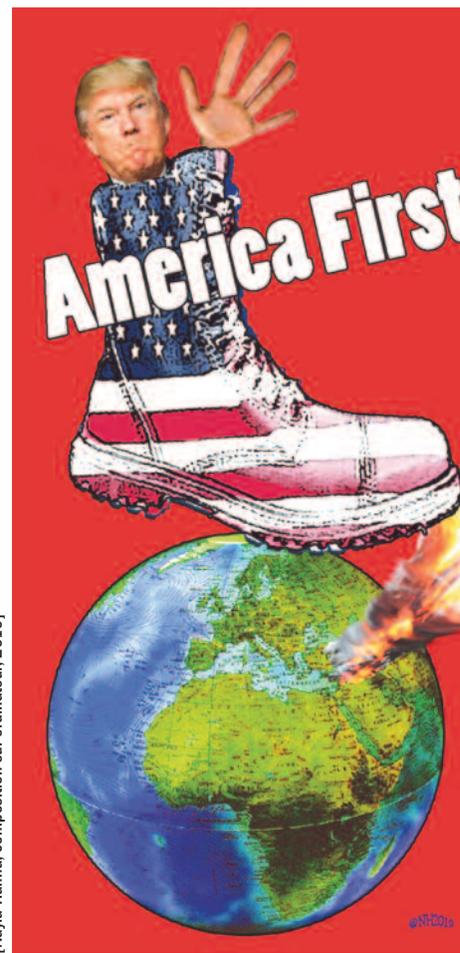
La situation se compliqua encore plus lorsque l'EI en pleine expansion menaçait le mouvement kurde nationaliste de gauche syrien, la seule force armée progressiste agissant alors sur le territoire syrien. Washington a combattu l'EI en combinant ses bombardements avec un soutien sans

complexe à des forces locales incluant des milices alignées sur l'Iran en Irak et des forces kurdes de gauche en Syrie. Lorsque l'EI menaçait de prendre la ville de Kobané, tenue par les forces kurdes, celles-ci furent sauvées par les bombardements et le largage d'armes de la part des États-Unis. Aucune fraction des anti-impérialistes ne s'est dressée de façon notable pour condamner cette intervention flagrante de Washington – pour la raison évidente que l'alternative aurait été l'écrasement d'une force liée à un mouvement nationaliste de gauche en Turquie que l'ensemble de la gauche avait traditionnellement soutenu. Plus tard, Washington déploya des troupes au sol dans le nord-est de la Syrie pour soutenir, armer et entraîner les Forces démocratiques syriennes (FDS) dirigées par les forces kurdes. La seule opposition véhémente à ce rôle des États-Unis fut celle de la Turquie, membre de l'OTAN et oppresseur national de la plus grande partie du peuple kurde. La plupart des anti-impérialistes restèrent silencieux (l'équivalent d'une abstention), contrairement à leur position de 2011 sur la Libye – comme si le soutien de Washington à des insurrections populaires ne pouvait être toléré que lorsque celles-ci sont dirigées par des forces de gauche. Et lorsque Donald Trump, sous la

Liberté



[Nayla Hanna]



[Nayla Hanna, composition sur ordinateur, 2019]

America first

dénoncèrent publiquement cette déclaration. De ce bref tour d'horizon de complications récentes de l'anti-impérialisme, trois principes directeurs se dégagent. Première, et c'est le plus important : les positions véritablement progressistes – contrairement aux apologies des dictateurs peintes en rouge – sont déterminées en fonction des meilleurs intérêts du droit des peuples à l'autodétermination démocratique, et non par opposition systématique à tout ce que fait une puissance impérialiste, quelles que soient les circonstances ; les anti-impérialistes doivent « apprendre à penser ». Deuxièmement : l'anti-impérialisme progressiste exige de s'opposer à tous les États impérialistes, et non de prendre parti pour certains contre d'autres. Enfin : même dans les cas exceptionnels où l'intervention d'une puissance impérialiste profite à un mouvement populaire émancipateur – et même lorsque c'est la seule option disponible pour sauver un tel mouvement d'une répression sanglante – les anti-impérialistes progressistes doivent prôner une méfiance totale envers la puissance impérialiste et exiger la restriction de son intervention à des formes qui limitent sa capacité à imposer sa domination sur ceux qu'elle prétend sauver. Les discussions qui peuvent subsister entre les anti-impérialistes progressistes qui s'accordent sur les principes ci-dessus portent essentiellement sur des questions tactiques. Avec les néo-campistes, il n'y a guère de discussion possible : l'invective et la calomnie sont leur mode opératoire habituel, conformément à la tradition de leurs prédécesseurs du siècle dernier.

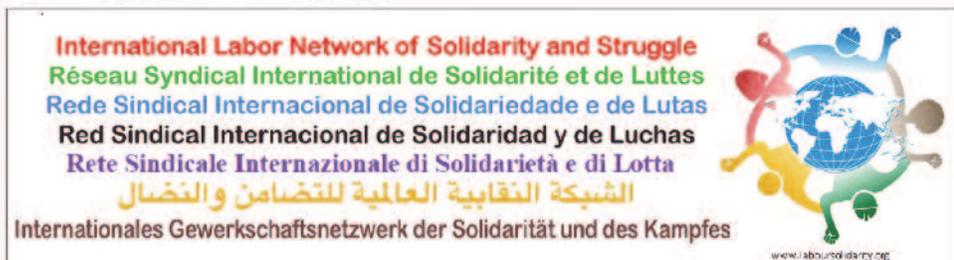
pression du président turc, annonça sa décision de retirer les troupes américaines de Syrie, plusieurs personnalités de la gauche américaine – dont Judith Butler, Noam Chomsky, feu David Graeber et David Harvey – publièrent une déclaration<sup>3</sup> exigeant que les États-Unis « poursuivent leur soutien militaire aux FDS » (sans toutefois préciser que cela devrait exclure une intervention directe au sol). Même parmi les néo-campistes, bien peu

<sup>3</sup> [www.nybooks.com/daily/2018/04/23/a-call-to-defend-rojava](http://www.nybooks.com/daily/2018/04/23/a-call-to-defend-rojava)

# L'actualité internationale des luttes ET DU MOUVEMENT SYNDICAL



laboursolidarity.org



**D**e la lutte des infirmières de Californie à la résistance des ouvrier-es à la junte militaire du Myanmar, en passant par les combats des syndicats biélorusses face au régime autocratique et les mobilisations sociales contre le gouvernement et la crise sanitaire au Brésil, ou encore les luttes pour l'émancipation en Iran et celles contre la répression au Maroc, l'actualité internationale des luttes et du mouvement syndical est sur le site du Réseau syndical international de solidarité et de luttes: [laboursolidarity.org](http://laboursolidarity.org)

Cinq langues: English - Español - Français - Italiano - Português  
Des rubriques: Autogestion, contrôle ouvrier, Femmes, droits des femmes, Migrations, Criminalisation des mouvements sociaux, Anticolonialisme, Afrique, Amériques, Asie, Europe, Océanie, Le réseau, Centres d'appel, Commerce et services, Éducation, Ferroviaire, Industrie, métallurgie, chimie, Nettoyage, Retraités-es, Santé, Transports.

Après Saint-Denis (France) en 2013, Sao Paulo (Brésil) en 2015, Madrid (État espagnol) en 2018, la quatrième rencontre internationale du Réseau est prévue du 23 au 26 septembre 2021 à Dijon.

## LES ORGANISATIONS MEMBRES DU RÉSEAU SYNDICAL INTERNATIONAL DE SOLIDARITÉ ET DE LUTTES

- Organisations syndicales nationales interprofessionnelles
- Central Sindical e Popular Conlutas (CSP-Conlutas) - Brésil.
  - Confederación General del Trabajo (CGT) - Etat espagnol.
  - Union syndicale Solidaires (Solidaires) - France.
  - Confederazione Unitaria di Base (CUB) - Italie.
  - Confédération Générale du Travail du Burkina (CGT-B) - Burkina.



- Confederation of Indonesia People's Movement (KPRI) - Indonésie.
- Confederación Intersindical (Intersindical) - Etat espagnol.
- Confédération Générale Autonome des Travailleurs en Algérie (CGATA) - Algérie.
- Batay Ouvriye - Haïti.
- Unione Sindacale Italiana (USI) - Italie.
- Confédération Nationale des Travailleurs - Solidarité Ouvrière (CNT SO) - France.
- Sindicato de Comisiones de Base (CO.BAS) - Etat espagnol.
- Organisation Générale Indépendante des Travailleurs et Travailleuses d'Haïti (OGTHI) - Haïti.
- Sindicato Intercategoriale Cobas (SI COBAS) - Italie.
- Confédération Nationale du Travail (CNT-f) - France.
- Intersindical Alternativa de Catalunya (IAC) - Catalogne.

- Union Générale des Travailleurs Sahraouis (UGTSARIO) - Sahara occidental.
- Ezker Sindikalaren Konbergentzia (ESK) - Pays basque.
- Confédération Nationale de Travailleurs du Sénégal Forces du Changement (CNTS/FC) – Sénégal.
- Sindicato Autorganizzato Lavorator COBAS (SIAL-COBAS) - Italie.
- General Federation of Independent Unions (GFIU) - Palestine.
- Confederación de la Clase Trabajadora (CCT) - Paraguay.
- Red Solidaria de Trabajadores - Pérou.
- Union Syndicale Progressiste des Travailleurs du Niger (USPT) - Niger.
- Union Nationale des Syndicats Autonomes du Sénégal (UNSAS) - Sénégal.
- Unión Nacional para la Defensa de la Clase Trabajadora (UNT) - El Salvador.

- Solidaridad Obrera (SO) - Etat espagnol.
- Independent Workers Union of Great Britain (IWGB) - Grande-Bretagne.
- Ogólnopolski Związek Zawodowy Inicjatywa Pracownicza (OZZ IP) - Pologne.
- Centrale Démocratique des Travailleurs de Martinique (CDMT) – Martinique.
- Associazione Diritti Lavoratori Cobas (ADL COBAS) – Italie
- Pakistan Labour Federation (PLF) – Pakistan.
- Organisation Démocratique Syndicale des Travailleurs de Centrafrique (ODSTC) – Centrafrique.
- Palestine New Federation of Trade Unions (New Unions) – Palestine.

**Organisations syndicales nationales professionnelles**

- National Union of Rail, Maritime and Transport Workers (RMT/TUC) - Grande-Bretagne.
- Centrale Nationale des Employés –
- Confédération Syndicale Chrétienne (CNE/CSC) - Belgique.

- Sindicato Nacional de Trabajadores del Sistema Agroalimentario (SINALTRAINAL/CUT) - Colombie.
- Trade Union in Ethnodata - Trade Union of Employees in the Outsourcing
- Companies in the financial sector - Grèce.
- Syndicat national des travailleurs des services de la santé humaine (SYNTRA-SEH) - Bénin
- Sindicat dos Trabalhadores da Fiocruz (ASFOC-SN) - Brésil.
- Organizzazione Sindicati Autonomi e di Base Ferrovie (ORSA Ferrovie) - Italie.
- Union Nationale des Normaliens d'Haïti (UNNOH) - Haïti.
- Confederazione Unitaria di Base Scuola
- Università Ricerca (CUB SUR) - Italie.
- Coordinamento Autorganizzato Trasporti (CAT) - Italie.
- Syndicat des travailleurs du rail – Centrale Démocratique des Travailleurs du Mali (SYTRAIL/CDTM) – Mali.
- Gıda Sanayii İşçileri Sendikası - Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (GIDA-IS/DISK) – Turquie.
- Syndicat National des Travailleurs du Petit Train Bleu/SA (SNTPTB) - Sénégal.
- Asociación Nacional de Funcionarios Administrativos de la Caja de Seguro Social (ANFACSS) – Panama.
- Palestinian Postal Service Workers Union (PPSWU) - Palestine.
- Union Syndicale Etudiante (USE) - Belgique.
- Sindicato dos Trabalhadores de Call Center (STCC) - Portugal.
- Sindicato Unitario de Trabajadores Petroleros (Sinutapetrolgas) - Venezuela.
- Alianza de Trabajadores de la Salud y Empleados Publicos - Mexique.
- Canadian Union of Postal Workers / Syndicat des travailleurs et travailleuses des postes (CUPW-STTP) – Canada.
- Syndicat Autonome des Postiers (SAP) - Suisse.
- Federación nacional de trabajadores de la educación (SUTE-Chili) - Chili.
- Plateforme Nationale des organisations



- professionnelles du secteur public - Côte d'Ivoire.
- Fédération nationale des ouvriers et collectivités locales - Union Marocaine du Travail (UMT-Collectivités locales) - Maroc.
- Centrale Générale des Services Publics FGTB, Cheminots (CGSP/FGTB Cheminots) - Belgique.
- Botswana Public Employees Union (BOPEU) - Botswana.
- Organisation Démocratique du Rail – Organisation Démocratique du Travail (ODR/ODT) – Maroc.
- Federacao Nacional dos Trabalhadores em Transportes Aéreos do Brasil (FNTTA) - Brésil.
- Federação Nacional dos Metroviários (FENAMETRO) - Brésil.
- Namibia Football Players Union (NAFPU) – Namibie.
- Palestinian Electricians' Trade Union (PETU) – Palestine.

- Missão Publica Organizada – Portugal.
- Syndicat National des Travailleurs du Secteur Industriel du Togo (SYNATSITO) – Togo.
- Organisations syndicales locales**
- Trades Union Congress, Liverpool (TUC Liverpool) - Angleterre.
- Sindacato Territoriale Autorganizzato, Brescia (ORMA Brescia) - Italie.
- Fédération syndicale SUD Service public, canton de Vaud (SUD Vaud) - Suisse
- Sindacato Unitario de Catalunya (SU Metro) - Catalogne.
- Türkiye DER-IS Sendikası, Tuzla et Izmir (DER-IS Tuzla et Izmir) - Turquie.
- L'autre syndicat, canton de Vaud (L'autre syndicat) - Suisse
- Centrale Générale des Services Publics FGTB, Ville de Bruxelles (CGSP/FGTB Bruxelles) – Belgique.
- Arbeitskreis Internationalismus IG Metall, Berlin (IG Metall Berlin) - Allemagne

- Organisations syndicales internationales**
- Industrial Workers of the World - International Solidarity Commission (IWW).

**Courants, tendances ou réseaux syndicaux**

- Transnationals Information Exchange Germany (TIE Germany) - Allemagne.
- Emancipation tendance intersyndicale (Emancipation) - France.
- Globalization Monitor (GM) - Hong Kong.
- Courant Syndicaliste Révolutionnaire (CSR) - France.
- Fronte di lotta No Austerity - Italie.
- Solidarité Socialiste avec les Travailleurs en Iran (SSTI) - France.
- Basis Initiative Solidarität (BASO) - Allemagne.
- LabourNet Germany - Allemagne.
- Resistenza Operaia - operai Fiat-Irisbus - Italie.
- Workers Solidarity Action Network (WSAN) - Etats-Unis.
- United Voices of the World (UVW) - Grande-Bretagne.
- Unidos pra Lutar - Brésil.
- Corriente Política Social Sindical 1° de Mayo de Buenos Aires – Argentine.
- Coordinamento Nazionale Unitario
- Pensionati di oggi e di domani (CONUP) – Italie.
- National Association of Human Rights Defenders – Palestine.
- Red de Trabajadores – Argentine.
- Coordinadora Sindical de Solidaridad de Cartagena (CSSC) – Colombie. ■



- Sindacato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, Bahía Blanca (SUTEBA/CTA de los trabajadores Bahía Blanca) - Argentine
- Sindacato del Petróleo y Gas Privado del Chubut/CGT - Argentine.
- UCU University and College Union, University of Liverpool (UCU Liverpool) - Angleterre.
- Sindacato di base Pavia (SDB Pavia) - Italie.
- United Auto Workers local 551 Ford Chicago (UAW Ford Chicago) – Etats-unis.
- Sindacato Uno Prodinsa, Maipú – Chili.
- Asociación Gremial de Trabajadores del Subterráneo y Premetro, Buenos Aires (SUBTE/CTAt) – Argentine.
- Syndicat des travailleurs du transport de Téhéran et sa banlieue (Vahed) – Iran.
- Sindacato Único de Trabajadores de Notimex, (SutNotimex) - Mexique.
- Egitim Sen section de Diyarbakır (Egitim Sen Diyarbakır/KESK) – Turquie.

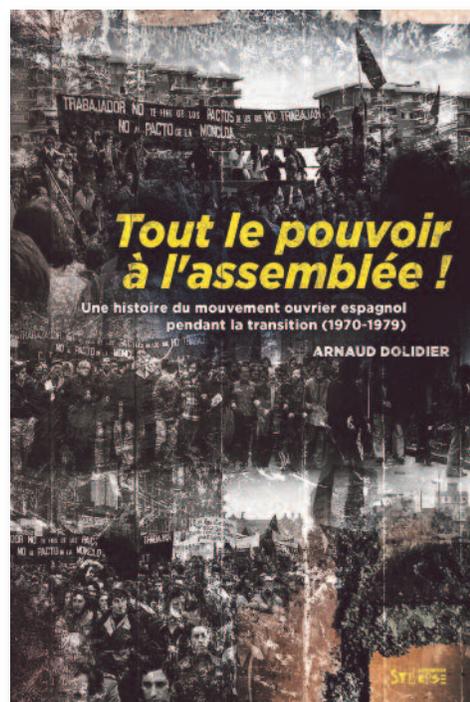


# SYLLEPSE ÉDITIONS

**TOUT LE POUVOIR À L'ASSEMBLÉE  
UNE HISTOIRE DU MOUVEMENT  
OUVRIER ESPAGNOL PENDANT  
LA TRANSITION (1970-1979)**  
Arnaud Dolidier

**D**ès le début des années 1970, les luttes ouvrières et sociales se multiplient en Espagne. Par ailleurs la dictature veut devenir plus présentable. Une « transition » avant l'heure s'amorce sous la pression populaire. Après la mort de Franco, en 1975, la « transition » s'organise en bon ordre avec la participation des partis socialiste et communiste. Cependant, de nombreux travailleurs et habitants des quartiers populaires veulent voir satisfaites leurs revendications sociales et changer de société.

Cette contestation sociale prend la forme de multiples assemblées, pratiquement permanentes et qui décident et organisent ce mouvement social original. C'est l'histoire de ce mouvement que nous propose ce livre. Revenant sur les luttes sociales sous le franquisme qui ont préparé l'éclosion de ce mouvement, il fait ensuite le récit de cette turbulente période. Appuyé sur d'abondantes sources, cet ouvrage retrace pas à pas les débats qui l'ont traversée, suit les



expériences qui ont été menées et restitue le rythme des palpitations de ces assemblées ouvrières et populaires qui devront faire face à une sanglante répression.

**Parution** Juin 2021  
**Pages** 296  
**Format** 150 x 210  
**ISBN** 978-2-84950-928-9

**CONTRE L'ANTISÉMITISME  
ET POUR LES DROITS  
DES PALESTINIENS  
RECHERCHES FÉMINISTES  
ET LUTTES DE FEMMES**

Pierre Stambul

**L'**oppression d'un peuple peut-elle cacher l'oppression d'un autre ? Le conflit israélo-palestinien est au cœur de cette interrogation. Pierre Stambul entend ici dénouer les fils inextricables de cette question. Il revient sur la genèse et les formes de l'antisémitisme et sur l'apparition du sionisme présenté comme réponse aux persécutions dont sont victimes les Juif-ves en Europe. Pour autant, la fondation de l'État d'Israël n'a pas éteint l'antisémitisme.

La nouvelle terre d'accueil née avec l'État – d'Israël s'est développée aux dépens d'un autre peuple, le peuple palestinien dont les souffrances et l'oppression ne peuvent être indifférentes à ceux et celles qui luttent contre le racisme et l'antisémitisme, nous dit l'auteur.

L'ambition émancipatrice des peuples juifs d'Europe et d'ailleurs ne peut s'incarner dans un État colonial qui opprime les Palestiniens et les Palestiniennes. Il convient, ajoute l'auteur, de récuser l'équation Juif = sioniste et donc antisioniste = antisémite. Une confusion savamment entretenue par les défenseurs d'un ordre mondial fait de guerres et de domination, qui entend disqualifier tous ceux et toutes celles qui s'opposent à toutes les formes de domination et de racisme.

« Au contraire, la lutte contre l'antisémitisme doit retrouver l'universalisme de l'époque où une majorité de Juifs considé-

raient que leur émancipation, comme minorité opprimée, passait par l'émancipation de toute l'humanité », conclut l'auteur, qui avec ce récit historique concis propose des clés pour comprendre.

En annexe, un article, traduit du yiddish et publié en 1938 dans la presse de l'Union générale des travailleurs juifs (Bund), très influente en Pologne, qui était opposée au projet sioniste, vient éclairer le débat.

**Parution** Septembre 2021

**Pages** 80

**Format** 150 x 150

**ISBN** 978-2-84950-973-9

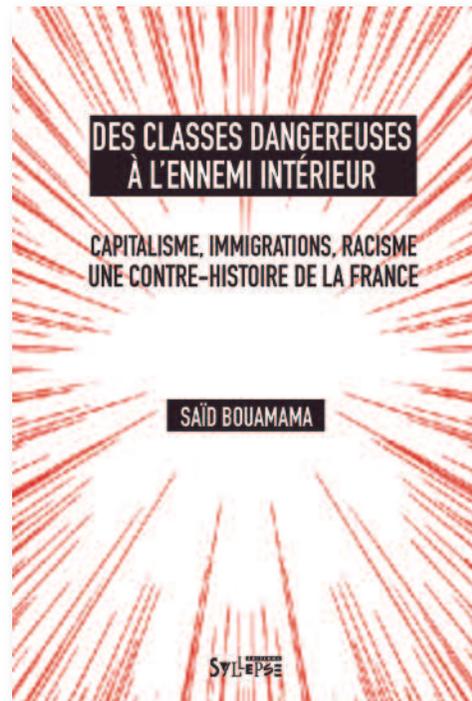


**DES CLASSES DANGEREUSES  
À L'ENNEMI INTÉRIEUR  
CAPITALISME, IMMIGRATIONS, RACISME  
= UNE CONTRE-HISTOIRE DE LA FRANCE**  
Saïd Bouamama

« L'«immigré» fonctionne [...] comme un extra-ordinaire analyseur des régions les plus obscures de l'inconscient. » C'est par cette citation de Pierre Bourdieu que s'ouvre cet ouvrage, qui se propose de contribuer à écrire une contre-histoire de la France au prisme des immigrations et du racisme, constitutifs de son identité. Des premières immigrations au XIX<sup>e</sup> siècle, à l'islamophobie et aux accusations de « communautarisme » et de « séparatisme », en passant par les Trente Glorieuses et la guerre d'Algérie, Saïd Bouamama propose une large réflexion historique sur les liens entre race, immigrations et construction nationale.

« Les questions liées à l'immigration, à ses héritiers français et aux quartiers populaires sont au cœur de la bataille pour l'hégémonie culturelle relancée de manière offensive par la classe dominante depuis le tournant ultralibéral de la décennie 1980. La bataille idéologique est incessante, prend sans cesse de nouveaux visages. Elle prend en premier lieu la forme de la diffusion de « nouvelles théories » – grand remplacement, choc des civilisations, crise migratoire – dont le point commun est d'acclimater l'opinion publique à une approche culturaliste des faits sociaux et ainsi d'invisibiliser les causes sociales et économiques de réalités données.

Elle se concrétise en second lieu par des discours polémiques, dont le double point commun est la production d'une peur sociale, d'une part, et la désignation d'un ennemi porteur d'un péril pour



notre sécurité, pour la République, pour la laïcité, pour le droit des femmes, etc., d'autre part. L'objectif de ce livre est de contribuer à la riposte contre cette interprétation fallacieuse de l'histoire et du présent. Il s'agit en premier lieu de resituer les questions dans leurs véritables cadres – historiques, économiques, politiques. Il s'agit en second lieu, par un travail de remise en perspective historique et d'analyse critique, de déconstruire les principales polémiques initiées par les idéologues des classes dominantes : intégration et assimilation, seuil de tolérance, communautarisme et séparatisme, islamogau-chisme, etc.»

Des premières immigrations au XIX<sup>e</sup> siècle à la loi séparatisme et aux violences policières, une somme qui donne à lire une contre-histoire de France.

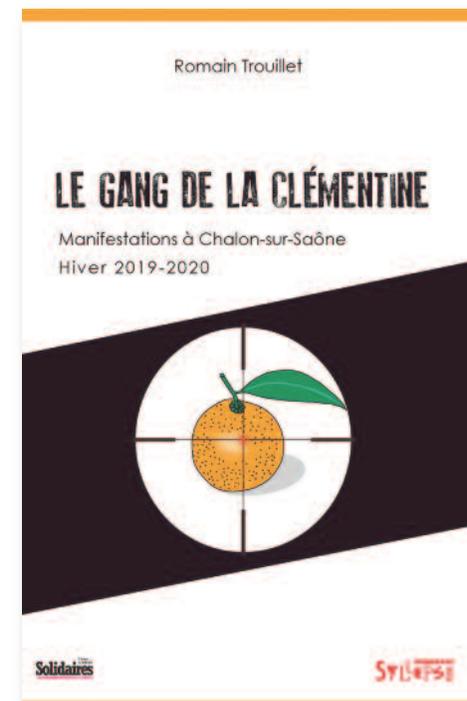
**Parution** Septembre 2021  
**Pages** 500  
**Format** 150 x 210  
**ISBN** 978-2-84950-960-9

**LE GANG DE LA CLÉMENTINE  
MANIFESTATIONS À CHALON-SUR-  
SAÔNE. HIVER 2019-2020**  
Romain Trouillet

Le Gang de la Clémentine défraya la chronique pour la première fois au cours de l'hiver 2019-2020, dans la petite ville de Chalon-sur-Saône, pendant le mouvement social contre la réforme des retraites. Au cours de cette lutte protéiforme qui permit de faire reculer le gouvernement, des activistes de tous horizons se rencontrèrent à Chalon, et constituèrent un groupe qui

deviendra le Gang de la Clémentine. Le narrateur est l'un des membres de ce « gang ». Cette fiction sociale est une reconstitution des faits qui se déroulèrent au cours de cet hiver. S'il a choisi d'adopter un ton humoristique et décalé pour conter ces événements, l'auteur a tenté de rester fidèle à la réalité du mouvement tel qu'il a été vécu par les membres du gang et de nombreux-ses manifestant-es. Ce récit relate les aventures de ce gang. Il se transmet sous le manteau. Il doit en effet rester clandestin car il contient les réponses aux questions qui taraudent le pouvoir depuis le début du mouvement. Notamment celle-ci : qui se cache derrière le Gang de la Clémentine ? Néanmoins, le manuscrit original est – inachevé, tout comme les événements qu'il relate. Une pandémie mondiale a en effet contraint le gang de la Clémentine à entrer en dormance. Temporairement.

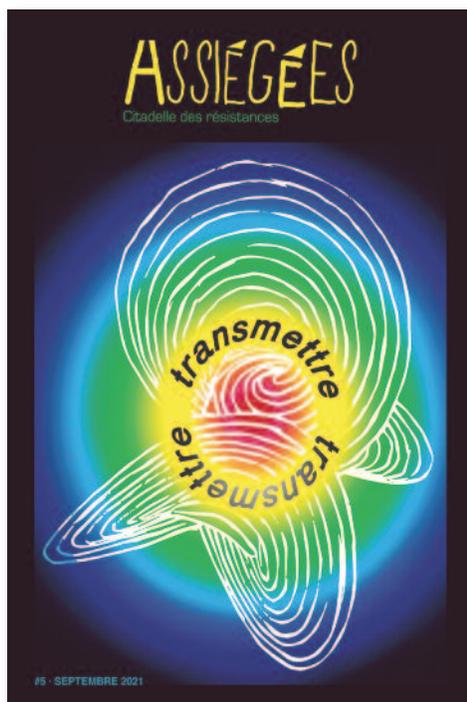
**Parution** Juin 2021  
**Pages** 52  
**Format** 155 x 210  
**ISBN** 978-2-84950-853-4



## ASSIÉGÉES CITADELLES DE LA RÉSISTANCE - TRANSMETTRE OÙ SE SITUENT NOS MÉMOIRES ?

Dans notre mémoire des lieux, au coin de la rue, quand un souvenir émerge. Dans le fond d'un carton poussiéreux d'archives; dans les musées coloniaux; les cimetières. Dans l'usine; les champs; les sites de construction; les chambres de bonne; les douches publiques. Les foyers de travailleurs immigrés; les bidonvilles; les camps; les prisons; les parloirs; les cités de transit. Dans les traversées. Dans des espaces prévus pour disparaître. Dans des espaces qui prévoient notre disparition.

Dans la garde que prend mon corps; nos jambes qui courent en zig-zag; nos cicatrices; mes poils; les mains abîmées par l'eau de javel; l'espace pour poser sa tête sur les jambes de Setti. Dans l'odeur de l'ail et des épices de «chez-moi»; le miel et l'huile d'olive; les fleurs de jasmin; le bon café qui siffle dans l'ibriq. Dans les rituels couchés sur des papiers secrets ou transmis par le corps; les rituels afro-caribéens; les arts martiaux et les danses; le Gwo Ka, le Kalarri Payattu, la Capoeira, le Hip Hop. Dans des mappemondes tenues à l'envers; les vieilles photos et papiers d'identité enve-



loppés dans de l'aluminium; les foulards des aïeules; les jouets cachés au fond d'un tiroir, sous une pile de vieux sous-vêtements; nos laissez-passer, nos cartes de séjours, nos passeports ou leur absence. Nos silences et non-dits. Nos récits oraux et nos histoires. Nos tentatives pour préserver nos mémoires. Nos tentatives pour transmettre nos luttes, nos traces, nos sillons, nos mondes.

Ce cinquième numéro, *Transmettre*, se propose d'adresser nos mémoires et amnésies intimes et collectives. Les transmissions passent par les corps, les gestes, l'ordinaire, le mondain, les luttes, par nos ancêtres et nos liens à la terre. Comment transmettre? Qui transmet? Où? À qui? Quoi et pourquoi? Sous quelles conditions?

Parution Septembre 2021

Pages 84

Format 210 x 297

ISBN 978-2-84950-978-4

## LE SYNDICALISME EN COMMUN ARGUMENTS POUR UNE REFONDATION Collectif

Défaire l'emprise néolibérale sur toute la société appelle la «convergence des luttes». L'exploitation, les oppressions, les injustices, les catastrophes écologiques ne sont pas isolables les unes des autres.

Chacun-e dans sa vie le ressent. L'exigence d'une vie digne, le féminisme, l'antiracisme, l'écologie, la démocratie, les droits individuels et collectifs sont d'ores et déjà des causes partagées dans de nombreuses organisations syndicales. Mais une étape doit être franchie en tirant toutes les implications de cette transformation des pratiques et des représentations. Il en va de l'efficacité de leur action dans la société.

Pas de convergence des luttes sans intégration des causes. Tel est le message de ce livre-manifeste écrit par des syndicalistes qui ont entamé depuis plusieurs années une réflexion sur le renouvellement de l'action dans le monde professionnel.

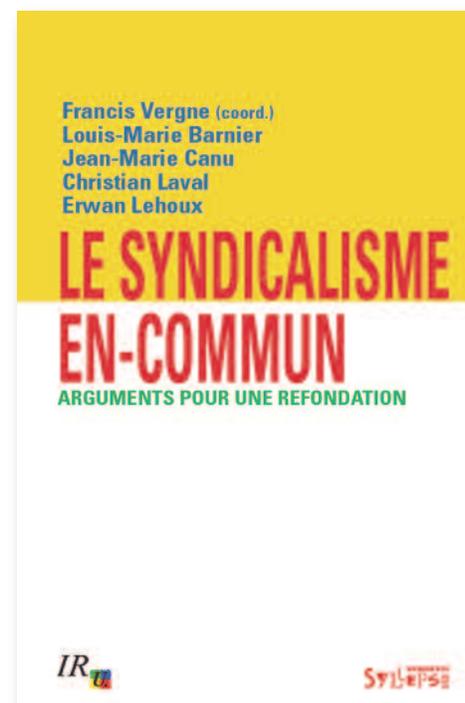
Le temps de la mise en commun est venu pour le syndicalisme comme pour toutes les autres formes de mobilisation engagées dans une lutte globale contre le néolibéralisme mortifère. Le syndicalisme en commun est le nom d'une refondation qui a déjà commencé.

Parution Avril 2021

Pages 96

Format 115 x 190

ISBN 978-2-84950-931-9

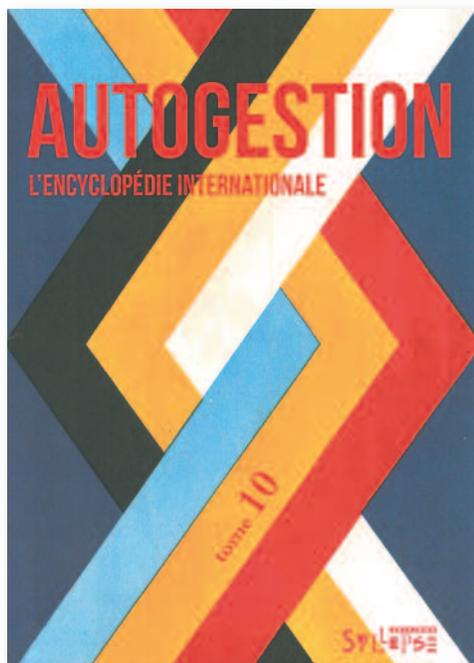


Ces titres sont  
en téléchargement  
gratuit sur le site  
de Syllepse

## AUTOGESTION. L'ENCYCLOPÉDIE INTERNATIONALE

Volume 10  
Collectif

Ce dixième volume consacre deux sections spéciales à La Commune de Paris et à l'expérience du syndicat autogestionnaire polonais Solidarité. Comme dans les volumes précédents, on retrouve également des expériences concrètes d'autogestion en France et à l'étranger, d'hier et d'aujourd'hui, comme les squats et centres sociaux et autogérés à Mexico, une coopérative laitière en Inde qui ouvre la voie à l'indépendance des femmes ou les centres d'appui mutuel de Porto Rico. Au chapitre des idées autogestionnaires, la question de la reconversion industrielle et celle d'un plan de transition sociale écologique de l'agriculture ou encore des coopératives et la transition économique sont traitées. Enfin Bakounine théoricien de l'autogestion ? s'interroge une contribution. Le Manifeste du mutualisme et de l'autogestion conclut cette partie.

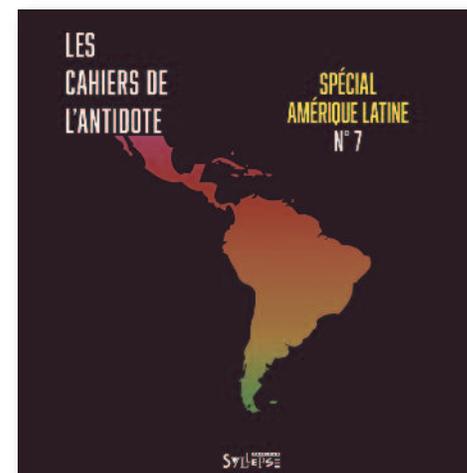


## COLOMBIE : UN PEUPLE EN RÉSISTANCE

Collectif

Le 28 avril 2021 a marqué une nouvelle étape dans l'histoire de la mobilisation et de l'exercice de la protestation sociale en Colombie. La grève nationale appelée par les centrales syndicales a fini par devenir un grand soulèvement populaire. Ce même jour, les capitales des départements ont été le théâtre de mobilisations de travailleurs et travailleuses, de travailleurs informels, d'étudiant·es, d'organisations de quartier, de femmes, de communautés indigènes et

afro-colombiennes ; une expression sociale diverse et plurielle d'un peuple désespéré, acculé par la mise en œuvre de décennies de politiques néolibérales et abandonné à son propre sort pendant la pandémie [qui est très présente]. Ce soulèvement populaire s'inscrit dans une ligne de continuité avec les mobilisations urbaines du 21 novembre 2019, mais, cette fois, des villes intermédiaires et des zones rurales s'y sont jointes. Des manifestations de rue ont eu lieu dans 600 municipalités et le nombre de manifestant·es a atteint environ cinq millions de personnes. Cette protestation de masse a déjà obtenu des résultats. La chute de la réforme fiscale [qui frappait les « classes moyennes » et les pauvres par une hausse massive de la TVA sur les biens et services], le départ du ministre des finances Alberto Carrasquilla et de son équipe économique, la démission de la ministre des affaires étrangères Claudia Blum, l'enlèvement au Congrès des réformes de la santé, des retraites et du travail qui font partie du Paquetazo [du paquet de contre-réformes] du gouvernement d'Iván Duque exigé par les agences de notation et le FMI.



## AMÉRIQUE LATINE LES CHEMINS DE L'ÉMANCIPATION HANTÉS PAR LEUR PASSÉ

Collectif

Si l'on doit chercher un endroit à notre époque où la question du pouvoir est posée le plus clairement et le plus frontalement, c'est probablement vers l'Amérique latine des dernières décennies qu'il faut se tourner. Les luttes des opprimé·es pour l'émancipation, qu'elles se situent sur le terrain de l'ordre bourgeois et néocolonial, du racisme, du patriarcat ou de la contestation par leur gauche des « expériences progressistes », n'y ont de cesse de bousculer le réel. L'intensité de la violence sociale, les défaites et les trop nombreux mort·es qui accompagnent ces processus ne doivent pas nous conduire à idéaliser la situation, mais force est de constater que les revers infligés ici ou là aux dominants offrent des enseignements dont l'intérêt transcende largement les frontières latino-américaines. Dans la continuité du travail éditorial sur la région, c'est l'objet de ces Cahiers de l'antidote, dans lesquels quelques auteurs de Syllepse brossent un tableau de dynamiques politiques aux rythmes et aux enjeux disparates. Cuba, Nicaragua, Bolivie, Brésil, Venezuela, Pérou, sont ainsi abordés.

# BULLETIN D'ABONNEMENT

**Les  
utopiques**  
CAHIER DE RÉFLEXIONS  
DE L'UNION SYNDICALE SOLIDAIRES

→ ■ 2 ANS / 6 NUMÉROS = 30€

→ ■ 1 AN / 3 NUMÉROS = 15€

Merci à Fred Sochard pour les nombreuses illustrations utilisées dans ce numéro.

Comité éditorial : Éric Beynel – Annick Coupé –  
Gaëlle Differ – Julien Gonthier – Gérard Gourguechon –  
Murielle Guilbert – Christian Mahieux – Noémie Moret –  
Yann Renoult – Théo Roumier  
Équipe du site [www.lesutopiques.org](http://www.lesutopiques.org) :  
Hélène Cabioc'h – Aurélien Boudon – Patrick Butin –  
Didier Fontaine – Guillermo Wolf  
31, rue de la Grange-aux-Belles – 75010 Paris  
Tél : 01 58 39 30 20  
[contact@lesutopiques.org](mailto:contact@lesutopiques.org)  
Directrice de publication : Murielle Guilbert  
Été 2021  
N° ISSN 2491-2352  
Dépôt légal à parution  
Couverture : Alain Frappier  
Correction : Marie-Claude Guignard  
Mise en pages : Marie-Hélène Klein  
Imprimerie : Delta Papiers, Paris  
Éditions Syllepse  
69, rue des rigoles – 75020 Paris  
Tél : 01 44 62 08 89  
[www.syllepse.net](http://www.syllepse.net)  
N° ISBN 978-2-84950-930-2

NOM /

PRÉNOM /

ORGANISATION / ( facultatif )

ADRESSE /

CP /

VILLE /

TÉL /

COURRIEL /

Nombre d'abonnements : x 30 € soit la somme de : €

Nombre d'abonnements : x 15 € soit la somme de : €

Règlement par chèque à l'ordre de Union syndicale Solidaires  
Les utopiques - 31, rue de la Grange-aux-Belles - 75010 PARIS

**Les  
utopiques**

[www.lesutopiques.org](http://www.lesutopiques.org)

**Solidaires**  
Union syndicale