

nsi 10

NUMÉRO SPÉCIAL DE **NORRAG**

L'éducation comme levier de transformation sociétale : des alternatives pour un avenir plus juste

**GENEVA
GRADUATE
INSTITUTE**

**NORRAG
GLOBAL
EDUCATION
CENTRE**

À propos de NSI

NORRAG Numéro Spécial (NSI) est un périodique à code source ouvert. Il cherche à mettre en avant des auteurs de différents pays aux perspectives diverses. Chaque numéro est consacré à un sujet particulier de la politique mondiale de l'éducation et de la coopération internationale en matière d'éducation. NSI comprend un certain nombre d'articles concis provenant de perspectives et d'acteurs divers dans le but de combler le fossé entre la théorie et la pratique et de promouvoir la défense et les politiques en matière de développement de l'éducation internationale. Le contenu et les perspectives présentés dans les articles sont ceux des auteurs individuels et ne représentent pas les points de vue de ces organisations. En outre, veuillez noter que tout au long du numéro, le style de la langue peut varier pour respecter la langue originale des articles soumis.

À propos de NORRAG

NORRAG est le Centre Global d'Éducation du Geneva Graduate Institute. Il s'agit d'un réseau mondial de politiques et de coopération internationales dans le domaine de l'éducation et de la formation, basé sur l'adhésion de ses membres. Sa mission principale est de coproduire, de diffuser et d'échanger des connaissances critiques, et de renforcer les capacités avec et pour les universités, les gouvernements, les ONG, les organisations internationales, les fondations et le secteur privé qui influencent et façonnent les politiques et les pratiques éducatives aux niveaux national et international. Grâce à son travail, NORRAG contribue à créer les conditions nécessaires à la prise de décisions plus participatives, fondées sur des données probantes, qui améliorent l'égalité d'accès et la qualité de l'éducation et de la formation.

De plus amples informations sur NORRAG, notamment sur son champ d'action et ses domaines thématiques, sont disponibles à l'adresse suivante : www.norrageducation.org

Rejoignez le réseau NORRAG

www.norrageducation.org/norrage-network

Suivez NORRAG sur les médias sociaux



Chemin Eugène-Rigot, 2
1202 Geneva, Switzerland
+41 (0) 22 908 45 47
norrage@graduateinstitute.ch

NORRAG Numéro Spécial 10 (NSI 10)

Édition française, mars 2026
Édition anglaise (originale), octobre 2024

Traduction

Sylvie Jeandet

Coordination

Anouk Pasquier Di Dio

Production

Alexandru Crețu

NORRAG est soutenu par



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



INSTITUT DE HAUTES
ÉTUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

Publié sous les termes de la licence Creative Commons :
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International
(CC BY-NC 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/bync/4.0/deed.fr>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003 10

L'éducation comme levier de transformation sociétale : des alternatives pour un avenir plus juste

Rédacteurs invités et rédactrices invitées

Frank Adamson, professeur adjoint de leadership en éducation et d'études politiques, Université d'État de Californie, Sacramento, États-Unis

Rezan Benatar, sociologue, érudite engagée, Istanbul, Turquie

Michael Gibbons, chercheur en résidence, faculté d'éducation, American University, États-Unis

Mark Ginsburg, chercheur invité, politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, États-Unis

Steven J. Klees, éminent universitaire et professeur, politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, États-Unis

Giuseppe Lipari, doctorant, science politique et sociologie, Scuola Normale Superiore, Italie

Carol Anne Spreen, professeure adjointe, éducation internationale, Université de New York, New York, États-Unis

Deepa Srikantiah, membre du corps professoral, politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, College Park, États-Unis

Avant-propos

Dans le contexte des crises existentielles contemporaines, liées au changement climatique, à l'aggravation des inégalités et à l'érosion de la démographie, nous nous trouvons à un tournant décisif. Ce Norrag Numéro Spécial, intitulé *L'éducation comme levier de transformation sociétale : des alternatives pour un avenir plus juste*, se propose d'explorer la manière dont l'éducation peut être repensée afin de favoriser des transformations porteuses de sens en faveur de sociétés plus justes, plus équitables et plus durables.

Les rédacteurs invités et rédactrices invitées, à savoir Frank Adamson, Rezan Benatar, Michael Gibbons, Mark Ginsburg, Steven J. Klees, Giuseppe Lipari, Carol Anne Spreen et Deepa Srikantiah, membres du Projet pour des alternatives (The Alternatives Project, TAP), ont rassemblé des contributions qui proposent une pluralité d'idées et d'approches remettant en question les structures et idéologies fondamentales ancrées dans notre société, et plus particulièrement dans les systèmes éducatifs. La richesse et la diversité de leur problématisation et des pistes avancées reposent sur un constat partagé : l'éducation joue un rôle central dans la construction de futurs justes et durables, à condition de repenser et de réformer les systèmes éducatifs actuels. Comme le soulignent les rédacteurs et rédactrices, les alternatives présentées dans ce Numéro Spécial mettent l'accent sur la participation, la coopération, la solidarité, la conscience écologique, l'intégration des arts et le bien-être.

S'appuyant sur diverses études de cas, du Brésil à l'Afrique du Sud, et abordant des thématiques allant des systèmes de savoir autochtones à l'éducation en situation de conflit et d'urgence, ces contributeurs et contributrices du monde entier rappellent que l'éducation peut constituer un espace puissant de résistance et d'activisme lorsqu'elle s'ancre dans des pédagogies alternatives, des savoirs décolonisés et des façons d'être autochtones. Elles et ils soulignent également que l'éducation peut servir d'outil pour lutter contre l'oppression, dépasser les héritages coloniaux et permettre aux groupes marginalisés de définir leur propre avenir. Pour repenser et réformer l'éducation, les contributions appellent notamment à reconsidérer les systèmes économiques actuels, à répondre aux défis du changement climatique, à promouvoir la justice sociale, à mettre en œuvre de nouveaux modèles éducatifs et à renforcer la participation des jeunes.

Chanwoong Baek

Directeur académique du NORRAG
Professeur assistant
Cotitulaire de l'UNESCO Chair in Comparative Education Policy
IHEID, Genève

Surtout, les 39 contributions rassemblées dans la version anglaise de ce Numéro Spécial montrent de manière répétée qu'il n'existe pas de voie unique pour réformer l'éducation. Les transformations porteuses de sens doivent s'appuyer sur les histoires, les cultures et les besoins spécifiques de chaque contexte local. Par conséquent, les alternatives explorées dans chaque contribution sont variées et reflètent la complexité des défis éducatifs propres à des contextes uniques.

Aujourd'hui, plus que jamais, il est essentiel d'explorer des solutions éducatives innovantes face au changement climatique, aux inégalités sociétales et à l'incertitude politique. Plus de 100 résumés ont été soumis dans le cadre de l'appel ouvert pour ce Numéro Spécial, ce qui témoigne de l'importance et de l'actualité de ce sujet. Bien que le NSI10 offre un aperçu des possibilités de changement dans l'éducation, il ne prétend pas dresser une liste exhaustive des alternatives. En outre, l'éducation ne peut être véritablement transformatrice que si elle s'accompagne de changements économiques, sociaux et politiques, comme le rappellent également les rédacteurs et les rédactrices. Que l'on adhère ou non aux solutions présentées dans ce Numéro Spécial, tout le monde s'accordera sur le fait que l'éducation peut et doit engendrer des transformations profondes. Nous vous invitons à découvrir les alternatives présentées ici, à poursuivre la [conversation](#) et à agir en faveur de futurs justes, durables et porteurs de renouveau.

Nous exprimons notre gratitude aux rédacteurs invités et rédactrices invitées, aux auteures et auteurs, aux relecteurs et relectrices, ainsi qu'à l'équipe éditoriale, qui ont généreusement consacré leur temps et leur expertise à cette publication. Nous remercions tout particulièrement nos lecteurs et lectrices pour leur curiosité et leur engagement actif envers les idées présentées dans ce Numéro Spécial.

Moira V. Faul

Directrice exécutive du NORRAG
Chargée d'enseignement et de recherche
IHEID, Genève



La revue NORRAG Special Issue (NSI) a été lancée en 2018 avec l'ambition d'être une publication en libre accès mettant en avant des auteurs issus de différents pays et défendant des points de vue variés. Conformément à la stratégie de NORRAG et dans le but de combler le fossé entre la théorie et la pratique, chaque numéro se concentre sur les débats actuels qui encadrent la politique éducative mondiale et la coopération internationale en matière d'éducation. Les numéros visent à stimuler la discussion et à présenter différents points de vue sur un sujet ; par conséquent, ils ne reflètent pas nécessairement les opinions de NORRAG en tant qu'organisation ni celles de l'ensemble de ses membres.

NSI 01

Mouvements et politiques du droit à l'éducation : promesses et réalités

Rédacteur invité et rédactrice invitée: Archana Mehendale and Rahul Mukhopadhyay

NSI 02

Collecte de données et constitution de preuves pour soutenir l'éducation en situation d'urgence

Rédactrice invitée: Mary Mendenhall

NSI 03

Suivi mondial du développement des systèmes éducatifs nationaux : coercitif ou constructif ?

Rédactrice invitée: Marisol Vázquez Cuevas

NSI 04

La nouvelle philanthropie et le bouleversement de l'éducation mondiale

Rédactrices invitées: Lara Patil and Marina Avelar

NSI 05

Financement national : fiscalité et éducation

Rédacteur invité: David Archer

NSI 06

États d'urgence : l'enseignement à l'ère du covid-19

Rédacteurs invités et rédactrice invitée: Will Brehm, Elaine Unterhalter and Moses Oketch

NSI 07

L'éducation à l'ère du changement climatique

Rédactrices invitées: Heila Lotz-Sisitka and Eureka Rosenberg

NSI 08

Les continuums Éducation-Formation-Travail : instrument d'inclusion socioprofessionnelle pour les jeunes et les adultes

Rédacteur invité et rédactrice invitée: Michel Carton and Christine Hofmann

NSI 09

Apprentissage fondamental : débats et pratiques

Rédacteur invité: Hugh McLean

En plus de l'anglais, toutes les NSIs sont disponibles dans des éditions régionales en AR | ES | FR | RU | ZH.

Contenu

L'éducation comme levier de transformation sociétale : des alternatives pour un avenir plus juste	08
Frank Adamson, professeur adjoint de leadership en éducation et d'études politiques, Université d'État de Californie, Sacramento, États-Unis	
Rezan Benatar, sociologue, érudite engagée, Istanbul, Turquie	
Michael Gibbons, chercheur en résidence, faculté d'éducation, American University, États-Unis	
Mark Ginsburg, chercheur invité, politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, États-Unis	
Steven J. Klees, éminent universitaire et professeur, politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, États-Unis	
Giuseppe Lipari, doctorant, science politique et sociologie, Scuola Normale Superiore, Italie	
Carol Anne Spreen, professeure adjointe, éducation internationale, Université de New York, New York, États-Unis	
Deepa Srikantaiah, membre du corps professoral, politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, College Park, États-Unis	
Partie 1 : Imaginer des initiatives sociétales	15
01 Adieu TINA, bonjour TAPAS !	16
Steven J. Klees, professeur en politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, États-Unis	
Partie 2 : Réinventer la scolarité	19
02 Transformer l'éducation et la société en mobilisant le potentiel réformiste des ODD et de l'EDD	20
Tom G. Griffiths, professeur, éducation internationale et développement, Oslo Metropolitan University, Norvège	
Partie 3 : Repenser l'enseignement postsecondaire	25
03 L'enseignement supérieur pour et dans une société post-consommation	26
Patric Wallin, professeur, département de l'éducation et de l'apprentissage continu, Université norvégienne de sciences et de technologie (NTNU), Norvège	
04 L'activisme anticaste dans l'enseignement supérieur américain : au-delà d'une politique de la reconnaissance	29
Ashok Danavath, chercheur principal, National Campaign on Dalit Human Rights, Inde	
Radhika Marwaha, doctorante, Université de Californie, San Diego, États-Unis	
Nisha Thapliyal, chargée d'enseignement et de recherche, Université de Newcastle, Australie	
Partie 4 : Faire de l'éducation non formelle un pilier central	35
05 L'éducation artistique urbaine comme résistance non violente au Honduras	36
Amanda Blewitt, Université de Caroline du Nord de Greensboro, département des études sur la paix et les conflits, États-Unis	
Partie 5 : Apprendre et désapprendre : les enseignements des savoirs décoloniaux et autochtones	41
06 Inscrire la justice épistémique au cœur des transformations éducatives pour un avenir juste	42
María Balarin, chercheuse principale, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Pérou	
Lizzi O. Milligan, professeure d'éducation et de justice sociale mondiale, Université de Bath, Royaume-Uni	
07 Démanteler la violence épistémique : une approche décoloniale de la justice sociale dans les programmes d'enseignement supérieur sud-africains	46
Nkosana Sithole kaMiya, Université du Witwatersrand, Afrique du Sud	

Partie 6 : Réagir face à la crise climatique	51
08 Répondre à l'urgence climatique : créer des systèmes éducatifs génératifs et équitables	52
Frank Adamson, université d'État de Californie, Sacramento, États-Unis Michael Gibbons, chercheur en résidence, programme international de formation et d'éducation (ITEP), faculté d'éducation, American University, États-Unis	
Partie 7 : Mettre en lumière l'éducation en contexte de conflit et d'urgence	57
09 Les populations migrantes et réfugiées dans les programmes scolaires : de nouveaux récits pour faire avancer la justice mondiale	58
Giovanna Modé Magalhães, Université de São Paulo, Brésil et chercheuse principale, George Eckert Institute, Allemagne	
Partie 8 : Promouvoir une éducation émancipatrice	63
10 « Laboratoires d'apprentissage » : l'enjeu de l'éducation et des connaissances relatives aux mouvements sociaux	64
Mario Novelli, Université de Sussex, Royaume-Uni Birgül Kutan, Université de Sussex, Royaume-Uni Patrick Kane, chercheur, Cali, Colombie Adnan Çelik, École des hautes études en sciences sociales, Paris, France Tejendra Pherali, Institute of Education, UCL, Royaume-Uni Saranel Benjamin, chercheuse indépendante et codirectrice générale, Mama Cash, Pays-Bas	
11 L'activisme étudiant dans l'enseignement secondaire : un monde d'alternatives	69
Giuseppe Lipari, doctorant, Scuola Normale Superiore, Italie	
Partie 9 : Proposer une voie à suivre	73
12 Les tâches de l'universitaire/activiste critique	74
Michael W. Apple, professeur John Bascom dans les départements Curriculum et instruction et Politique éducative de l'Université du Wisconsin, États-Unis	

L'éducation comme levier de transformation sociétale : des alternatives pour un avenir plus juste

Frank Adamson, professeur adjoint de leadership en éducation et d'études politiques, Université d'État de Californie, Sacramento, États-Unis
adamson@csus.edu

Rezan Benatar, sociologue, érudite engagée, Istanbul, Turquie
rebenatar@yahoo.com

Michael Gibbons, chercheur en résidence, faculté d'éducation, American University, États-Unis
gibbons@emercian.edu

Mark Ginsburg, chercheur invité, politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, États-Unis
mginsbur@umd.edu

Steven J. Klees, éminent universitaire et professeur, politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, États-Unis
sklees@umd.edu

Giuseppe Lipari, doctorant, science politique et sociologie, Scuola Normale Superiore, Italie
giuseppe.lipari@sns.it

Carol Anne Spreen, professeure adjointe, éducation internationale, Université de New York, New York, États-Unis
spreen@nyu.edu

Deepa Srikantaiah, membre du corps professoral, politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, College Park, États-Unis
dsrikant@umd.edu

À un moment critique, alors que notre monde se trouve au bord du désastre, ce *Norrag Numéro Spécial* se veut porteur d'espoir. Nous faisons face à des crises multiples (une polycrise) qui rendent urgent le développement d'alternatives économiques, sociales, politiques et, plus particulièrement pertinent ici, éducatives face aux modes de pensées et aux pratiques actuellement dominants. C'est précisément à cette réflexion que ce numéro spécial est consacré.

Ce NSI10 est une initiative de [The Alternatives Project](#) (TAP), un collectif transnational et diversifié réunissant des universitaires progressistes, des membres de syndicats, des activistes de la société civile et des acteurs de mouvements sociaux s'efforçant de faire émerger une voix critique

collective à l'échelle mondiale, centrée sur l'éducation et la transformation sociétale. TAP conçoit une refonte de l'éducation et de la société dans le monde et travaille à sa mise en œuvre. À travers ce projet, nous cherchons à construire un mouvement capable de remettre collectivement en question les idées et les politiques hégémoniques en matière d'éducation et de « développement », en utilisant nos recherches, nos écrits, nos actions communautaires, nos campagnes de sensibilisation et nos efforts pour connecter les personnes qui élaborent des alternatives.

Fondé en 2019, TAP a initialement élaboré une déclaration (que l'on peut considérer comme un manifeste) intitulée *Education Justice for Societal Transformation: A Framework for Action*, que

nous présenterons ci-après. Cette déclaration a été traduite en 12 langues et, à ce jour, a recueilli plus de 500 signatures individuelles ainsi que l'adhésion de 35 organisations à travers le monde. Une version légèrement révisée de ce texte sert d'introduction à ce numéro spécial.

Nous vous invitons à consulter notre site Internet et à signer la déclaration originale de TAP.

La Déclaration du projet pour des alternatives

Nous, soussignés, pensons que les arrangements sociaux, économiques, politiques et éducatifs actuels reproduisent des relations de pouvoir qui créent de profondes inégalités et menaceront à terme la vie sur la planète. Nous défendons des pédagogies alternatives et des systèmes éducatifs justes et régénératifs qui soutiendront les transformations sociales dont nous avons besoin pour créer un monde plus riche, plus équitable et durable.

Les crises mondiales coexistantes et interdépendantes poussent l'humanité et la planète vivante vers un effondrement politique, social, économique et écologique. Ces crises - actuellement observées à travers la pandémie mondiale de coronavirus, les inégalités structurelles, la brutalité policière et le racisme, le patriarcat enraciné, l'accélération du chaos climatique et la menace constante de guerres - sont conduites à l'échelle mondiale par le capitalisme et le militarisme. Nous devons saisir ce moment historique et unique pour repenser et changer radicalement l'éducation publique en tant que point d'entrée pour des transformations plus profondes qui renforceront la solidarité et la coopération humaines et mettront fin au racisme, au patriarcat et au capitalisme. Nous rejetons l'idée selon laquelle la priorité de l'éducation est de créer un « capital humain » ; nous affirmons que les priorités de l'éducation doivent inclure des écosystèmes régénératifs et une plus grande justice sociale pour les générations actuelles et futures. Cela nécessite la création de systèmes éducatifs justes, ce que nous ne pouvons réaliser que dans le cadre d'une lutte plus large pour la transformation sociale dans toutes les autres sphères, en particulier celles de l'économie et de la politique.

Des luttes progressives sont nécessaires pour former de nouveaux contrats sociaux qui servent les intérêts collectifs du plus grand nombre plutôt que les intérêts personnels de quelques-uns. L'histoire humaine reflète une série de transitions sociales complexes et interdépendantes façonnées par les relations de pouvoir : de l'agriculture à l'industrialisation, en passant par la conquête coloniale, les dictatures autoritaires, le post-colonialisme, la mondialisation néolibérale et les révolutions numériques et la collusion entre le capitalisme de surveillance et l'État sécuritaire que nous connaissons aujourd'hui. Chaque nouvelle classe dominante produit une idéologie qui perpétue sa domination, justifie les inégalités qu'elle crée invariablement et favorise

le pessimisme selon lequel le changement n'est pas du tout possible. Ces hégémonies idéologiques impliquent presque toujours l'adhésion à, et créent des systèmes éducatifs qui renforcent des hypothèses hiérarchiques et des conceptions binaires rigides - humain/non-humain, homme/femme, esprit/corps, séculier/spirituel, supérieur/inférieur, urbain/rural, nous/elles et eux - qui supposent le droit de conquête et d'exploitation du monde naturel et toutes les espèces vivantes. Les populismes contemporains autoritaires, nativistes, patriarcaux et coloniaux qui émergent dans le monde à la suite de la mondialisation et de l'augmentation des migrations dues aux conflits et au changement climatique aiguisent ces oppositions binaires et provoquent des insécurités sociales pour resserrer leur emprise.

Aujourd'hui, les systèmes éducatifs du monde entier sont forgés dans l'esprit du capitalisme néolibéral et des idées d'efficacité, de taux de rendement, de choix, de concurrence et de croissance économique. Cette idéologie donne aux riches sociétés multinationales et aux milliardaires un pouvoir débridé pour remodeler l'économie mondiale et les systèmes politiques nationaux, perpétuant une activité économique extractive, basée sur le carbone et entraînant une consommation sans contrainte et la dégradation critique des écosystèmes. Organisés de cette manière, les systèmes éducatifs servent à renforcer et à légitimer les inégalités sociales, la ségrégation et la stratification au sein et entre les nations. Pourtant, autant qu'elle reflète les hégémonies dominantes, l'éducation est également un sujet central de contestation. Les États autoritaires, sachant très bien que l'éducation peut être une force de transformation, agissent rapidement pour l'utiliser comme un outil pour assurer la conformité et le contrôle.

Par conséquent, pour de nombreux enfants et jeunes, ce monde est morose. La qualité de l'éducation qu'elles/ils reçoivent est de plus en plus segmentée en fonction du statut socio-économique et de la situation géographique de leur famille. L'éducation est de plus en plus organisée sur des marchés concurrentiels qui créent et enracinent les inégalités de race, de classe sociale et de genre où les prestataires et les entrepreneurs privés, ainsi que les enseignants et les étudiants se font concurrence et sont classés selon la rentabilité et des tests standardisés : un modèle d'éducation marchand fourni via des budgets publics limités, basé sur les résultats, la formation de capital humain, le taux de rentabilité économique et l'optimisation des ressources. Ce modèle renforce l'exceptionnalisme humain, les préjugés racistes et la suprématie blanche, le dénigrement de la différence, la légitimation des inégalités économiques et politiques, l'hyper-individualisme, une croissance économique débridée, une réception sans critique de la rhétorique publicitaire et le respect d'un régime autoritaire. L'une des conséquences est la contradiction étrange selon laquelle la population

la plus instruite de l'Histoire de l'humanité déclenche collectivement l'éco-effondrement des systèmes de la planète vivante, un acte de suicide collectif et d'écocide.

Au cours des trente dernières années, le plaidoyer sans relâche de la société civile et des syndicats de l'éducation a poussé le monde à embrasser le droit à l'éducation et l'aspiration à l'éducation pour toutes et tous : la scolarité obligatoire s'est étendue à des niveaux sans précédent - engageant près de deux milliards d'enfants chaque jour. La plupart des familles considèrent maintenant que l'achèvement de 8 à 12 années de scolarité est essentiel pour l'avenir de leurs enfants, et la plupart des gouvernements partent du principe que fournir une éducation publique gratuite à tous les enfants et jeunes est une bonne politique publique. Mais nous sommes loin d'y parvenir. En particulier, les injustices structurelles plus larges causées par les quatre dernières décennies de fondamentalisme du marché ont conduit à une sous-dépense soutenue du secteur social, et ont dénigré toute activité gouvernementale comme « inefficace » et « inutile ». Par conséquent, le financement de l'éducation a été terriblement insuffisant, et un effort financier beaucoup plus important est nécessaire et est possible, de la part des gouvernements nationaux ainsi que des organisations internationales bilatérales et multilatérales.

Ce n'est pas qu'il n'y ait pas d'argent ; les gouvernements trouvent toujours de l'argent à dépenser pour l'armée, la police, la sécurité et la surveillance, et le bien-être des entreprises. Pour faire face à cette idéologie, nous devons exposer la rareté comme un mythe et l'austérité comme un choix politique délibéré pour conduire l'agenda de la privatisation néolibérale.

Si les objectifs de dépenses en éducation reflètent un consensus mondial, la plupart des gouvernements n'atteignent même pas l'objectif de consacrer 20 % des dépenses publiques et 6 % de leur PIB à l'éducation. La communauté internationale a promis pendant des décennies de consacrer 0,7 % de son PIB à l'aide publique au développement, mais n'en alloue qu'une fraction. Et tous ces objectifs sous-estiment largement le besoin.

Nous devons faire valoir ces arguments dans la sphère publique. Le problème va au-delà du financement. Les institutions financières internationales - telles que le FMI et la Banque mondiale - sont des institutions néocoloniales qui promeuvent dans le monde entier des politiques néolibérales, dites du consensus de Washington. Le FMI et la Banque mondiale ont joué un rôle majeur en influençant les politiques éducatives (et autres politiques sociales). Au lieu de soutenir l'éducation, le FMI limite en fait les dépenses des pays pour l'embauche d'enseignant-e-s et d'autres travailleurs/euses du secteur public. La Banque mondiale prétend être une source de conseils objectifs basés sur la recherche, mais

au cours des quatre dernières décennies, elle a fondé ses recommandations sur son idéologie néolibérale. Il est grand temps qu'une nouvelle conférence de Bretton Woods envisage une refonte majeure du FMI et de la Banque mondiale.

Nous appelons à un changement radical. Tous les gouvernements doivent mettre en place une éducation publique gratuite, de la petite enfance à l'enseignement supérieur, qui permettra une réévaluation critique, participative et démocratique de la façon dont nous pensons et agissons ensemble dans le monde. Pour dispenser l'éducation en tant que droit humain, il faut des systèmes publics entièrement financés, de manière durable, par des systèmes fiscaux progressifs et redistributifs nationaux et mondiaux, avec l'assistance inconditionnelle de la communauté internationale. Le programme scolaire devrait rejeter activement la complicité docile des consommateur-trices qui alimente le réchauffement et la catastrophe climatique. Enracinée dans la communauté, l'éducation doit être culturellement pertinente et doit promouvoir les valeurs humanistes d'anti-racisme, d'anti-sexisme, de solidarité, de cohésion sociale, d'empathie, d'imagination, de créativité, d'épanouissement personnel, de paix, de gestion éco-responsable et de renforcement de la démocratie. Les enseignant-e-s ont besoin d'une autonomie professionnelle, de conditions de travail de qualité et, par le biais des syndicats et d'autres organisations, d'une voix majeure dans l'élaboration des politiques. De même, les étudiant-e-s et leurs organisations représentatives doivent également avoir une voix dans la prise de décision politique et pédagogique, leur droit à la participation étant pleinement reconnu.

Le monde a besoin d'une révision radicale de l'éducation qui aidera à transformer et à créer des sociétés régénératrices. Cela nécessitera un nouveau contrat social qui valorise les dépenses sociales au-dessus des dépenses militaires et de sécurité, et va au-delà des intérêts étroits du monde des affaires, des entreprises de l'Ed Tech, des chaînes d'écoles privées et d'autres acteurs à but lucratif du secteur éducatif. Nous appelons à inverser le mouvement vers la privatisation de l'éducation et d'autres services sociaux, et à exclure la logique commerciale de l'éducation et de l'élaboration des politiques sociales.

Nous tirons plutôt parti des luttes et des leçons d'étudiant-e-s et d'enseignant-e-s organisé-e-s, du mouvement syndical dans son ensemble, d'organisations communautaires démocratiques - y compris des associations de minorités, de migrant-e-s et de réfugié-e-s - ainsi que de médias indépendants, d'organisations et de professionnel-le-s qui partagent notre engagement pour faire progresser la justice dans les sociétés réellement défectueuses dans lesquelles nous vivons. Ces groupes ont déjà développé des alternatives pour la justice éducative, y compris des écoles et des

programmes d'éducation non formelle qui soutiennent la souveraineté socialiste, autochtone et noire du XXI^e siècle, le décolonialisme, Black Lives Matter (La vie des Noirs compte) et les pédagogies abolitionnistes et critiques.

La justice dans l'éducation dépend de l'avancement des objectifs liés à la justice dans quatre domaines :

1. Justice sociale – Construire une éducation pour l'équité, la transformation et une vie régénératrice

Les systèmes éducatifs doivent se réorienter vers la lutte contre les inégalités et les injustices dans leurs sociétés, en favorisant la justice raciale, de genre et pour les personnes handicapées, et des modèles d'inclusion qui apprendront à travailler collectivement et à conduire la transformation de l'éducation et de la société.

2. Justice climatique – Apprendre comment nous pouvons vivre de manière régénérative sur la planète

Nous avons besoin de systèmes d'éducation publique qui enseignent l'écologie humaine et les valeurs de protection de la vie sur Terre qui faciliteront cette transformation à la fois aujourd'hui et à l'avenir.

3. Justice économique – Financer l'éducation et d'autres services publics dans une économie transformée

Le système économique doit satisfaire les besoins réels de tous les peuples en se concentrant sur l'équité et les opportunités, et non sur le profit. Cette polycrise doit marquer un passage fondamental du capitalisme à la démocratie sur le lieu de travail, et à une économie radicalement redistributive qui donne la priorité à une fiscalité progressive et à des dépenses progressives dans les services publics pour toutes et tous, aux niveaux national et mondial.

4. Justice politique – Redéfinir l'engagement politique à tous les niveaux

Nous devons nous éloigner de l'autoritarisme et du nationalisme xénophobe. Nous devons dynamiser la solidarité mondiale, cultiver la coopération internationale et renforcer les mouvements populaires intersectionnels mondiaux. Nous devons développer des démocraties plus inclusives et participatives aux niveaux local, national et mondial.

Ces idées initiales n'indiquent pas un mirage utopique lointain ; elles s'appuient plutôt sur les pensées et les actions de nombreux groupes et organisations progressistes à travers le monde. Nous, soussigné-e-s, considérons ces idées pour une nouvelle vision radicale de l'éducation et de la société comme des directions nécessaires pour contrer et surmonter les crises graves auxquelles la planète est confrontée.

Ce que nous entendons par « alternatives »

Notre déclaration, tout comme le nom que nous avons choisi pour notre organisation, souligne clairement le besoin urgent d'alternatives. La doctrine TINA (There Is No Alternative) popularisée par Margaret Thatcher pour affirmer qu'il n'existe aucune alternative au capitalisme (néolibéral) était erronée dès son origine. À l'inverse, l'approche TAPAS (There Are Plenty of Alternatives) proposées par David Bollier, qui affirme l'existence d'une multitude d'alternatives, est bien plus juste.

Cependant, qu'entend-on réellement par « alternatives » éducatives et sociétales ? Andre Gorz (1967) a inventé l'expression de « réformes non réformistes » pour désigner des transformations qui dépassent les mesures « réformistes » purement palliatives, lesquelles ne remettent pas en cause les structures oppressives. Cette perspective conduit immédiatement à se demander « quelles alternatives remettent véritablement en question les structures et les idéologies fondamentales ».

Il n'existe pas de réponse simple à cette question. Lorsqu'elles s'inscrivent dans les paradigmes politiques et économiques dominants, les réformes sont aisées à concevoir, mais tendent presque toujours à reproduire les perspectives hégémoniques du Nord global. Les réformes s'ancrent dans les idéologies dominantes et demeurent contraintes par les rapports de pouvoir existants. Dans ce contexte, l'action se limite souvent à définir des objectifs, formuler des options, réaliser des évaluations d'impact ou des analyses coûts-bénéfices, puis à choisir la solution jugée optimale. À l'inverse, la remise en question du capitalisme, du patriarcat et du racisme, ou de leurs expressions dans le domaine éducatif, ne peut se réduire à de simples évaluations d'impact ni à des réponses uniques élaborées en dehors de tout dialogue participatif. Les intérêts établis peuvent s'approprier les réformes, et le font fréquemment. En outre, les structures et les institutions existantes opposent souvent une résistance au changement.

Notre appel à contributions pour ce numéro spécial présentait explicitement cette perspective. Par conséquent, nous avons choisi de ne pas retenir les propositions d'articles qui nous semblaient relever d'un réformisme ne remettant pas en cause les structures existantes de pouvoir et d'injustice. La qualification de « réformiste » demeure toutefois sujette à interprétation. La gauche progressiste, à laquelle nous considérons appartenir, s'accorde souvent sur la nature des problèmes, mais tend à diverger quant aux tactiques et stratégies à privilégier pour y répondre. Il est donc à la fois légitime et nécessaire de débattre de ce qui constitue réellement des alternatives transformatrices. Certaines voix soutiennent que les alternatives éducatives ne peuvent pas être transformatrices (voir l'article de Le Goliard dans la version anglaise de NSI10). Nous ne partageons pas cette position. À nos yeux, les articles réunis ici abordent l'éducation et d'autres alternatives susceptibles de

contribuer à la transformation sociale. Nous présentons ci-dessous notre propre lecture de certaines des valeurs et caractéristiques fondamentales de ces alternatives.

Caractéristiques des alternatives

Ce numéro spécial s'inscrit dans une démarche de remise en question de notre monde, et les alternatives présentées fournissent des perspectives qui nourrissent notre imagination. Dans un contexte dominé par l'hégémonie néolibérale, des exemples porteurs d'autres visions de la société peuvent inspirer le changement, tant pour les individus que pour les communautés. Lorsqu'elles sont mises en relation avec l'éducation, et plus largement avec l'apprentissage, ces perspectives voient leur portée démultipliée. Nous ne pouvons pas changer un système sans imaginer des alternatives. Même les initiatives les plus pragmatiques peuvent contribuer à des déplacements profonds de paradigmes et à des transformations plus larges, en soumettant l'ordre mondial existant à un examen critique. Chacune des alternatives présentées donne à voir, de manière concrète, la force de nouvelles approches à l'œuvre, qui contestent les multiples formes d'injustice.

S'il est illusoire de prétendre établir une liste exhaustive de leurs caractéristiques, nous en proposons certaines, identifiées comme particulièrement importantes par l'équipe éditoriale ainsi que par les auteures et auteurs de ce numéro.

Participation

Un élément central des alternatives réside dans une approche participative, accompagnée d'une critique consciente des méthodes hiérarchiques dirigées par des « spécialistes ».

Coopération

La plupart des alternatives se caractérisent par la coopération plutôt que par la compétition.

Solidarité

Au-delà de la coopération, l'idée de solidarité communautaire constitue le fondement des relations humaines.

Esprit écologique

La justice implique le respect de l'environnement et de toutes les formes de vie. La préoccupation pour la nature et la crise climatique font partie intégrante des alternatives.

Intégration des arts

L'intégration des arts est essentielle, car ils jouent un rôle déterminant dans le processus d'imagination et nourrissent l'ensemble des formes d'activisme progressif.

Bien-être

Les alternatives privilégient un engagement inconditionnel envers le bien-être collectif (ou « le

bien-vivre »), et considèrent que le bien-être de chaque membre de la communauté est indispensable pour atteindre un véritable épanouissement individuel.

Ces caractéristiques ne se retrouvent pas nécessairement dans chacune des alternatives, et d'autres caractéristiques et valeurs sont également importantes. Nous vivons dans un plurivers, où les alternatives peuvent revêtir des formes variées. Le monde auquel nous aspirons s'inspire du principe zapatiste : « un monde où divers mondes coexistent ».

Éducation et transformation individuelle

Nous sommes des êtres fondamentalement spirituels, et cette dimension joue un rôle central dans notre compréhension de l'interdépendance de la vie. Pourtant, nous avons créé des systèmes économiques, politiques, et parfois religieux, qui ignorent ou contrecarrent cette interconnexion, mettant ainsi en péril la survie même de la vie sur Terre. Nous savons que l'éducation formatrice et les alternatives sociétales sont étroitement liées à notre évolution en tant qu'individus, et que toute transformation sociétale implique un changement à la fois interne et externe (Nolan et Posner, 2024).

Depuis des millénaires, la spiritualité, au-delà de toute appartenance religieuse, constitue le socle d'un mode de vie holistique favorisant l'exercice mental, la régulation émotionnelle et la paix intérieure et soulignant notre parcours intérieur à travers nos comportements quotidiens. Les traditions orientales et les savoirs autochtones, entre autres, tissent depuis longtemps une riche tapisserie de pratiques spirituelles qui transcendent l'individu. Elles mettent en lumière le lien profond entre les êtres humains et le monde naturel, cultivant ainsi un sentiment d'interdépendance.

Les pratiques spirituelles ne doivent pas occulter les réalités pressantes de l'inégalité structurelle, du racisme systémique, du patriarcat et des autres formes d'injustice. Au contraire, elles peuvent offrir des voies de transformation personnelle, incitant les individus à s'adapter, à adopter des pratiques durables et à veiller au partage équitable et à l'utilisation responsable des ressources pour le bien commun. En chacun et chacune de nous réside une graine de transformation, qui ne demande qu'à se relier à la tapisserie collective. Cette transformation a le potentiel d'habiliter les individus, de réduire les barrières et les conflits entre les peuples, pour renforcer le tissu social et préserver notre planète. Face à la menace d'un avenir dystopique, il devient impératif de promouvoir des alternatives sociétales fondées sur une transformation individuelle.

Ce que vous trouverez dans ce Numéro Spécial

Ce NSI10 est structuré en neuf parties. La **première partie** ne traite pas directement de l'éducation, mais propose cinq essais¹ qui explorent une multitude d'alternatives aux arrangements politiques, économiques et sociaux qui,

jusqu'à présent, ont façonné notre monde et organisé nos modes de pensée. Nous avons sélectionné quatre articles rédigés par des spécialistes du domaine des alternatives ainsi que l'article d'un corédacteur. Cette première section est essentielle : réfléchir à des futurs éducatifs alternatifs implique également de considérer les contextes nouveaux dans lesquels ces futurs pourraient émerger et fonctionner.

Les parties suivantes, de la deuxième à la neuvième, regroupent 33 articles² rédigés par des auteures et auteurs du monde entier, mettant l'accent sur les alternatives éducatives susceptibles d'élargir nos horizons épistémiques et de contribuer à un avenir juste, équitable et régénératif. Lors de l'organisation de ces sections, nous avons réfléchi à la meilleure manière de situer et de catégoriser des sujets familiers (comme l'éducation primaire et secondaire) tout en conservant une perspective critique sur les cadres institutionnels que nous cherchons à questionner, déconstruire et, ultimement, transformer. La **deuxième partie**, « Réinventer la scolarité », rassemble des articles adoptant une approche critique de l'enseignement scolaire, proposant notamment des réformes et des initiatives innovantes en faveur d'un avenir juste. La **troisième partie**, « Repenser l'enseignement postsecondaire », présente de nouvelles façons d'aborder l'éducation tout au long de la vie. La **quatrième partie**, « Faire de l'éducation non formelle un pilier central », propose des articles qui dépassent largement les cadres et lieux traditionnels de la « scolarité ».

Les quatre parties suivantes se concentrent sur des domaines spécifiques. La **cinquième partie**, « Apprendre et désapprendre : les enseignements des savoirs décoloniaux et autochtones » attire notre attention sur des manières de vivre, d'être et d'apprendre que nous connaissons parfois déjà, mais qui sont souvent négligées dans les systèmes éducatifs occidentaux et du Nord global. La **sixième partie**, « Réagir face à la crise climatique », propose des orientations et des exemples pour que l'éducation joue un rôle actif dans la compréhension et l'atténuation de cette crise existentielle. Dans « Mettre en lumière l'éducation en contexte de conflit et d'urgence » (**septième partie**), les auteures et les auteurs décrivent différentes modalités éducatives dans des situations particulièrement difficiles. La **huitième partie**, « Promouvoir une éducation émancipatrice », explore les nombreuses façons dont les mouvements sociaux orientent les systèmes éducatifs tout en s'engageant dans des processus éducatifs.

Nos conclusions

Ce numéro spécial s'achève avec la neuvième partie, « Proposer une voie à suivre », qui présente un article de Michael Apple consacré aux « tâches des universitaires et activistes critiques », mis à jour à partir de son ouvrage de 2013, *Can Education Change Society?* L'auteur y défend notamment la nécessité d'engager les actions suivantes :

- documenter l'exploitation, la marginalisation et la reproduction ;
- rendre visibles les luttes progressistes ;
- contribuer à identifier des espaces et des possibilités d'action contre-hégémoniques ;
- s'adresser à des publics non académiques ;
- travailler en collaboration avec les activistes et les mouvements sociaux critiques, dans le domaine de l'éducation et au-delà ;
- affronter l'imbrication des structures oppressives.

À l'instar de Michael Apple, nous croyons que l'éducation peut contribuer à changer la société. Cette responsabilité ne saurait toutefois incomber uniquement aux universitaires et activistes critiques : elle concerne l'ensemble des spécialistes progressistes de l'éducation. Bien que les alternatives présentées dans ce numéro spécial montrent certaines voies possibles, elles ne représentent qu'une fraction des initiatives éducatives transformatrices déjà à l'œuvre dans de nombreuses communautés à travers le monde. Par ailleurs, la transformation de l'éducation doit s'inscrire dans un ensemble plus large d'efforts visant à transformer la société, comme le souligne la première partie de ce numéro. Nous avons la ferme conviction que cette transformation sociétale est urgente, en particulier face à l'intensification de la crise climatique. Nous ne pouvons en reporter la responsabilité sur les générations futures !

Nous défendons une conception du changement fondée sur des mobilisations transsectorielles, plurithématiques et transnationales. Le titre d'un article d'Ashish Kothari (2020), l'un des contributeurs de ce numéro, illustre cette perspective : *Lives Matter: Can Black, Indigenous, Worker, Farmer, Ecological, Women, Queer Uprisings, Come Together?* À cette liste, il convient d'ajouter les mobilisations en faveur de l'éducation. Ces mouvements peuvent, et doivent, converger ! Ce numéro spécial se veut ainsi le prélude à une série de dialogues et d'actions engagés, génératifs et porteurs d'émancipation, susceptibles de faire émerger de nouveaux systèmes épistémiques et sociaux, ouvrant des manières alternatives d'être au monde et d'agir en son sein. Il constitue un appel à l'action à la fois urgent et porteur d'espoir.

Notes de fin de page

1,2. NdT : la version française de ce NSI10 propose une sélection de 12 articles traduits. Vous pouvez consulter les autres [ici](#), en anglais

Références

Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.

Gorz, A. (1967). *Strategy for labor: A radical proposal.* Beacon Press.

Kothari, A. (2020, June 13). Lives matter: Can Black, Indigenous, worker, farmer, ecological, women, queer uprisings come together? *Economy & Politics*. <https://wsimag.com/economy-and-politics/62475-lives-matter>.

Nolan, K., & Posner, S. (2024, January 17). Integrating inner and outer systems change. *Garrison Institute Blog*. <https://www.garrisoninstitute.org/blog/integrating-inner-and-outer-systems-change/>.

Partie 1

Imaginer des initiatives sociétales

Adieu TINA, bonjour TAPAS !

Steven J. Klees, professeur en politique internationale dans le domaine de l'éducation, Université du Maryland, États-Unis
sklees@umd.edu

Résumé

La doctrine TINA (There Is No Alternative) popularisée par Margaret Thatcher affirme qu'il n'existe aucune alternative au capitalisme (néolibéral). À l'inverse, cet article traite de la réponse de David Bollier, TAPAS (There Are Plenty of Alternatives), qui affirme l'existence d'une multitude d'alternatives. J'y présente diverses initiatives qui portent les transformations systémiques nécessaires pour rendre notre monde plus vivable, plus équitable et plus sensé.

Mots-clés

Capitalisme
 Transformation
 TINA

Introduction

Ce volume aborde l'éducation comme un levier de transformation sociétale. Pour que les alternatives éducatives présentées dans ce numéro spécial puissent prospérer, et pour que notre monde puisse sortir des nombreuses crises mondiales que nous traversons, une transformation systémique est indispensable. Je comprends que certains lecteurs et certaines lectrices pourront juger cette notion de changement systémique à la fois vague et excessive. Bien qu'elle soit difficile à définir et à mettre en œuvre, de nombreux individus, collectifs, organisations et mouvements travaillent en ce sens à travers le monde. Dans cet essai, je présenterai brièvement les écrits, les initiatives et les pratiques qui me semblent les plus convaincants. Là où Margaret Thatcher affirmait, à travers sa doctrine TINA, qu'il n'existe aucune alternative au capitalisme (néolibéral), je souscris à la vision [TAPAS de David Bollier](#), qui affirme l'existence d'une multitude d'alternatives.

Alternatives au capitalisme et autres systèmes

Permettez-moi de commencer en parlant de deux excellents livres récents. Le premier, rédigé par Gus Speth et Kathleen Courrier (2021), *The New Systems Reader: Alternatives to a Failed Economy* et composé de 28 essais, explore pléthore d'alternatives allant de l'expérience nordique à l'écosocialisme, en passant par la démocratie économique. *Pluriverse: A Post-Development Dictionary*, d'Ashish Kothari *et al.* (2019), passe en revue une dizaine de « solutions réformatrices », c'est-à-dire qui ne remettent pas en cause les structures oppressives, comme l'économie verte et les villes intelligentes. Mais il consacre surtout son attention à des dizaines de « d'initiatives transformatrices », telles que le mouvement altermondialiste, les monnaies alternatives, le *buen vivir*, les biens communs, la décroissance, la décolonisation, l'écoféminisme, les économies solidaires et l'*Ubuntu*.

La plupart des travaux concernant les alternatives au capitalisme considèrent qu'il reste nécessaire de s'appuyer sur un système de marché. Une approche différente et stimulante s'inscrit toutefois dans les décennies de recherche menées par deux économistes politiques, [Michael Albert](#) et [Robin Hahnel](#), sur l'économie participative, ou Écopar. Ceux-ci (entre autres) font remarquer que les marchés tendent à éroder les valeurs humaines et la solidarité. Ils proposent que les décisions relatives à la production et à l'allocation des biens

et des services soient prises au sein de conseils de production et de consommation. Bien que ce modèle puisse s'avérer difficile à mettre en œuvre dans la pratique, il offre des pistes de réflexion intéressantes.

Ces travaux sont bien plus que de simples exercices académiques : ils s'incarnent dans des pratiques alternatives concrètes sur le terrain. WEAll ([Well-Being Economy Alliance](#)) s'emploie ainsi à développer des économies « conçues pour servir les personnes et la planète [...] Dans une économie du bien-être, les règles, les normes et les incitations sont structurées de manière à offrir qualité de vie et épanouissement à toutes et tous, en harmonie avec notre environnement ». L'alliance WEAll est très active : elle compte une douzaine d'antennes nationales (notamment au Brésil, en Nouvelle-Zélande et en Écosse) ainsi que des communautés dans le monde entier. Elle a notamment contribué à encourager les gouvernements à aller bien au-delà d'une simple focalisation sur la croissance économique. Dans le même esprit, le travail de Kate Raworth a donné naissance au mouvement DEAL ([Doughnut Economics Action Lab](#)), ainsi nommé en référence à la forme en « donut » de son schéma emblématique. L'économie du donut propose « une manière de penser visant à instaurer la dynamique régénératrice et distributive à laquelle ce siècle aspire [...] en passant d'un objectif de croissance infinie du PBI à la recherche de l'épanouissement ». À l'instar de WEAll, DEAL collabore à l'échelle mondiale avec des villes, des États et des pays pour « promouvoir un changement de paradigme ». Par ailleurs, la [Green Economy Coalition](#) (GEC) fait valoir que : « Nos économies sont fondamentalement défectueuses. Elles créent de la richesse pour une minorité, aux dépens de la majorité. Elles provoquent le changement climatique et des extinctions de masse. Et elles privilégient la consommation au détriment de la durabilité ». La GEC cherche à accélérer la transition vers une « économie plus équitable, plus verte et plus résiliente ». Plus encore que les autres réseaux, la GEC concentre son action dans le Sud global avec des antennes en Afrique du Sud, au Brésil, en Inde, en Mongolie, en Ouganda, au Pérou, au Sénégal et dans les Caraïbes.

Plus orienté vers les États-Unis, le [Next System Project](#) (NSP) « promeut des visions, des modèles et des trajectoires menant à un "prochain système" radicalement différent des systèmes défectueux du passé, et capable de produire de meilleurs résultats sociaux, économiques et écologiques ». Le travail de Gar Alperovitz (2013), l'un des fondateurs du NSP, est particulièrement intéressant. Il soutient qu'aux États-Unis, le capitalisme est déjà en train d'être transformé par la démocratisation de la propriété, notamment grâce à des millions de salariées et salariés actionnaires, ainsi qu'à des milliers de sociétés de développement communautaire et de coopératives. Le collectif [Democracy Collaborative](#), dont le NSP est issu, œuvre de manière collaborative à la transformation des communautés locales et a connu un succès notable à Cleveland, dans l'Ohio, ainsi qu'à Preston, en Angleterre. Il s'emploie également à promouvoir les « études sur le prochain système » dans les universités.

Bien qu'il n'intervienne pas directement dans la transformation des communautés sur le terrain, le réseau [Global Tapestry of Alternatives](#) (GTA) « cherche à construire des ponts entre les réseaux

d'alternatives du monde entier et à promouvoir la création de nouveaux processus de confluence ». GTA s'intéresse notamment, mais pas exclusivement, aux alternatives dans les communautés rurales et autochtones. Le réseau a proposé plus de 20 webinaires captivants documentant et partageant des pratiques de systèmes alternatifs, tels que l'écoféminisme africain, les pratiques de mise en commun, le mouvement des femmes kurdes à Rojava, le zapatisme au Mexique et l'écosocialisme à Jackson, dans le Mississippi. J'aime particulièrement le travail du GTA sur la notion même d'alternatives et sur ce à quoi devraient ressembler de véritables alternatives transformatrices (voir l'annexe).

Une autre organisation majeure et influente a été fondée par Bernie et Jane Sanders ainsi que Yanis Varoufakis. [Progressive International](#) entend nous rassembler « pour unir, organiser et mobiliser les forces progressistes derrière la vision partagée d'un monde transformé ». GTA a été l'un des principaux artisans de la création d'une coalition nommée [Adelante](#) (qui signifie « En avant » en français), regroupant Progressive International et six autres organisations (je vous recommande de lire son excellent et bref manifeste).

L'une des missions principales d'Adelante consiste à tenter de réformer le [Forum social mondial](#) (FSM), créé en opposition au Forum économique mondial de Davos. J'ai eu la chance d'y participer à deux reprises, défilant aux côtés de 100 000 activistes du monde entier. J'y ai rencontré des personnes qui s'efforcent de mettre en place des pratiques alternatives pour transformer le monde, que ce soit dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'alimentation, de l'eau, de l'environnement ou du développement en général. À l'issue du Forum, les activistes rentrent et continuent d'interagir et de réseauter avec des millions de personnes, contribuant ainsi à l'émergence d'un véritable réseau mondial. L'énergie et l'optimisme qui s'en dégagent sont contagieux. Le FSM existe depuis plus de 20 ans. Les progressistes lui reprochent d'être essentiellement un lieu de rencontre, plutôt qu'un espace d'action ou de prise de position, et estiment qu'il n'assume pas pleinement un rôle politique engagé. Adelante et d'autres organisations travaillent à y remédier. Certains groupes au sein du FSM ont récemment formé l'[Assemblée mondiale des luttes et des résistances](#) afin de rendre le Forum plus actif sur le plan politique.

Des réformes au sein du capitalisme à l'origine de prochains systèmes

Il existe de nombreuses autres alternatives transformatrices faisant l'objet de discussions et de mises en pratique, que je n'ai pas abordées, comme les économies solidaires, le budget participatif, l'exemple de Kerala en Inde, l'essor des gouvernements progressistes en Amérique latine, entre autres. D'une manière ou d'une autre, la plupart des alternatives que j'ai mentionnées jusqu'à présent offrent une critique explicite du capitalisme et proposent une alternative à ce système (lisez aussi l'excellent document [20 Theses for Liberation](#)). Cependant, il me semble que même les réformes au sein du capitalisme peuvent être à l'origine de prochains systèmes, et j'aimerais conclure cet essai en en présentant quelques-unes.

Un mouvement initié par des universitaires françaises, intitulé [Democratizing Work](#), s'est étendu à l'échelle mondiale grâce à une tribune publiée dans des dizaines de journaux internationaux. Signée par plus de 5 000 chercheurs et chercheuses, elle appelle à « démocratiser les entreprises, démarchandiser le travail et dépolluer l'environnement ». Des économistes de renom, tels que Thomas Piketty et Dani Rodrik ont exprimé leur soutien à cette initiative. [Dani Rodrik](#) a notamment argumenté que la création de « bons emplois » génère des externalités positives considérables. Dans le cadre de l'économie conventionnelle, cette idée remet en question un système capitaliste qui repose essentiellement sur le marché pour créer des emplois. Si Dani Rodrik a raison, cela implique que les gouvernements, dans l'économie néoclassique, ont un rôle majeur à jouer dans la conception d'emplois de qualité.

À mon sens, des réformes menées au sein même du système, comme le revenu universel et la semaine de travail de quatre jours, peuvent elles aussi produire des transformations. Le [revenu universel](#) change de nombreuses choses : il contribue à réduire la pauvreté et les inégalités, limite l'acceptation contrainte d'emplois sous-rémunérés, libère du temps pour des activités créatives, artisanales et de soin à temps partiel, facilite la reprise d'études et simplifie l'architecture administrative des aides sociales. La Norvège dispose d'une forme de revenu universel et d'autres pays ont lancé des expérimentations pilotes. La [semaine de travail de quatre jours](#) change également beaucoup de choses : elle accroît la productivité, favorise le bien-être et l'engagement du personnel, améliore l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle et réduit notre empreinte carbone. Le Royaume-Uni a expérimenté la semaine de travail de quatre jours et a obtenu des résultats largement positifs. La combinaison d'un revenu universel et de la semaine de travail de quatre jours peut générer des synergies importantes et améliorer la qualité de vie. [L'Écosse expérimente](#) les deux. L'ajout d'une garantie d'emploi portée par l'État transformerait le visage du capitalisme. Je pense que le slogan « partager la richesse, partager l'emploi » pourrait être une politique populaire.

Même ce qui peut tout d'abord sembler révéler des changements limités peut en réalité s'avérer transformateur. On observe aujourd'hui une mobilisation croissante contre la privatisation des services publics, en réaction à l'offensive menée depuis plus de 40 ans par le néolibéralisme contre l'action publique. En 2019, une conférence organisée à Amsterdam a rassemblé des personnes engagées en faveur du service public. En décembre 2022, une conférence plus importante encore s'est tenue à Santiago, au Chili : elle a réuni un millier de personnes de plus de 100 pays, mobilisées pour la défense des services publics dans les secteurs de l'éducation, de la santé, de l'eau, de l'énergie, du logement, de l'alimentation, du transport, de la protection sociale et des soins. Le [Manifeste mondial](#) élaboré en amont de cette rencontre et la [Déclaration de Santiago](#) adoptée par la suite constituent des textes majeurs. Ils proposent d'excellentes analyses et définissent les principes de services publics universels et de qualité. Souhaitons que ces principes deviennent un cri de ralliement pour une mobilisation intersectorielle de la société

civile et des mouvements sociaux à l'échelle mondiale. L'argument du manque de ressources pour financer les services publics nécessaires n'est rien d'autre qu'un refus de revoir les priorités et de mettre davantage à contribution les personnes les plus aisées. Les personnes à l'origine de la campagne « Notre avenir est public » reconnaissent que la réalisation de ces objectifs suppose peut-être un changement de système. La [Déclaration de Santiago](#) affirme explicitement que la lutte en faveur des services publics implique une réorientation « à l'opposé des schémas raciaux, patriarcaux et coloniaux du capitalisme et vers la justice socio-économique, la durabilité écologique, les droits humains et les services publics ».

Conclusion

Les multiples défis auxquels notre monde fait face sont considérables, mais je suis quelqu'un d'optimiste (Klees, 2020). J'ai eu la chance de travailler dans des dizaines de pays, et partout, j'ai rencontré des gens qui croyaient au slogan du FSM, un autre monde est possible, et qui luttaient en ce sens. Mettre l'accent sur une économie et des pratiques sociales alternatives ouvre un monde de possibilités. Laissez-moi conclure en citant [Arundhati Roy](#) : « Un autre monde n'est pas seulement possible, il est déjà en chemin. Lors de journées calmes, je peux l'entendre respirer ».

Annexe : Valeurs et principes des alternatives transformatrices

Diversité et pluralisme (des idées, des connaissances, des écologies, des économies, des idéologies, des politiques, des cultures...)

- Autosuffisance pour les besoins fondamentaux (*swavalamban*)
- Autogouvernance / Autonomie (*swashasan / swaraj*)
- Coopération, collectivité, solidarité, biens communs, convivialité
- Droits avec responsabilité de participation significative
- Dignité et créativité du travail (*shram*)
- Poursuite qualitative du bonheur
- Équité / Justice / Inclusion (*sarvodaya*)
- Simplicité / Sobriété / Minimalisme (*aparigraha*)
- Droits de la nature / Respect de toutes les formes de vie
- Non-violence, paix, harmonie (*ahimsa*)
- Réciprocité et interdépendance
- Plaisir

Des visions du monde qui célèbrent la vie !

Source : [Global Tapestry of Alternatives](#)

Références

Alperovitz, G. (2013). *What then must we do?* Chelsea Green.

Klees, S. (2020). *The conscience of a progressive*. John Hunt.

Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., & Acosta, A. (Eds.). (2019). *Pluriverse: A post-development dictionary*. Columbia University Press. <http://cup.columbia.edu/book/pluriverse/9788193732984>,

Speth, J. G., & Courier, K. (Eds.). (2021). *The new systems reader: Alternatives to a failed economy*. Routledge.

Partie 2

Réinventer la scolarité

Transformer l'éducation et la société en mobilisant le potentiel réformiste des ODD et de l'EDD

Tom G. Griffiths, professeur, éducation internationale et développement, Oslo Metropolitan University, Norvège
tomggrif@oslomet.no

Résumé

Bien que l'éducation formelle constitue l'une des « conditions fondamentales » du fonctionnement et de la légitimation de la société capitaliste, la conjoncture actuelle confère à des réformes telles que les Objectifs de développement durable (ODD) et l'Éducation au développement durable (EDD) une portée plus radicale. Ces cadres offrent des ressources pour réorienter la scolarisation de masse de façon à sensibiliser les populations à la nécessité d'un changement radical, mondial et systémique.

Mots-clés

Changement systémique
 Urgence climatique
 Réformes révolutionnaires
 Décroissance
 Écosocialisme

Comme le suggère la formule souvent citée de Fredric Jameson (2003), selon laquelle il est plus facile d'imaginer la fin du monde que celle du capitalisme (mondial), il peut sembler difficile d'envisager que les systèmes d'éducation formelle, dans le contexte actuel de crises multiples (dont une crise mondiale de l'accès à une éducation universelle de qualité), puissent contribuer à une transformation anti- ou post-capitaliste de nos sociétés. Pourtant, la nécessité d'une telle transformation et de la création d'un avenir plus juste, équitable, pacifique et durable s'impose. Les Nations Unies présentent les Objectifs de développement durable (ODD), décrits comme « 17 objectifs pour transformer notre monde », ainsi que le projet connexe d'Éducation au développement durable (EDD), comme un cadre destiné à réorienter l'éducation de masse vers cette transformation. À la fois vastes et ambitieux, ces objectifs visent notamment à éliminer la faim et la pauvreté, à réduire les inégalités, à améliorer la santé et le bien-être et à promouvoir l'équité, la paix et la justice. Ainsi, ils peuvent être considérés comme un ensemble de finalités durables. Dans le domaine de l'éducation, les aspirations relativement modestes en matière d'enseignement primaire universel et d'égalité de genre héritées des Objectifs du millénaire pour le développement, restés inachevés, ont été élargies dans le cadre des ODD à l'enseignement primaire et secondaire. Au-delà de l'élargissement de l'accès et de la participation, l'EDD promeut une éducation universelle de qualité et entend doter les élèves « des connaissances, compétences, valeurs et moyens nécessaires pour relever les défis mondiaux interdépendants, notamment ceux liés au changement climatique, à la perte de la biodiversité, à l'utilisation non durable des ressources et à l'inégalité » (UNESCO, 2023, paragraphe 1).

Comment, dès lors, interpréter ces réformes officielles qui appellent les populations, notamment par l'éducation, à transformer le monde, et qui sont de ce fait étroitement liées à l'analyse des causes profondes des crises sociales et environnementales contemporaines auxquelles elles entendent répondre ? S'appuyant sur les macroanalyses de « l'ordre sociétal institutionnalisé » du capitalisme

proposées par Nancy Fraser (2022, p. 19) ainsi que sur l'analyse d'Immanuel Wallerstein (2011) relative à la crise inhérente du système-monde capitaliste en transition, le programme des Objectifs de développement durable et de l'Éducation au développement durable peut être interprété comme l'expression de ces contradictions. À ce titre, il peut également être envisagé comme un ensemble de réformes révolutionnaires porteuses d'un potentiel de transformation profonde vers un avenir post-capitaliste. Ces travaux, parmi d'autres, fournissent un cadre pour comprendre l'incapacité de nos systèmes politiques et économiques actuels à atteindre des objectifs fondamentaux tels que l'éducation universelle, sans parler des ambitions plus larges des ODD, et à former les populations à ces enjeux. Les réformes associées aux ODD et à l'EDD mettent d'ailleurs elles-mêmes en lumière les limites d'un modèle fondé sur une croissance économique illimitée et son incompatibilité avec la décarbonation indispensable pour atténuer le changement climatique. Ces réformes soulignent, par leur propre logique, la nécessité d'un changement systémique de grande ampleur.

Les travaux de Nancy Fraser (2022), en particulier, décrivent les conditions fondamentales d'une société capitaliste institutionnalisée (p. 17), parmi lesquelles figurent des institutions formelles telles que l'éducation de masse. Inversement, cette réalité tend à rendre presque inimaginables, voire impossibles, les tentatives visant à transformer la nature, la finalité et les effets de ces conditions institutionnelles fondamentales. Dans le meilleur des cas, il semblerait que l'on puisse seulement espérer et soutenir des réformes progressives améliorant l'accès et l'équité, et renforçant la résilience des populations afin de leur permettre de s'adapter, par exemple, au changement climatique. Les travaux de Nancy Fraser (2022) invitent toutefois à envisager un horizon plus ambitieux, qui fait écho à certains courants de la pédagogie critique (voir ci-dessous). Elle évoque une « possibilité critique-politique » (p. 22) selon laquelle les conditions contextuelles non économiques des sociétés capitalistes institutionnalisées « pourraient, dans certaines circonstances, fournir des ressources pour une lutte anticapitaliste » (p. 23). Dans la conjoncture actuelle, le projet mondial d'éducation au développement durable peut offrir de telles ressources et un espace légitime au sein des établissements pour nourrir cette lutte.

Cette forme de possibilité critique-politique se manifeste clairement dans le contexte présent, marqué par des crises mondiales multiples qui rappellent de manière récurrente que les dynamiques de croissance et d'accumulation du capital peinent à produire les transformations, les redistributions et l'universalisation du bien-être que des projets comme les Objectifs de développement durable et l'Éducation au développement durable entendent promouvoir. Ainsi, cette réalité confère paradoxalement aux

programmes réformistes des ODD et de l'EDD un potentiel révolutionnaire, dans la mesure où ils peuvent contribuer à mettre en lumière la nécessité d'un changement systémique et d'une transition vers des alternatives post-capitalistes. L'EDD, qui vise à préparer les élèves en leur fournissant les connaissances et les compétences nécessaires pour atteindre la réalisation des ODD, doit commencer par une analyse de la nature systémique des crises contemporaines. La feuille de route de l'UNESCO (2020) pour l'Éducation au développement durable insiste sur la nécessité de « changements structurels », précisant que « l'EDD doit accorder plus d'attention aux causes structurelles profondes du développement non durable » (p. 18). Ces orientations offrent une base solide pour concevoir une forme d'éducation capable d'explorer les actions et les trajectoires de transformation systémique, en réponse aux crises interdépendantes de la pauvreté, des inégalités, des conflits et de l'urgence climatique encore non maîtrisée à l'échelle mondiale.

Dans cette perspective, les ambitions formelles, réformistes et éducatives des Objectifs de développement durable et de l'Éducation au développement durable s'inscrivent dans le prolongement des critiques de longue date adressées aux organisations et structures internationales telles que le Fonds monétaire international et le Groupe de la Banque mondiale. Ces institutions, dont les politiques ont contribué à accentuer la pauvreté et les inégalités, tant au sein des pays qu'entre eux, doivent être transformées, voire remplacées. Parallèlement, les objectifs éducatifs des ODD et de l'EDD rejoignent les travaux historiques en pédagogie critique, qui plaident pour des pratiques curriculaires et pédagogiques capables de mobiliser les élèves autour d'une compréhension critique des crises contemporaines (voir Cho, 2013). L'EDD nécessite une éducation capable qui développe chez les élèves une compréhension critique de la nature et des causes des injustices, des oppressions et des inégalités qui traversent le monde, afin de les préparer à agir pour le transformer. Bien que divers courants théoriques sous-tendent la pédagogie critique, un thème commun se dégage : le corps enseignant et les pratiques scolaires doivent permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les dispositions nécessaires pour identifier et remettre en question les inégalités et les injustices existantes, ne serait-ce que pour leur permettre d'envisager et d'imaginer la possibilité de construire des sociétés plus équitables (voir Gahman et Mohamed, 2022). Ce qui distingue particulièrement cette approche est la reconnaissance, implicite ou explicite, de la nécessité d'une transformation globale des « causes structurelles profondes » des crises contemporaines, telle qu'elle est intégrée dans les initiatives politiques à l'échelle mondiale.

Les potentialités critiques de ces approches, dans un contexte de crises multiples engendrées par nos systèmes sociaux et économiques et que ceux-ci sont incapables

de résoudre, remettent notamment en question l'objectif central de l'éducation de masse, qui demeure étroitement lié à la production d'un capital humain qualifié destiné à soutenir la croissance économique nationale. L'approche centrée sur la formation du capital humain s'accompagne des notions de mobilité sociale méritocratique et de réussite ou d'échec économique et social, que l'on attribue tant aux individus qu'aux nations, et qui sont présentées ici comme indépendantes du fonctionnement même du capitalisme (Griffiths, 2020). Comme pour la crise climatique, les contradictions entre les promesses méritocratiques et les réalités capitalistes contiennent des contradictions insolubles, ce qui renforce encore les possibilités politico-critiques dans le cadre de la réforme de l'EDD.

Par exemple, les efforts de longue date de l'UNESCO pour parvenir à une éducation universelle de qualité, toujours infructueux, se poursuivent désormais dans le cadre des ODD, élargis aux objectifs plus généraux évoqués précédemment. Cela illustre succinctement que les initiatives mondiales, telles que le quatrième objectif des ODD, sont, comme le souligne Steven J. Klees (2024), condamnées à un certain échec en raison d'un financement structurellement insuffisant. Dans le contexte des multiples crises sociales, les réformes des ODD et de l'EDD offrent ce qu'il qualifie de « légitimation compensatoire » pour les États et les institutions publiques, « tandis que l'état actuel des populations continue de se détériorer » (Klees, 2024, p. 2). Cependant, les crises contemporaines incluent également une crise de légitimation que l'EDD critique peut identifier et approfondir. De même, les aspirations élargies de l'EDD, visant à préparer les populations à transformer durablement les réalités sociales, nécessitent presque inévitablement que les élèves analysent le contexte et les contradictions de la société capitaliste. Bien qu'il s'agisse là encore d'un exemple de légitimation compensatoire, le contenu de l'EDD fournit des ressources précieuses : il permet notamment ce type d'analyse qui identifie la nature systémique de crises apparemment insolubles et peut contribuer à des transformations révolutionnaires du monde.

Pour être clair, l'UNESCO ne propose pas un projet d'EDD explicitement révolutionnaire visant à « inventer un nouvel ordre social qui mette fin non seulement à la domination de classe, mais aussi aux asymétries de genre et de sexe, à l'oppression raciale, ethnique et impériale, ainsi qu'à la domination politique sous toutes ses formes » : un « socialisme pour le XXI^e siècle » (Fraser, 2022, p. 151). Néanmoins, l'organisation souligne que l'éducation et les établissements scolaires jouent un rôle central dans le développement de solutions aux multiples crises sociales. Cela crée, par défaut, un espace légitime pour des initiatives plus radicales, émancipatrices et transformatrices, notamment celles proposées par les spécialistes de

l'éducation et les universitaires critiques. Le point d'entrée le plus manifeste est l'urgence environnementale mondiale, qui approche rapidement de points de basculement catastrophiques. Cette situation renforce et élargit le potentiel d'action à mesure que les élèves prennent conscience des causes systémiques de l'augmentation des émissions de carbone (en particulier les modèles d'accumulation et de croissance capitalistes infinie) et de la nécessité de les intégrer dans les analyses et stratégies d'atténuation du changement climatique.

Ainsi, le programme réformiste de l'EDD offre, sans conteste, un espace privilégié pour reconnaître le capitalisme comme une « cause structurelle » majeure des crises sociales, économiques et environnementales contemporaines, et pour affirmer la nécessité d'une transformation systémique. Cette conclusion générale est de plus en plus présente dans les projets écosocialistes en plein essor et le mouvement de la décroissance. Les travaux dans ce domaine développent également l'argument en faveur d'une transition vers un avenir planifié et post-croissance, considérée comme un levier essentiel de la lutte contre le changement climatique (voir, par exemple, Hickel, 2021). Jason Hickel (2023) souligne en particulier la dimension écosocialiste d'une telle transition, qui suppose de mettre fin à la croissance capitaliste illimitée et à l'accumulation du capital, identifiées comme des causes systémiques de la crise climatique mondiale et de nombreux autres problèmes sociaux largement documentés. L'intégration de ces perspectives peut constituer un apport pertinent aux programmes d'études et aux activités pédagogiques au sein de l'EDD. Leurs ambitions rejoignent l'appel de l'UNESCO (2020) en faveur d'une EDD contribuant à « la survie collective et à la prospérité de la communauté mondiale » (p. 14), en mettant l'accent sur une « grande transformation » qui inclut, mais dépasse, les actions individuelles pour viser à « réorganiser les structures sociétales » (p. 17).

Les programmes réformistes de l'UNESCO et des Nations Unies peuvent aisément être perçus, et rejetés, comme des initiatives insuffisamment financées servant avant tout de légitimation compensatoire, pour de multiples raisons. Cet argument néglige toutefois les possibilités cruciales que ces réformes ouvrent et formulent. Il ne s'agit pas de plaider pour leur adoption sans réserve comme solution aux crises auxquelles nous faisons face. Cependant, nous ne devons pas les écarter d'emblée. Il convient plutôt d'explorer les ressources significatives et concrètes qu'elles peuvent offrir à une éducation radicale et transformatrice. Évoquant « l'EspaceTemps transformationnel », Immanuel Wallerstein (1988) écrit : « À la différence de ceux qui s'agitent au sujet de l'action, je ne crois pas que nous pouvons transformer le monde à chaque instant. Nous ne possédons ce pouvoir ni individuellement ni collectivement. Mais nous avons

la possibilité de transformer le monde quelquefois, au bon moment » (p. 81). La période prolongée de crises que nous traversons, exacerbée par l'urgence climatique et les multiples contradictions qu'elle révèle, peuvent pousser des réformes initialement réformistes et légitimatrices vers des horizons plus radicaux. Certes, un ensemble de réformes fondées sur la « croissance verte » et un « capitalisme vert » liés à des solutions technologiques continu d'être promu. Toutefois, l'aggravation des points de basculement climatiques met en lumière les tensions insolubles entre ces approches, la logique d'accumulation et de croissance capitaliste sans fin qui les sous-tend, et l'urgence climatique. Nous sommes bel et bien dans une conjoncture propice à la reconnaissance de la nécessité d'un changement systémique. Pour que l'EDD puisse agir comme une réforme non réformiste ou révolutionnaire, capable de porter ce type de transformation, il est essentiel de la lier aux actions et aux visions des mouvements sociaux qui œuvrent concrètement en faveur d'un changement systémique.

Références

Cho, S. (2013). *Critical pedagogy and social change: Critical analysis on the language of possibility*. Routledge.

Fraser, N. (2022). *Cannibal capitalism: How our system is devouring democracy, care, and the planet – and what we can do about it*. Verso.

Gahman, L., & Mohamed, N. (2022). *A beginner's guide to building better worlds: Ideas and inspiration from the Zapatistas* (1st ed.). Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447362173>

Griffiths, T. G. (2020). The agonies of neoliberal education: What hope progress? In J. Raina (Ed.), *Elementary education in India: Policy shifts, issues and challenges* (pp. 220–234). Routledge.

Hickel, J. (2021). *Less is more: How degrowth will save the world*. Windmill.

Hickel, J. (2023). On technology and degrowth. *Monthly Review*, 75(3), 44–50.

Jameson, F. (2003). Future city. *New Left Review*, 21, 65–79.

Klees, S. (2024). Why SDG4 and the other SDGs are failing and what needs to be done. *International Journal of Educational Development*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102946>

UNESCO. (2023). *What you need to know about education for sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/need-know>

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.

United Nations. (n.d.). *Sustainable development goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Wallerstein, I. (2011). Structural crisis in the world-system: Where do we go from here? *Monthly Review*, 62(10), 31–39. <http://monthlyreview.org/110301wallerstein.php>

Partie 3

Repenser l'enseignement postsecondaire

L'enseignement supérieur pour et dans une société post-consommation

Patric Wallin, professeur, département de l'éducation et de l'apprentissage continu, Université norvégienne de sciences et de technologie (NTNU), Norvège
Patric.Wallin@ntnu.no

Résumé

L'enseignement supérieur peut-il contribuer à répondre à la mult crise actuelle, et de quelle manière ? Je développerai ici un argument théorique et philosophique centré sur la notion de citoyenneté post-consommation comme contre-discours potentiel à l'idéologie capitaliste et aux pratiques néolibérales. Ancrée dans une pédagogie critique, ma réflexion met en lumière la façon dont les étudiantes, les étudiants et les membres du corps enseignant peuvent cocréer, au sein de l'enseignement supérieur, des espaces propices à l'imagination d'une autre forme de société et de bien-être.

Mots-clés

Enseignement supérieur
 Société post-consommation
 Pédagogie universitaire critique
 Futurs alternatifs
 Multicrise

Inscrits dans une idéologie et des pratiques néolibérales, les paysages éducatifs du monde entier ont profondément évolué au cours des dernières décennies. L'influence de la pensée de marché et de la théorie du capital humain a transformé le langage et les pratiques utilisés dans l'éducation (Giroux, 2014). Par ailleurs, il est possible de considérer que les universités elles-mêmes participent au renforcement des logiques néolibérales et contribuent à ce que Nixon (2011) décrit comme une « violence lente » : une forme de violence qui, progressivement, détruit la planète, crée des injustices sociales et fragilise la participation démocratique (Sutoris, 2022). Dans le même temps, les universités demeurent des espaces où les jeunes peuvent se rassembler, s'organiser et résister. Ces lieux sont souvent décrits comme essentiels pour la défense de la démocratie et la lutte contre les inégalités sociales. En gardant cette tension à l'esprit, j'interrogerai ci-dessous le rôle que l'enseignement supérieur peut jouer face à la mult crise actuelle et la manière dont il pourrait y contribuer (Litfin, 2016). Ces crises multiples, intrinsèquement liées à l'idéologie néolibérale et capitaliste, dépassent largement le seul changement climatique. Elles incluent la perte de biodiversité, l'effondrement des écosystèmes, la pollution, la guerre, les inégalités structurelles, le racisme, le patriarcat et l'affaiblissement des contrats sociaux. En utilisant la notion de citoyenneté post-consommation comme contre-discours potentiel, je développerai un argument théorique et philosophique sur le rôle que l'enseignement supérieur pourrait jouer dans les processus de transformation sociétale. Je m'attacherai également à réfléchir à la manière dont ce rôle pourrait évoluer dans une société post-consommation.

Souvent, l'impératif dominant réduit les universités à un simple instrument de progrès économique et à un fournisseur de diplômées et diplômés fonctionnant dans le cadre du paysage capitaliste actuel. Dans ce contexte, la création de valeur est souvent abordée uniquement selon une perspective capitaliste, privilégiant la croissance économique, la consommation et la concurrence. L'enseignement supérieur est ainsi présenté comme un sésame permettant d'accéder à des emplois prestigieux, un

investissement devant générer des retombées financières sur le marché du travail, plutôt que comme un lieu d'apprentissage significatif. Cette orientation conduit à une vision de l'enseignement supérieur centrée sur l'économie, où la connaissance, les compétences, le programme d'études et les diplômes sont inévitablement perçus à travers leur valeur monétaire et leur utilité économique. Aujourd'hui, les valeurs et les pratiques sont de plus en plus liées aux attentes consuméristes et aux logiques de croissance économique (Ehrhardt- Martinez *et al.*, 2015), renforçant et promouvant ainsi l'association entre la citoyenneté et la consommation.

Pour contrer cette imbrication entre citoyenneté et consommation et afin que les universités stimulent le développement de la citoyenneté post-consommation, l'enseignement supérieur doit avant tout être reconnu comme un espace essentiel, où les individus peuvent apprendre, interagir et imaginer un avenir différent. Selon le concept de la citoyenneté post-consommation, les étudiantes, étudiants et membres du corps enseignant jouent un rôle actif dans la transformation sociétale, en prenant conscience de leurs responsabilités face à la mult crise actuelle et en cherchant à produire des savoirs et à les utiliser. L'objectif est de contribuer à un monde plus juste au niveau social, climatique, économique et politique, en ancrant la citoyenneté dans des valeurs et des pratiques fondées sur la suffisance, la durabilité et le bien-être. Dans ce cadre, la citoyenneté post-consommation implique que les pratiques d'apprentissage et de production de savoir soient envisagées comme des processus participatifs, utiles en eux-mêmes et non réductibles à des logiques économiques ou à des politiques de marché. L'enseignement supérieur doit affirmer sa valeur intrinsèque, qui ne peut pas et ne doit pas être mesurée en termes capitalistes. Dans une perspective de citoyenneté post-consommation, l'enseignement supérieur a pour rôle d'encourager étudiantes, étudiants et membres du corps enseignant à imaginer, explorer, développer, questionner et promouvoir des alternatives permettant de mieux vivre dans le respect des limites écologiques, et de favoriser une diminution globale de la consommation. Ainsi, les diplômées et les diplômés de tous les secteurs peuvent transformer progressivement les industries, plutôt que de se limiter à y fonctionner passivement.

Même si les universités peuvent sembler prisonnières du capitalisme et d'une consommation débridée, et parfois paraître perdues, je soutiens qu'un espoir subsiste : les étudiantes, les étudiants et les membres du corps enseignant sont là pour apprendre, découvrir et contribuer à changer le monde. Comme le souligne Carol A. Taylor (2017) : « Ce qui rend les établissements d'enseignement supérieur importants, c'est qu'ils offrent peut-être une plus grande ouverture à l'émergence de nouvelles subjectivités éthiques et une plus grande spontanéité dans la coconstruction

d'un enseignement et d'un apprentissage relationnels à travers l'action conjointe » (p. 235). L'évolution vers une citoyenneté post-consommation constitue une lutte qui doit être comprise comme une aventure à la fois politique et éducative, impliquant le corps enseignant aussi bien que les étudiantes et les étudiants. Il est donc essentiel de reconnaître que l'enseignement et l'apprentissage ne sont jamais des processus neutres, mais qu'ils comportent toujours une dimension politique et éthique.

D'un point de vue pédagogique, un enseignement supérieur au service d'une citoyenneté post-consommation peut puiser son inspiration dans la pédagogie critique, notamment dans les travaux de Paulo Freire (1970). Inscrit dans cette lignée, l'enseignement peut créer des opportunités permettant aux étudiantes et aux étudiants d'apprendre à poser des questions difficiles sur le statu quo et à imaginer une autre forme de société et de bien-être. Cela suppose une pédagogie qui envisage les salles de classe comme des espaces de cocréation, où l'imagination et l'espoir peuvent s'exprimer. Au cœur de cette approche se trouve une pratique dialogique visant à instaurer un espace propice à l'apprentissage mutuel, en reconnaissant chaque personne comme un être humain en devenir. Concevoir l'éducation selon cette perspective ouvre des possibilités pour encourager la pensée critique. L'enseignement doit également être compris comme une pratique connectée, indissociable du monde qui nous entoure et de notre condition humaine. Dans cette optique, l'humanisation, entendue comme un processus visant à devenir pleinement humain grâce à une pratique critique et dialogique, se trouve au cœur de l'éducation. Toutefois, cet humanisme ne doit pas être interprété comme une affirmation de la supériorité humaine, mais plutôt comme la reconnaissance de la responsabilité des êtres humains dans l'évolution de la mult crise actuelle et dans les réponses à apporter.

Dans cet esprit, le dialogue et la praxis sont deux notions centrales. Le dialogue renvoie à une communication structurée et intentionnelle entre des êtres humains visant à explorer un sujet à partir de perspectives diverses. Contrairement aux discussions, il ne doit pas chercher à convaincre, mais plutôt inviter les autres à approfondir leur compréhension d'un sujet. Il s'apparente ainsi à un moment de réflexion sur des réalités subjectives en constante construction et reconstruction. Cependant, il ne doit pas être envisagé comme une simple technique, mais comme un élément d'un processus historique de réalisation et d'humanisation des êtres humains. De plus, une pédagogie orientée vers la citoyenneté post-consommation doit interroger la manière dont les entités non humaines, comme les plantes et les animaux, peuvent être prises en compte dans ces dialogues. La praxis, telle que définie par Paulo Freire, désigne quant à elle le processus consistant à réfléchir sur le monde tout en agissant pour le

transformer, dans un mouvement continu et indissociable. Un enseignement supérieur en faveur d'une citoyenneté post-consommation implique de cocréer une praxis combinant des manières de chercher et de produire des savoirs, et d'agir en conséquence. Cela nécessite de s'engager dans une action réfléchie et transformatrice, avec les autres, pas seulement dans le cadre universitaire, mais comme principe guidant la manière de vivre.

Sur la base de ces notions, j'affirme que l'enseignement supérieur, envisagé comme une praxis dialogique, peut créer un espace de possibilités où étudiantes, étudiants et membres du corps enseignant apprennent ensemble et de manière réciproque, en reconnaissant chaque personne comme un être humain en devenir. L'enseignement supérieur ouvre ainsi des opportunités pour encourager la pensée critique et le questionnement, ou selon Paulo Freire, la *conscientização*, c'est-à-dire le processus d'approfondissement de la compréhension du monde social. C'est dans cet espace que les étudiantes, les étudiants et les membres du corps enseignant peuvent imaginer, explorer, développer, questionner et promouvoir des alternatives permettant de mieux vivre dans le respect des limites planétaires. L'objectif n'est pas que les jeunes mènent le combat de quelqu'un d'autre, mais puissent découvrir les luttes jugées importantes à leurs yeux. Imposer des positions politiques nie la possibilité même de dialogue. En revanche, apprendre aux étudiantes et aux étudiants à espérer apparaît comme une nécessité profonde face à la multicrise actuelle : une époque où l'idéologie néolibérale et le capitalisme rendent plus difficile la pensée radicale, la capacité de rêver d'une société différente et le passage à l'action.

À l'avenir, l'enseignement supérieur doit promouvoir et développer un impératif centré sur le collectif plutôt que sur l'individu, sur la confiance plutôt que sur la responsabilisation, et sur la responsabilité partagée plutôt que sur le contrôle et la surveillance. Il s'agit d'un impératif qui célèbre des valeurs telles que l'humilité, la vulnérabilité, la curiosité, l'ouverture d'esprit, la générosité, et le souci des autres. Dans ce cadre, l'identité et la perception de soi ne dépendent plus de ce que l'on consomme ou possède. Comme nous l'avons vu, l'enseignement supérieur joue un rôle clé dans la transition vers une société post-consommation. Toutefois, il devra évoluer et se réinventer en permanence. La transition vers une citoyenneté post-consommation doit intégrer pleinement la participation et le dialogue dans tous les contextes, plutôt que se limiter à la représentation, afin de cocréer collectivement de nouvelles formes d'enseignement supérieur. Dans une société post-consommation, l'enseignement supérieur apparaîtra largement différent de ce qu'il est aujourd'hui, devenant un espace centré sur l'apprentissage et la compréhension, avec pour objectif de tracer constamment des voies vers un

monde plus juste. Il s'agit d'un lieu où étudiantes, étudiants et membres du corps enseignant peuvent atteindre « le moment où nous décidons si nous aimons suffisamment le monde pour en assumer la responsabilité et, par conséquent, le sauver » (Arendt, 1968).

Références

Arendt, H. (1968). The crisis in education. In *Between past and future* (pp. 173–196). Penguin Books.

Ehrhardt-Martinez, K., Schor, J. B., Abrahamse, W., Alkon, A. H., Axsen, J., Brown, K., Shwom, R. L., Southerton, D., & Wilhite, H. (2015). Consumption and climate change. In R. E. Dunlap & R. J. Brulle (Eds.), *Climate change and society: Sociological perspectives* (pp. 93–126). Oxford University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum.

Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.

Litfin, K. (2016). Person/planet politics: Contemplative pedagogies for a new Earth. In S. Nicholson & S. Jinnah (Eds.), *New Earth politics: Essays from the Anthropocene* (pp. 115–134). The MIT Press.

Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.

Sutoris, P. (2022). *Educating for the Anthropocene: Schooling and activism in the face of slow violence*. The MIT Press.

Taylor, C. A. (2017). Ethically important moments in the higher education space of appearance: Renewing educative praxis with Arendt. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 231–241.

L'activisme anticaste dans l'enseignement supérieur américain : au-delà d'une politique de la reconnaissance

Ashok Danavath, chercheur principal, National Campaign on Dalit Human Rights, Inde
dhanavathashok9849@gmail.com

Radhika Marwaha, doctorante, Université de Californie, San Diego, États-Unis
rmarwaha@ucsd.edu

Nisha Thapliyal, chargée d'enseignement et de recherche, Université de Newcastle, Australie
Nisha.thapliyal@newcastle.edu.au

Résumé

Le mouvement visant à reconnaître les castes comme une catégorie protégée dans les universités, les multinationales et les politiques publiques de lutte contre la discrimination aux États-Unis a gagné en visibilité au cours des cinq dernières années. Cet article explore les contours, les tensions et les débats qui façonnent les représentations de la caste dans un système académique américain marqué par le colonialisme de peuplement. Il s'achève par un plaidoyer en faveur d'une refonte des infrastructures anticastes dans les établissements d'enseignement supérieur des États-Unis, qui place les expériences, les réalités, les rêves et les souhaits des communautés dalits, bahujans et adivasis au cœur de cette réflexion.

Mots-clés

Discrimination fondée sur la caste
 Activisme anticaste
 Dalit
 Système académique marqué par le colonialisme de peuplement
 Enseignement supérieur américain

Introduction

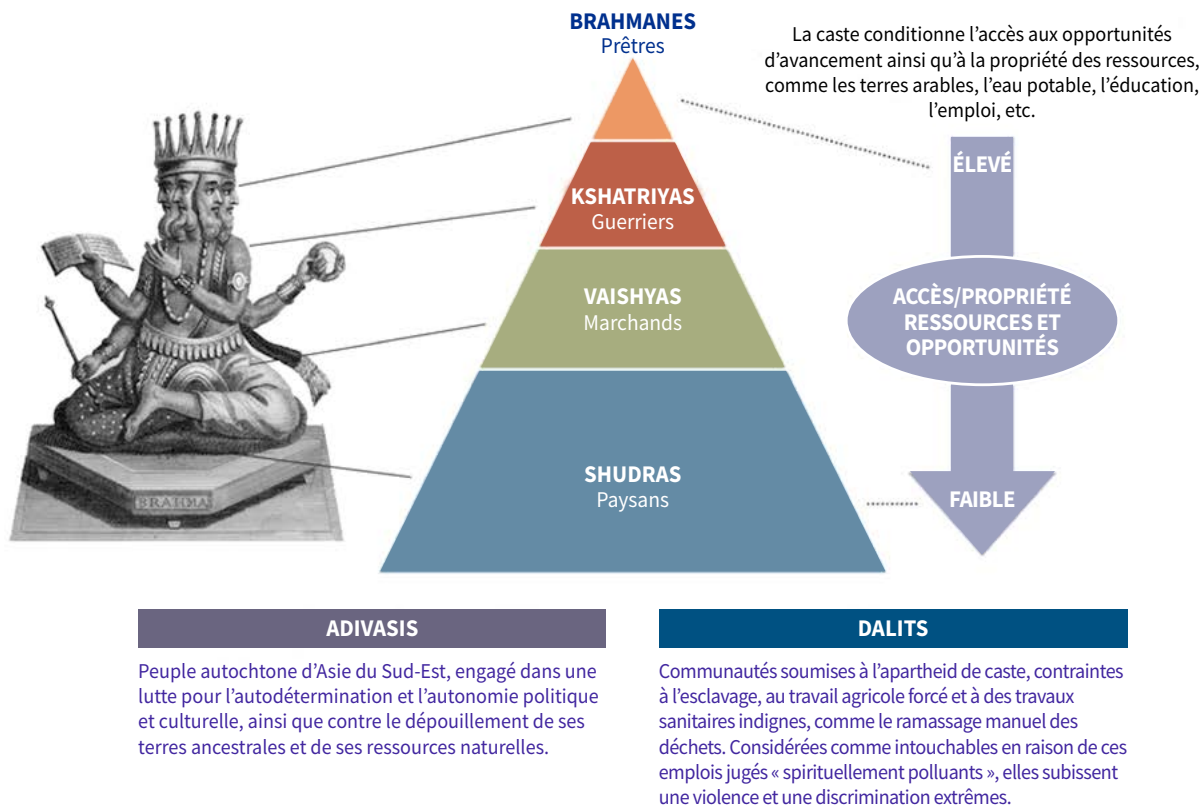
Le système de castes ainsi que les discriminations qui en découlent sont pratiqués en Asie du Sud depuis plus de trois millénaires. Ils traversent les clivages liés à la couleur de peau, la religion, l'ethnicité, la nationalité ou la classe sociale. L'appartenance à une caste, et, par extension, l'accès aux ressources et au pouvoir politique, est déterminée par la naissance et perpétuée par des pratiques endogames strictes. La pyramide présentée à la Figure 1 montre la répartition hiérarchique des différents groupes au sein de ce système.

L'activisme anticaste contemporain puise son inspiration et ses savoirs dans des milliers d'années de résistance à l'apartheid fondé sur les castes. À l'échelle globale, les communautés opprimées (issues de contextes locaux, régionaux, nationaux et internationaux variés) se trouvent au cœur de ces luttes. Il s'agit des Dalits (que l'on appelait autrefois Intouchables), des Bahujans (dont l'ancien nom était les Shudras), des Adivasis (peuples autochtones) et des Vimuktas (tribus non répertoriées). Dans cet article, l'acronyme DBAV est utilisé pour désigner les luttes collectives menées par ces quatre communautés.

Résister à la suprématie brahmanique en Inde

Les protections juridiques contre la discrimination fondée sur la caste, ainsi que les politiques de discrimination positive sous forme de quotas pour les castes (Dalits et Bahujans) et les tribus (Adivasis et Vimuktas) répertoriées dans l'enseignement supérieur et l'emploi, ont été introduites pour la première fois dans la Constitution indienne de 1950. Elles ont ensuite été étendues en 1990, en réponse aux recommandations de la Commission Mandal. Cependant, leur mise en œuvre a été longue et souvent entravée par un système bureaucratique et politique dominé par des groupes de castes oppresseurs. Les universités indiennes, en particulier les établissements publics et privés d'élite,

Figure 1. Pyramide de la hiérarchie des castes



Source: Zwick-Maithreyi et al., 2018

restent l'un des espaces les plus visibles où se manifestent les privilèges des castes hindoues dominantes et les préjugés à l'encontre des communautés opprimées par le système de castes et des populations adivasis (Teltumbde, 2018).

Dans les années 1970, en Inde, les étudiantes et les étudiants DBAV ont commencé à se mobiliser pour défendre leur droit à l'éducation. L'activisme dalit et adivasi a souvent été étroitement lié à des mouvements sociaux plus larges, par exemple contre les atrocités fondées sur la caste ou pour le droit des Autochtones à la terre. Parmi les organisations principales figuraient l'Adivasi Students' Association (ASA, Jharkhand), l'All-Assam Tribal Students' Union (AATSU), l'Adivasi Hakkula Porata Samiti (AHPS, dans l'Andhra Pradesh uni), l'United Dalit Students Forum (UDSF) et l'Ambedkar Students Association (ASA). À l'époque, comme aujourd'hui, les activistes universitaires DBAV ont travaillé de façon solidaire, tant au sein de leurs communautés qu'avec la communauté musulmane, qui continue de se heurter à des obstacles importants pour accéder à l'enseignement supérieur, notamment en raison de la caste, de la classe sociale et de la marginalisation régionale.

Des décennies d'activisme universitaire ont joué un rôle central en révélant l'exclusion et l'injustice ancrées dans l'ensemble du système éducatif indien. Cela inclut un soutien financier insuffisant et peu fiable qui contraint les jeunes des communautés adivasi et dalit, marginalisées sur le plan

économique, à trouver d'autres moyens de financer leurs études et de soutenir leur famille et leur communauté. Les étudiantes et les étudiants adivasis ont subi de manière disproportionnée la mise en œuvre inadéquate des politiques gouvernementales, notamment en matière d'enseignement multilingue ou dans la langue maternelle, ainsi que pour l'accès aux bourses nationales pour les études à l'étranger : la bourse nationale pour les membres des tribus répertoriées (Danavath, 2023a). Par ailleurs, les étudiantes et les étudiants DBAV subissent de façon disproportionnée la privatisation de l'enseignement supérieur public à travers des politiques visant à réduire ou à éliminer les sources existantes de soutien étudiant, comme les subventions aux frais de scolarité (AICSS-AIFRTE, 2017). L'accès aux universités privées demeure une réalité distante pour beaucoup, en raison du montant élevé des frais d'inscription, des frais de scolarité et des dépenses liées à la vie quotidienne.

Les préjugés profondément enracinés à l'encontre de la communauté dalit et des populations adivasis (souvent confondues) persistent au sein du corps enseignant et parmi les étudiantes et étudiants des castes dominantes. Ces préjugés se manifestent à la fois par des pratiques explicites (insultes, harcèlement) et par des pratiques implicites (négligence académique, exclusion). Ils se traduisent également par des campagnes politiques soutenues visant à saper, affaiblir, voire supprimer les dispositifs de quotas, au prétexte que le système éducatif indien devrait reposer

sur le mérite. De plus en plus, des groupes étudiants liés au nationalisme hindou cherchent à manipuler et à polariser les populations adivasis, dans le but de les assimiler à l'idéologie brahmanique. Dans ce contexte, les jeunes activistes adivasis doivent également lutter pour la justice et l'autonomisation au sein de leur propre communauté, en remettant en question les récits dominants (c'est-à-dire brahmaniques) et en revendiquant leur capacité d'agir. Comme le révèle le poème d'Abhay Xaxa (2011) intitulé *I am not your data*, les universités indiennes continuent de perpétuer l'hégémonie des épistémologies brahmaniques et capitalistes, qui permettent aux universitaires des castes dominantes de mener des carrières couronnées de succès grâce à des recherches extractives centrées sur les dommages, qui présentent perpétuellement les communautés DBAV comme « déficientes ». Même dans les espaces bien intentionnés, les étudiantes, étudiants et spécialistes de l'éducation de ces communautés ont rarement accès à des programmes et centres de recherche de haut niveau et correctement financés.

Une grande partie du travail visant à rétablir l'identité et la représentation culturelle des Adivasis dans la recherche et les programmes d'études s'est déroulée dans des espaces marginalisés au sein du monde universitaire ou totalement indépendants de la structure (Xaxa, 2021). Les étudiantes et étudiants des communautés DBAV ont mené la résistance contre la « safranisation » des programmes d'études et des structures de gouvernance universitaire. Depuis la victoire du Premier ministre nationaliste hindou Narendra Modi et de son parti Bharatiya Janata Party (BJP) aux élections de 2014, les personnes nommées à la tête des universités publiques par le régime en place participent à une campagne systématique visant à intimider, museler et exclure les membres dissidents de la communauté universitaire, qu'il s'agisse des enseignantes, des enseignants, des étudiantes ou des étudiants. Cette campagne est notamment portée par l'Akhil Bharatiya Vidyarthi Parishad (ABVP), l'organisation étudiante affiliée au BJP. Les activistes anticaste ont répondu par des formes de protestation créatives pour contrer les discours dominants sur l'identité indienne, en organisant notamment des festivals universitaires pour s'opposer au nationalisme végétarien en célébrant la consommation de bœuf (« Beef Festival », 2012).

Les jeunes activités dalits et bahujans ont déployé un travail considérable (sur les plans émotionnel, physique et spirituel) pour créer des espaces leur permettant d'exister selon leurs propres conditions au sein des cultures et communautés universitaires d'élite. Pour exprimer leur singularité culturelle et leur autonomie, elles et ils ont établi des groupes d'études et des organisations culturelles valorisant la critique sociale portée par des figures emblématiques de la lutte anticaste, telles que Jyotirao Phule, Bhimrao Ramji Ambedkar et Periyar E. V. Ramasamy, ainsi que par des mouvements de

protestation contemporains menés par les communautés DBAV à travers le pays. Accordant une attention particulière aux enjeux liés au handicap, aux identités queer et aux hiérarchies régionales (et urbaines) au sein de cette communauté diverse, ces activistes ont rappelé, à l'occasion de moments clés comme l'adoption de l'article 377 (qui a dépénalisé l'homosexualité en Inde), que le changement juridique ne suffit pas à transformer les structures systémiques. Cela est illustré par l'interdiction légale de l'intouchabilité, dont les effets restent limités (Ponniah et Tamalapakula, 2020). Dans leur ensemble, ces espaces ne se contentent pas de rendre visibles les réalités discriminatoires et excluantes produites par le système de castes. Ils rêvent, construisent et promeuvent un avenir anticaste, même face aux formes les plus sombres de la violence brahmanique (Pathania, 2020).

Dans le même temps, le système de castes, omniprésent au sein des corps enseignant et étudiant, combiné à la négligence institutionnelle, engendre des conséquences graves, comme en témoigne le nombre croissant de suicides parmi les membres des communautés DBAV dans le milieu universitaire. Ces décès, désormais considérés comme des « meurtres institutionnels », ont coûté la vie de nombreuses personnes, dont Ayush Ashna, Payal Tadvī, Fathima, Darshan Solanki et Rajini Krish (Rawat, 2019 ; Vemula, 2016).

Reconnaissance des castes dans le système académique du Nord, marqué par le colonialisme de peuplement

Depuis la fin des restrictions à l'immigration dans les années 1960, les politiques migratoires des États-Unis et du Canada ont favorisé l'arrivée de personnes hautement qualifiées en provenance d'Asie du Sud, majoritairement issues de milieux étudiants et professionnels appartenant aux castes dominantes. Comme l'avait anticipé Bhimrao Ramji Ambedkar (1917), la discrimination de caste a voyagé avec ces populations migrantes vers « l'Île de la Tortue »¹ puis s'est diffusée dans le monde entier.

De jeunes activistes au sein des universités américaines demandent actuellement à ces institutions de rendre des comptes quant au rôle historique qu'elles ont joué dans la reproduction des violences raciales et de caste. Des universitaires autochtones et ladites ont montré que le système universitaire états-unien est intrinsèquement lié à la violence matérielle et épistémique engendrée par le colonialisme de peuplement, l'esclavage, le libéralisme et les exigences du capital transnational contemporain. Mobilisant le langage capitaliste du progrès (par exemple, les notions de développement, de coopération internationale et d'assistance), ce système continue de fonctionner selon une logique d'accumulation et d'extraction (des connaissances, des terres, etc.). Dans le contexte sud asiatique, les logiques

orientalistes, raciales, coloniales et brahmaniques ont, de manière quasi exclusive, façonné la manière dont la région et ses populations ont été imaginées et étudiées.

Bien que l'histoire de la résistance anticaste en Amérique du Nord remonte à plus d'un siècle (Mehta 2013), le mouvement actuel visant à institutionnaliser la protection contre les discriminations de caste dans les universités publiques américaines a véritablement pris forme au cours de la dernière décennie. Cette mobilisation s'est intensifiée lorsque des membres des communautés DBAV ont décidé de s'organiser collectivement face aux discriminations subies dans les établissements d'enseignement supérieur. Le mouvement a gagné une visibilité considérable après que des figures comme Prem Pariyar, militant anticaste népalais, ont attiré l'attention des médias. Prem Pariyar a dénoncé l'ignorance et la complicité de collègues au sein du département de travail social de l'université d'État de Californie (CSU) (Pariyar *et al.*, 2022 ; Aashad *et al.*, en cours de révision). Sa prise de parole a conduit à une confrontation directe avec l'apartheid de caste au sein du plus vaste réseau universitaire public du pays, qui regroupe 23 campus et plus de 400 000 étudiantes et étudiants.

Les expériences transnationales de Prem Pariyar face aux discriminations de caste l'ont amené à s'allier avec d'autres responsables de collectifs étudiants, ainsi qu'avec des groupes et organisations dirigés par des Dalits aux États-Unis. Ces organisations disposent d'une expérience significative dans la lutte contre les discriminations de caste, notamment dans les secteurs de l'entreprise et du mouvement ouvrier. Parmi elles figurent Equality Labs, l'Ambedkar International Center, l'Ambedkar King Study Circle et l'Ambedkar Association of North America (AANA). Ces organisations ont partagé un vaste ensemble de savoirs et de stratégies avec les milieux militants étudiants, en s'appuyant notamment sur des récits critiques des résistances dalits sur plus de deux millénaires, ainsi que sur les féminismes dalits contemporains et les solidarités antiracistes entre communautés noires et sud asiatiques (voir par exemple Soundararajan, 2022).

L'apprentissage des histoires de résistance anticaste et la déconstruction de la suprématie des castes ont constitué un axe central du travail de mobilisation étudiante au sein du mouvement anticaste. Equality Labs a proposé une série de formations pionnières qui ont inspiré toute une génération d'activistes anticaste, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu académique. Ces espaces d'apprentissage ont permis aux responsables de collectifs étudiants, indépendamment de leur position dans la hiérarchie des castes et de leur établissement, de sensibiliser et de mobiliser au sein de leurs communautés, qu'il s'agisse de départements universitaires, d'organisations étudiantes et de partenaires du campus ou encore de cercles personnels et familiaux.

Cette formation a favorisé une compréhension approfondie du fonctionnement de l'apartheid de caste aux États-Unis, au sein des diasporas sud-asiatiques et dans un contexte politique marqué par de fortes tensions raciales, notamment pendant la pandémie de COVID-19, qui a exacerbé les inégalités et les fractures préexistantes. Les échanges avec des organisations étudiantes au-delà de l'Asie du Sud, comme le M.E.Ch.A (Mouvement étudiant chicano de l'Aztlán) et Students for Justice in Palestine, ont constitué des espaces particulièrement dynamiques pour comprendre les liens entre la lutte contre l'apartheid de caste et d'autres mouvements anticapitalistes et anti-impérialistes.

Les organisations militantes étudiantes ont également consacré de nombreuses heures à analyser de manière critique les politiques existantes en matière de diversité, d'équité et d'inclusion (DEI), afin de pouvoir négocier efficacement avec les administrations universitaires. Leurs partenaires principaux comprenaient les centres communautaires et culturels des campus, les programmes d'opportunités éducatives pour les étudiantes et étudiants de première génération, ainsi que d'autres ressources dédiées à l'amélioration du climat dans les universités. Elles ont œuvré pour contrer la désinformation et les idées reçues, notamment celles qui présentaient à tort le système des castes comme une invention coloniale britannique ou celles qui prétendaient, sans fondement, qu'il serait à l'origine d'une prétendue « hindouphobie ». Malgré les résistances et la censure exercées par des groupes issus des castes dominantes, à l'intérieur comme à l'extérieur du milieu académique, les communautés DBAV ont exigé que soit reconnue l'importance centrale des castes au sein de l'ensemble du système universitaire américain, et non pas seulement parmi le personnel d'origine sud asiatique. Ces efforts se reflètent dans les déclarations publiées par le département d'études ethniques de l'UCSD (2021), l'Association nationale des études sur les femmes (NWSA, 2021), ainsi que dans la décision prise en 2022 par la faculté des affaires publiques de l'Université du Minnesota d'intégrer la caste comme critère de diversité, d'équité et d'inclusion.

Ce type d'apprentissage et de production de contre-savoirs a joué un rôle essentiel dans la préparation des étudiantes et des étudiants des communautés DBAV à témoigner pendant des heures devant leurs gouvernements étudiants et administrations universitaires. Elles et ils y ont décrit leurs expériences vécues des castes et les discriminations subies, qu'il s'agisse d'accès au logement, de restauration, de recherche de communauté, de réussite académique, de santé et de bien-être, ou d'autres aspects de la vie étudiante. Ces savoirs leur ont également permis de tenir face à de nombreuses heures de dialogues déshumanisants avec les responsables administratifs et les responsables des politiques de diversité, d'équité et d'inclusion. Comme l'ont

déjà souligné les communautés noires et autochtones, ces instances tendent fréquemment à privilégier les donateurs et donatrices ainsi que la réputation de l'établissement plutôt que de s'attaquer aux enjeux liés aux violences historiques et aux injustices systémiques dans l'éducation.

Le travail de témoignage au sein d'institutions façonnées par des logiques coloniales s'accompagne d'un coût élevé et ne saurait être idéalisé. Les personnes engagées dans le militantisme étudiant ont subi de multiples formes de violence, notamment la réduction à de simples statistiques anonymes, les menaces pesant sur les visas et les bourses des étudiantes et étudiants de l'étranger, ainsi que l'appropriation des savoirs et des voix DBA par des pairs et collègues appartenant aux castes dominantes. Ces universitaires y ont souvent vu une nouvelle occasion d'accumuler du capital à travers des recherches dites anticaste, en tirant parti de positions déjà privilégiées au sein du milieu académique.

L'influence des politiques féministes dalits a favorisé une approche de l'éducation et de l'organisation fondée sur des relations attentives, éthiques et ancrées dans la confiance. Des ateliers, comme la série « Dépasser la suprématie des castes » proposée par Equality Labs, présentait des pratiques incarnées (et pas seulement intellectuelles) pour déconstruire ladite suprématie et mettre en œuvre une politique du soin tournée vers la construction d'un avenir anticaste. Il est cependant essentiel de souligner que ce travail profondément politisé de soin et de guérison doit s'inscrire en priorité au sein des communautés et réseaux de confiance dalits, bahunjans et adivasis. De leur côté, les communautés issues des castes dominantes ont la responsabilité de s'engager dans un travail de justice réparatrice.

Au-delà de la reconnaissance

Historiquement, le système universitaire néolibéral nord-américain, héritier du colonialisme de peuplement, s'est engagé de manière limitée en faveur de l'antiracisme et de la diversité, en se cantonnant souvent à des mesures qui favorisent un accès contrôlé, une assimilation ordonnée et une accumulation de représentations symboliques (Stokas, 2023). Les jeunes activistes DBA doivent également composer avec la manière dont les universités américaines instrumentalisent les personnes issues de groupes historiquement exclus, à travers des catégorisations simplificatrices, voire un déni de reconnaissance. Par exemple, les politiques d'admission des personnes venant de l'étranger pour étudier, qui continuent d'utiliser la nationalité ou l'identité liée au passeport comme indicateur de diversité, rendent invisibles les candidates et candidats dalits et adivasis, qui doivent surmonter d'immenses barrières culturelles et économiques pour pouvoir simplement postuler (Danavath, 2023b). Quelques universités du Nord global ont commencé à répondre à ces enjeux en proposant des bourses spécifiques pour les jeunes

DBA de première génération. Ces initiatives demeurent toutefois largement insuffisantes face à la reproduction historique du pouvoir des castes dominantes dans le milieu académique. À ce jour, peu de mesures ont émergé qui visent non seulement le recrutement, mais aussi la rétention des personnes étudiantes DBAV, par le biais de politiques de recrutement intentionnel et d'accompagnement des universitaires DBAV, du renforcement des compétences du personnel et des infrastructures DEI, ainsi que de l'élaboration de lignes directrices éthiques plus strictes pour identifier et prévenir les recherches extractivistes, entre autres.

Pour conclure, dépasser la simple reconnaissance des castes exige de poursuivre à la fois une justice redistributive et une justice épistémique. Pourtant, l'enseignement supérieur aux États-Unis reste empêtré dans des logiques d'accumulation et d'assimilation. Les hiérarchies raciales et capitalistes qui structurent le savoir, le pouvoir et le travail persistent, tandis que les initiatives en matière de diversité, d'équité et d'inclusion ne subsistent, au mieux, que dans des espaces précaires. Des mouvements étudiants récents, comme #FeesMustFall et #ConcernedStudent1950, ont exigé que les universités assument leur responsabilité dans la reproduction de modes de connaissance et de valorisation qui perpétuent l'oppression (Stokas, 2023). Cette revendication doit également demeurer au cœur de l'activisme étudiant anticaste aux États-Unis.

Notes de fin de page

1. NdT : le nom d'Île de la Tortue est utilisé par certains peuples autochtones pour désigner l'Amérique du Nord.
2. Dès 2018, l'organisation féministe dalit Equality Labs indiquait que, « parmi les personnes dalits interrogées aux États-Unis, une sur quatre avait subi une agression physique, une sur trois avait été victime de discrimination dans le domaine de l'éducation, et deux sur trois dans le milieu professionnel » (Zwick-Maitreyi *et al.*, 2018).
3. L'Université d'État de Californie (CSU) a été suivie par plusieurs établissements publics et privés, parmi lesquels l'Université de Californie à Davis, l'Université Brown, le Colby College, le Colorado College, les Claremont Colleges, l'Université Carleton et Harvard. Brandeis University a été la première à franchir le pas en 2019, sous l'impulsion de mobilisations menées par le personnel enseignant.[]

Références

- Aashadh, Beesley, J., Pariyar, P., Vidya, Chahal, M. S., & Marwaha, R. (Under review). From caste abolition to adding caste as a protected category: Reflections from the university caste protections movement. In A. Da Costa, S. Patel, & P. Johnson (Eds.), *Anti-racism and decolonization in the contemporary university*. University of Alberta Press.
- All India Convention of Student Struggles and All India Forum for the Right to Education (AICSS-AIFRTE). (2017). *New wave of student movements in India: Stories of resistance from Indian campuses*. All India Forum for the Right to Education.
- Danavath, A. (2023a). A discriminatory education policy that further excludes the oppressed from academia: The case of the National Overseas Scholarship (NOS) for SC-ST scholars in India. *Rapport Center Working Paper Series*. <https://law.utexas.edu/humanrights/projects/a-discriminatory-education-policy-that-further-excludes-the-oppressed-from-academia-the-case-of-the-national-overseas-scholarship-nos-for-sc-st-scholars-in-india/>
- Danavath, A. (2023b). Universities in the U.S. are finally adding caste to their non-discrimination policy, but is it enough? *American Kahani*. <https://americankahani.com/perspectives/universities-in-the-u-s-are-finally-adding-caste-to-their-non-discrimination-policy-but-is-it-enough/>
- Garalytė, K. (2020). Dalit counterpublic and social space on Indian campuses. *CASTE: A Global Journal on Social Exclusion*, 1(2), 135-156. <https://www.jstor.org/stable/48643570>
- International Dalit Solidarity Network (IDSN). (2022). *Caste discrimination and human rights: Compilation of references*. <https://idsn.org/un-2/compilation-of-un-references-to-caste-discrimination/>
- Nagaraj, D. R. (2011). *The flaming feet and other essays: The Dalit movement in India*. Navayana Publishing.
- National Women's Studies Association (NWSA). (2021, August). *Statement on caste as a protected category*. https://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/NWSA/7a8ba6a5-3bb1-4957-937f-39be8a6ac88f/UploadedImages/Statements/2021/caste_protected_category.pdf
- Pariyar, P., Gupta, B., & Fonseka, R. (2022). "When I tell them my caste, silence descends": Caste-based discrimination among the Nepali diaspora in the San Francisco Bay Area, USA. *CASTE: A Global Journal on Social Exclusion*, 3(1), 189-202. <https://doi.org/10.26812/caste.v3i1.320>
- Pathania, G. J. (2020). Cultural politics of historically marginalized students in Indian universities. *Critical Times*, 3(3), 534-550.
- Ponniah, U., & Tamalapakula, S. (2020). Caste-ing queer identities. *NWJS Law Review*, 13(1). <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/nujslr13&div=21&id=&page=>
- Rawat, V. B. (2019, November 16). Why have India's elite institutions become murderers of Dalit Adivasi-Muslim scholars? *Countercurrents*. <https://countercurrents.org/2019/11/why-have-indias-elite-institutions-become-murderers-of-dalit-adviasi-muslim-scholars/>
- Soundararajan, T. (2022). *The trauma of caste: A Dalit feminist meditation on survivorship, healing, and abolition*. North Atlantic Books.
- Stokas, A. G. (2023). *Reparative universities: Why diversity alone won't solve racism in higher ed*. JHU Press.
- Teltumbde, A. (2018). The education mantra and the exclusion sutra. In A. Teltumbde (Ed.), *Republic of caste: Thinking equality in the time of neoliberal Hindutva* (pp. 1-23). Navayana Press.
- Thapliyal, N. (2021). (No) right to protest?: Student activism at public universities in India in the Modi era. In S. Pickard, J. Bessant, & A. Mesinas (Eds.), *When students protest: Universities in the global South* (Vol. 2, pp. 197-212). Rowman and Littlefield.
- Tuck, E. (2009). Suspending damage: A letter to communities. *Harvard Educational Review*, 79(3), 409-428.
- Tuck, E. (2018). Biting the university that feeds us. In M. Spooner & J. McNinch (Eds.), *Dissident knowledge in higher education* (pp. 149-165). University of Regina Press.
- UCSD Ethnic Studies. (2021). *Statement against caste and caste-based discrimination*. <https://ethnicstudies.ucsd.edu/about/statements-commentaries.html#Statement-against-Caste-and-Cas>
- Vemula, R. (2016). My birth is my fatal accident: Full text of a suicide note. *The Indian Express*. Retrieved from <http://indianexpress.com/article/india/india-news-india/dalit-student-suicide-full-text-of-suicide-letter-hyderabad/>
- Xaxa, A. (2011, September 19). I am not your data. *Roundtable India*. <https://roundtableindia.co.in/lit-blogs/?tag=abhay-xaxa>
- Xaxa, V. (2021, September 27). Decolonising tribal studies in India. *Raiot*. <https://raiot.in/decolonising-tribal-studies-in-india-prof-virginus-xaxa/>
- Zwick-Maitreyi, M., Soundararajan, T., Dar, N., Bheel, R. F., & Balakrishnan, P. (2018). *Caste in the United States: A survey of caste among South Asian Americans*. Equality Labs.

Partie 4

Faire de l'éducation non formelle un pilier central

L'éducation artistique urbaine comme résistance non violente au Honduras

Amanda Blewitt, Université de Caroline du Nord de Greensboro, département des études sur la paix et les conflits, États-Unis
arblewitt@uncg.edu¹

Résumé

Dans l'une des communautés urbaines les plus marginalisées du Honduras, un groupe de figures locales engagées propose une alternative à la violence à travers les arts urbains et l'éducation non formelle. En participant à diverses activités artistiques comme le breakdance, le rap, le graffiti ou l'écriture créative, les jeunes font l'expérience de la guérison par l'expression de soi, du développement d'une identité positive grâce à la production intellectuelle et créative et de la sécurité grâce au renforcement des liens communautaires.

Mots-clés

Arts
 Éducation non formelle
 Organisation de la communauté
 Honduras

Introduction : Résister à la violence persistante

Depuis le début des années 2000, le Honduras figure parmi les pays les plus violents au monde (Landa-Blanco *et al.*, 2020). Dans un contexte marqué par des décennies d'intervention étrangère et les troubles politiques récents, des facteurs tels que l'extrême pauvreté, l'inégalité structurelle et le trafic de drogue international alimentent diverses formes de violence directe, perpétrée principalement par des gangs et d'autres groupes criminels, mais pas exclusivement (Gutiérrez Rivera, 2013 ; Menjivar et Walsh, 2017 ; Sanchez et Cruz, 2023). Bien que certains quartiers urbains connaissent des niveaux exceptionnellement élevés de violence (Berg et Carranza, 2018), les populations des zones rurales et urbaines du Honduras (UNAH-IUDPAS, 2020), indépendamment de leur classe sociale, ont intégré dans leur quotidien la présence fréquente d'homicides et d'autres actes de violence. La littérature montre que cette violence chronique a des effets profonds, comme une anxiété généralisée, une détérioration de la confiance et un traumatisme collectif (Rinker et Lawler, 2018 ; Somasundaram, 2014). Vivre dans un tel climat de peur et de méfiance engendre chez de nombreuses personnes honduriennes un sentiment d'impuissance.

Par ailleurs, dans les communautés urbaines les plus marginalisées du Honduras, la jeunesse manque cruellement d'opportunités d'études, de travail ou d'interactions dans des espaces qui ne soient pas contrôlés par des groupes criminels. Cette pénurie d'opportunités constitue l'un des principaux facteurs qui orientent une partie des jeunes vers les gangs et les enferment dans des cycles de violence (Pine, 2008). Cependant, plutôt que d'accepter ces injustices, des membres engagés de ces communautés vulnérables construisent des voies d'émancipation leur permettant, ainsi qu'à leur entourage, d'éviter la violence et de créer des alternatives non violentes. Dans le présent article, je décris l'une de ces initiatives : un collectif d'art urbain, porté par des acteurs et des actrices de terrain, qui proposent aux jeunes des communautés marginalisées des possibilités que la société, dans son ensemble, tend à leur refuser. Cet exemple montre que des personnes ordinaires ont le pouvoir de faire émerger des formes de paix au cœur de la violence et illustre le potentiel transformateur de la résistance locale non violente.

Dans les paragraphes qui suivent, je décris l'exemple de Resiste², un groupe qui associe les arts urbains et l'éducation non formelle afin de mobiliser la jeunesse et de favoriser un changement non violent au sein de leur communauté. Tout au long de l'année 2022, dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste, j'ai découvert ce collectif à travers des entretiens individuels, un groupe de discussion, des conversations informelles ainsi que l'observation de certains événements et réunions. À partir de ce travail de terrain, je présente brièvement l'histoire et les activités de Resiste, avant d'analyser les répercussions de leur travail. En offrant une alternative aux perspectives déshumanisantes imposées par l'environnement local, ce collectif permet aux jeunes qui y prennent part de faire l'expérience de la guérison par l'expression de soi, du développement d'une identité positive grâce à la production intellectuelle et créative et de la sécurité grâce au renforcement des liens communautaires. Plus largement, cette initiative montre que les personnes les mieux placées pour créer des alternatives aux cycles apparemment infinis de violence sont celles qui en subissent le plus profondément les effets.

Resiste : une alternative communautaire pour la jeunesse marginalisée

Resiste a vu le jour au début des années 2000, lorsque de jeunes membres de la communauté ont commencé à pratiquer le breakdance dans un quartier vulnérable de San Pedro Sula. Comme me l'a expliqué le directeur, le groupe « est né de la nécessité de proposer des alternatives différentes dans les communautés, pour les enfants et les jeunes ». Dans cette zone géographique, « ces communautés, qui souffrent de nombreuses violations des droits et d'abus d'autorité, entre autres, manquent aussi d'opportunités ». Frustrés par le manque d'options, fatigués de se cacher pour éviter les gangs et inspirés par les origines du hip-hop dans des quartiers urbains des États-Unis perçus comme semblables au leur, ces jeunes hommes ont commencé à pratiquer le breakdance pour occuper leur temps d'une manière qui leur semblait régénérante. Le petit groupe initial s'est progressivement élargi et, en 2011, un collectif a été constitué. Au cours des années suivantes, Resiste est passé d'un groupe communautaire informel à une petite organisation non gouvernementale. Au début des années 2020, ses activités s'étaient étendues aux communautés voisines de San Pedro Sula et, dans une moindre mesure, à d'autres zones urbaines du Honduras. Aujourd'hui, Resiste compte environ cinq membres du personnel et une dizaine de bénévoles, qui mettent en œuvre des programmes touchant des centaines de jeunes issus de contextes similaires.

Les arts urbains constituent le cœur des activités de Resiste, leur « étoile polaire » selon le directeur. Le breakdance demeure l'activité principale. L'organisation enseigne les mouvements aux personnes qui débutent comme aux

jeunes ayant plus d'expérience, et organise des séances d'entraînement ainsi que des compétitions. Aucune activité, qu'il s'agisse d'événements importants ou de rencontres informelles, ne se déroule sans quelques pas de danse. Resiste associe le breakdance à d'autres formes d'expression artistique, comme le rap freestyle, la photographie, le graffiti, le dessin et la peinture, entre autres, offrant ainsi aux jeunes la possibilité de choisir les activités créatives qui les attirent le plus. Souvent, le collectif partage aussi son art au-delà de son cercle interne. Le graffiti, par exemple, est mis à l'honneur à travers la réalisation de fresques murales publiques, qui permettent aux jeunes d'apposer leur empreinte positive dans l'espace communautaire. Pour compléter ce socle artistique, Resiste a récemment commencé à proposer des activités portant sur des thématiques telles que les masculinités positives, les droits humains et le leadership des jeunes. Cette évolution vise notamment à relier l'ancrage artistique du collectif aux priorités d'organisations locales disposant de ressources plus importantes. Le groupe a ainsi développé des collaborations avec des bailleurs internationaux afin de mettre en œuvre des projets qui mobilisent l'art comme vecteur de réponse à d'autres besoins contextuels.

Fin 2022, j'ai assisté à la célébration du onzième anniversaire du collectif en tant qu'organisation officiellement constituée. Resiste a rassemblé environ deux cents jeunes venant de quatre quartiers marginalisés de San Pedro Sula dans un grand centre communautaire du centre-ville. L'événement mettait principalement l'accent sur le breakdance : cours, démonstrations par des membres expérimentés du jury local et une compétition qui gagnait en intensité au fil de la journée. Il comprenait également une exposition de photographies et des sessions de rap freestyle. Entre le milieu de matinée et la fin d'après-midi, les jeunes circulaient dans cet espace protégé et festif, montrant leurs talents, en acquérant de nouveaux et s'amusant simplement ensemble. L'équipe organisatrice, à savoir les responsables du collectif et les bénévoles, observait avec fierté et n'hésitait pas à participer aux activités avec les autres jeunes. L'événement ne ressemblait pas à une manifestation classique organisée par une ONG pour ses bénéficiaires, mais plutôt à une grande fête amicale et familiale.

Vers la fin de l'événement, l'un des principaux responsables a déclaré lors d'un discours : « Dans nos communautés, les jeunes se battent parfois avec des armes à feu ou d'autres armes, mais nous, nous nous battons avec la danse et le rap. Nous devons faire quelque chose de différent, nous devons provoquer un changement ». Les centaines de jeunes qui se trouvaient dans la salle ont applaudi et acclamé à l'unisson, illustrant de manière saisissante le pouvoir d'une vision d'avenir portée par des figures locales engagées.

Les arts comme vecteur de guérison, de dignité et de sécurité

Les arts sont souvent considérés comme un luxe, un sujet n'ayant pas suffisamment de valeur pour être traité en priorité dans le financement de l'éducation, par exemple (Lahmann, 2024). Comme le montre l'exemple de Resiste (par le simple fait d'être un mouvement que les jeunes apprécient et qui leur permet d'être authentiques, ici au sein d'un collectif de pairs), les personnes vivant dans des situations de vulnérabilité et de violence peuvent utiliser les arts pour créer des alternatives dans un environnement difficile. Lors de mes conversations et pendant le temps passé avec Resiste, sur la base des informations fournies par les membres et de mes observations, j'ai trouvé que leur travail favorise la guérison par l'expression de soi, le développement d'une identité positive grâce à la production intellectuelle et créative et un sentiment de sécurité grâce au renforcement des liens communautaires.

L'une des conséquences d'une vie au cœur de la violence chronique est que les personnes qui y survivent portent d'innombrables blessures, comme la perte d'êtres chers, la peur permanente et l'expérience directe d'attaques. Dans le contexte de la lutte contre la violence au Honduras, comme je l'ai constaté lors de mes recherches plus larges, la nécessité de s'attaquer aux problèmes immédiats (réduire les taux d'homicides ou prévenir la violence future) tend à reléguer au second plan les effets moins tangibles du traumatisme collectif. Au sein de Resiste, la danse, le rap, l'écriture et les arts visuels créatifs offrent à la jeunesse un moyen de libérer une partie de la douleur engendrée par la vie dans un environnement dangereux et où l'accès à une éducation de qualité et à des opportunités d'emploi permettant d'échapper à ce contexte reste limité. Comme l'a expliqué un membre : « Aller voir un psychologue ne fait pas partie de notre culture ». Cependant, la nature expressive de l'art joue un rôle thérapeutique, permettant une forme de « libération » et de « décharge émotionnelle ». C'est notamment pour cette raison que les jeunes de Resiste décrivent souvent les sentiments positifs que leur procurent les activités artistiques. Une jeune leader précisait : « Je pense que les seuls moments où je me sens en paix, c'est lorsque je participe à un événement artistique. Quelques jeunes peignent, d'autres dansent et d'autres encore effectuent des figures à vélo. Chaque personne fait ce qu'elle aime. Alors, dans ces moments, je me sens vraiment en paix, parce que tout le monde passe un bon moment et fait ce qui lui plaît ». Bien que procurer une expérience de libération et un sentiment de calme ne fasse pas partie de la mission explicite de l'organisation, ces effets constituent une force qui motive les jeunes à s'impliquer autant dans les activités de Resiste.

Dans une société marquée par les inégalités, la jeunesse des communautés urbaines marginalisées, comme celles où vivent les membres de Resiste, se voit dire qu'elle est sans

pouvoir. Les discours diffusés par les médias, les agences gouvernementales ou les organisations internationales soulignent les désavantages qui touchent cette jeunesse, mais reconnaissent rarement ses capacités. La production créative et intellectuelle au sein de Resiste rejette ces récits dominants et montre que les jeunes ne dépendent pas d'une aide extérieure. Dans leurs paroles de chanson, par exemple, les artistes de Resiste abordent leur parcours dans un environnement dangereux et leur choix de résister aux attraits des gangs violents. Dans des essais publiés dans des médias alternatifs, ces jeunes critiquent parfois les systèmes, les acteurs et la violence structurelle qui limitent l'accès à des opportunités sociales intéressantes. Comme l'a affirmé un responsable du collectif lors de la célébration de l'anniversaire, « Même si nous sommes jeunes, personne ne peut nous enlever le droit d'exprimer notre opinion ». Ces contributions intellectuelles et créatives montrent, entre autres, que la jeunesse hondurienne n'a pas besoin qu'on lui donne la parole : elle possède une voix puissante et a trouvé divers moyens de l'exprimer. Faire entendre ainsi cette voix constitue également une preuve publique qui contredit l'idée selon laquelle ces jeunes seraient sans pouvoir, leur offrant un moyen de montrer au monde leur dignité.

Enfin, malgré les efforts déployés pour réduire la violence au Honduras, l'environnement dans lequel évolue la jeunesse est dangereux. Le taux d'homicides dans les quartiers où vivent ces jeunes reste constamment élevé, et beaucoup de membres de Resiste ont perdu une personne proche à cause de la violence armée. Leur collectif artistique ne peut pas, à lui seul, éradiquer les sources de violence qui les menacent. Néanmoins, les jeunes ont tissé des liens forts, presque familiaux au sein de leur collectif, ce qui leur procure un certain sentiment de sécurité. Une volontaire expliquait ainsi son implication dans Resiste : « D'une part, j'aime servir et soutenir ma communauté, ainsi que celles qui sont confrontées à des problèmes sociaux. D'autre part, j'ai l'impression d'être avec ma famille », ce qui lui « donne l'impression d'être en paix ». Un autre membre soulignait que faire partie d'un « groupe » fondé sur une identité plus positive que celle proposée par les gangs « assure protection et sécurité au sein de la communauté », permettant ainsi aux jeunes de devenir acteurs et actrices de leur propre sécurité. Les membres de Resiste ont pleinement conscience des dangers qui les entourent, mais savent également qu'une communauté vivante, basée sur des relations bienveillantes, peut générer une impression de sécurité. Cela constitue une autre manière importante, pour ce collectif, de rejeter l'injustice et la précarité qui marque la société dans son ensemble.

De manière générale, quand on leur demande de parler de leur travail, les membres de Resiste le présentent comme une alternative claire et indispensable à la réalité dans laquelle elles et ils ont grandi. Trouver de la joie et de la dignité à travers les arts montre à la jeunesse, comme l'explique un

responsable, qu'il « est possible de s'en sortir ». Les membres de Resiste pensent qu'il leur revient de transmettre un monde meilleur à la génération suivante, et savent, par expérience, que leur approche fonctionne. Illustrant avec force l'alternative proposée par ce collectif d'arts urbains, un jeune leader déclarait : « Avant, nous connaissions la réalité de notre communauté, mais nous n'avions pas cette organisation. Nous ne savions ni quoi faire ni comment provoquer le changement. Et puis, nous avons réalisé que c'était possible. »

Références

- Berg, L. A., & Carranza, M. (2018). Organized criminal violence and territorial control: Evidence from northern Honduras. *Journal of Peace Research*, 55(5), 566–581.
- Gutiérrez Rivera, L. (2013). *Territories of violence: State, marginal youth, and public security in Honduras*. Palgrave Macmillan.
- Lahmann, H. (2024). *Roadmap to bringing in/back arts into public education systems*. Porticus Foundation and the Community Arts Network. (forthcoming).
- Landa-Blanco, M., Cheon, H., Flores, L. G. R., Spohn, C., & Katz, C. M. (2020). Violence in Honduras from 2008 to 2018. *Injury Prevention*, 26(2), 191–193.
- Menjívar, C., & Walsh, S. D. (2017). The architecture of femicide: The state, inequalities, and everyday gender violence in Honduras. *Latin American Research Review*, 52(2), 221–240.
- Pine, A. (2008). *Working hard, drinking hard: On violence and survival in Honduras*. University of California Press.
- Rinker, J., & Lawler, J. (2018). Trauma as a collective disease and root cause of protracted social conflict. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 24(2), 150–164.
- Sanchez, J., & Cruz, J. M. (2023). The dynamics of criminal cooperation between the police and gangs in Honduras. *Trends in Organized Crime*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12117-023-09472-8>
- Somasundaram, D. (2007). Collective trauma in northern Sri Lanka: A qualitative psychosocial-ecological study. *International Journal of Mental Health Systems*, 1(5), 1–27.
- UNAH-IUDPAS (La Universidad Nacional Autónoma de Honduras y Instituto Universitario de Democracia, Paz y Seguridad). (2020). Observatorio de la Violencia, Boletín Enero-Diciembre 2019. (Edition 56, November 2020). UNAH-IUDPAS. <https://iudpas.unah.edu.hn/observatorio-de-la-violencia/boletines-del-observatorio-2/boletines-nacionales>

Notes de fin de page

1. Cette recherche a été soutenue par une bourse Peace Scholar de l'U.S. Institute of Peace (USIP) ainsi que par une bourse de thèse américaine de l'American Association of University Women (AAUW). Les opinions exprimées dans cet article sont celles de l'auteure et ne reflètent pas forcément les points de vue de l'USIP ou de l'AAUW.
2. J'utilise un pseudonyme pour protéger l'anonymat des personnes qui ont pris part à ma recherche.

Partie 5

Apprendre et désapprendre : les enseignements des savoirs décoloniaux et autochtones

Inscrire la justice épistémique au cœur des transformations éducatives pour un avenir juste

María Balarin, chercheuse principale, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Pérou
mbalarin@grade.org.pe

Lizzi O. Milligan, professeure d'éducation et de justice sociale mondiale, Université de Bath, Royaume-Uni
emam25@bath.ac.uk

Résumé

L'éducation joue un rôle central dans la réponse aux appels à la transformation, au regard de l'urgence des défis mondiaux. Nous proposons de recentrer les efforts éducatifs sur un « noyau épistémique » afin de permettre à l'éducation de contribuer de manière efficace à ces transformations. Cette approche place la connaissance, ainsi que les manières dont l'ensemble des jeunes peuvent accéder aux savoirs, les reconnaître et les produire, au cœur des pratiques pédagogiques.

Mots-clés

Transformations éducatives
Justice épistémique
Pédagogie

L'élan mondial des politiques en faveur de la transformation éducative

Les appels urgents à une transformation vers des sociétés plus justes et plus durables occupent désormais une place centrale dans de nombreux débats politiques à l'échelle mondiale. Ces appels impliquent de reconnaître les défis sociaux et environnementaux pressants auxquels l'humanité et l'ensemble du vivant sont confrontés. Toutefois, la notion même de « transformation » introduit également une dimension utopique dans notre manière d'imaginer l'avenir (Sobe et Benavot, 2023). Dans ce contexte, l'éducation s'impose comme un levier essentiel des transformations sociétales nécessaires à l'avènement de futurs plus justes et plus durables (UNESCO, 2022).

Cependant, les façons précises dont les systèmes éducatifs doivent être transformés est toujours matière à débat. Si l'équilibre entre qualité et équité reste un enjeu majeur, souvent dominé par des conceptions étroites de la qualité dans les dynamiques politiques mondiales, la nécessité de transformations justes s'impose désormais au cœur des débats.

Les préoccupations liées à la justice, bien que souvent appréhendées sous l'angle de l'équité et sans être toujours explicitement nommées comme telles, occupent une place dans les agendas des politiques éducatives depuis au moins le lancement de l'initiative « Éducation pour tous » au début des années 1990. Aujourd'hui, elles sont au cœur des Objectifs de développement durable (ODD). Alors que l'accent était initialement mis sur l'élargissement de l'accès à l'éducation, les politiques éducatives accordent désormais une attention accrue à la qualité et à l'équité. Si cette évolution peut sembler témoigner d'un engagement fort envers la justice, la façon dont cette priorité est formulée, notamment en ce qui concerne les dimensions procédurales, pédagogiques et expérientielles, demeure remarquablement vague (McCowan, 2010). De plus, les préoccupations relatives à l'équité sont souvent reléguées au second plan au profit d'objectifs de « qualité » définis de

manière étroite (Unterhalter, 2019). Cette tendance contribue à la prédominance d'hypothèses simplificatrices quant aux moyens de rendre les systèmes éducatifs plus inclusifs, par exemple en se contentant d'ajouter des sujets aux programmes d'études.

Des initiatives récentes, telles que le travail de l'UNESCO sur les *Futurs de l'éducation* (UNESCO, 2022), ont cherché à répondre à ces enjeux en proposant un « nouveau contrat social », dans lequel l'éducation devrait « s'organiser autour de principes de coopération, de collaboration et de solidarité » plutôt que de ceux de compétition et de réalisation individuelle qui dominent actuellement. Bien que nous soyons d'accord avec ce programme, nous estimons qu'il peut être amélioré en recentrant les efforts sur ce que nous définissons comme le « cœur épistémique » de l'éducation. Cette notion vise à placer la justice épistémique au centre des transformations éducatives. Nos arguments s'appuient sur les résultats de [JustEd](#), une étude menée dans plusieurs pays à l'aide de méthodes mixtes, qui examine le rôle de l'éducation comme levier de justice ainsi que son potentiel à faire de l'enseignement secondaire un acteur clé du développement durable. Ces théories sont développées de manière plus approfondie dans Balarin et Milligan (2024). Dans le présent article, nous mettrons l'accent sur les conclusions les plus importantes de l'étude de cas péruvienne.

Image 1. Fresque murale dans l'établissement scolaire de l'étude, à Lima, portant l'inscription : « Croyez que tout est possible ».



Source: JustEd Pérou

La justice dans les établissements scolaires du Sud Global : pratiques courantes

Le Pérou constitue un cas particulièrement éclairant pour illustrer la manière dont les enjeux de justice se matérialisent dans les établissements d'enseignement secondaire, notamment dans les pays du Sud global. Bien que ces enjeux soient clairement présents dans les politiques éducatives, qu'il s'agisse d'éducation interculturelle, d'équité de genre, de citoyenneté écologique ou de prévention des conflits interpersonnels, leur traitement dans les textes

officiels, puis leur transposition dans le curriculum national, les manuels scolaires et les classes, reste souvent superficiel et symbolique.

La question de la diversité culturelle en offre une illustration frappante. Celle-ci est souvent abordée sous un angle festif, volontairement dépolitisé, qui efface les liens avec les expériences concrètes d'injustice et de discrimination auxquelles elle est pourtant étroitement associée. Les établissements scolaires, en particulier ceux situés dans des zones marginalisées, offrent peu d'espaces permettant aux élèves de nommer, de comprendre et d'agir face aux expériences quotidiennes de discrimination, d'exclusion, de violence et de mal-être qui structurent leur réalité.

De la même manière, les enjeux environnementaux sont abordés sous un angle technique et tout aussi superficiel, centré sur les actions individuelles, sans interroger la répartition inégale des responsabilités et des impacts des crises écologiques à différentes échelles. On observe également un déficit persistant de réflexion systémique pour comprendre l'interconnexion entre les multiples processus et problématiques en jeu.

Un enjeu transversal dans la manière dont les établissements scolaires abordent ces sujets (qu'il s'agisse des histoires de conflits violents ou des questions d'équité de genre) réside dans la prédominance de ce que nous avons qualifié de « pédagogies superficielles » (Balarin et Rodríguez, 2024). Cette notion renvoie à des pratiques en classe qui peinent à développer chez les élèves la capacité d'analyser les différents enjeux, d'y réfléchir ou d'exercer une pensée critique. Ces pédagogies ne permettent ni de relier les savoirs scolaires aux expériences quotidiennes des élèves, souvent en contradiction avec les normes enseignées, ni de saisir la complexité des sujets abordés, et encore moins de traiter des questions difficiles ou « clivantes ».

Image 2. Un site de l'étude (établissement scolaire) à Lima



Source: JustEd Pérou

La méthodologie collaborative de l'étude JustEd, qui invitait à réfléchir aux expériences vécues et aux injustices du quotidien à travers des photographies, des vidéos et des dessins, a permis aux élèves d'exprimer (dans une certaine mesure) des enjeux pertinents. Il est cependant apparu clairement qu'elles et ils ne disposaient d'aucun espace, ni à l'école ni en dehors, pour donner du sens à ces expériences et les mettre en relation avec les savoirs officiels. Il en résultait fréquemment un sentiment de confusion, comme si leurs connaissances de ce qui comptait réellement prenaient la forme d'un puzzle incomplet, ainsi qu'un vécu douloureux d'impuissance, marqué par l'impression de ne rien pouvoir apporter pour transformer leur réalité quotidienne.

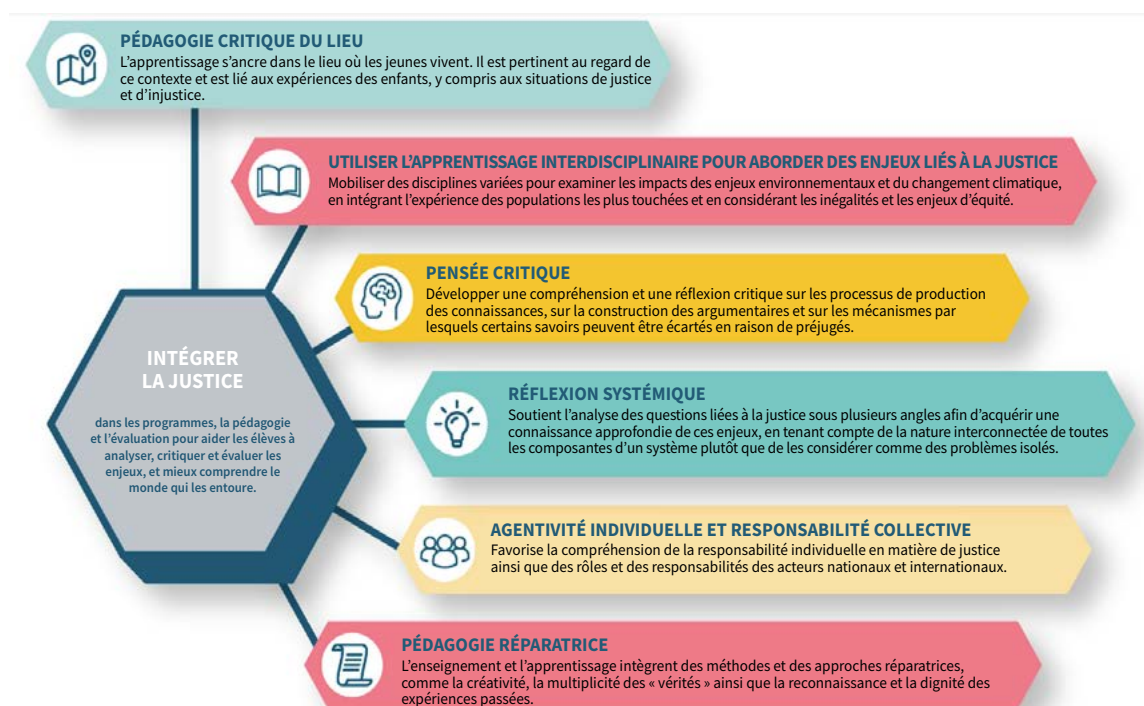
Dans l'étude JustEd, nous montrons que la justice épistémique, que l'on peut définir comme « l'égalité dans l'accès aux savoirs, leur reconnaissance et leur production » (Balarin et Milligan, 2024, 130), constitue un principe structurant du rôle que l'éducation peut jouer dans la promotion de la justice sociale et environnementale. Nous soutenons toutefois que les pédagogies superficielles fragilisent la base épistémique de l'éducation en limitant la capacité des jeunes à donner sens au monde qui les entoure, notamment aux multiples contradictions entre leur propre expérience de l'injustice et les contenus du programme d'études officiel de l'établissement scolaire. Elles entravent également le développement des ressources épistémiques indispensables pour appréhender, produire et critiquer les savoirs nécessaires à l'émergence d'une action positive et transformatrice (voir également Shields et Muratkyzy, 2024).

Recentrer la justice éducative sur le cœur épistémique

Nous défendons l'idée que, pour libérer et renforcer le potentiel de justice de l'éducation, les réformes de l'enseignement secondaire axées sur la justice doivent s'ancrez dans le cœur épistémique de l'éducation. Nous nous inspirons de la conceptualisation des « bases de l'enseignement » proposée par Richard Elmore (1996, 2008), selon laquelle les membres du corps enseignant, les élèves, les contenus d'enseignement et les relations qui les lient déterminent la qualité des apprentissages. Nous définissons quant à nous le cœur épistémique comme l'ensemble des éléments suivants et des relations qui les articulent.

1. Une ouverture aux expériences des élèves et à leur environnement de vie, pour élargir les savoirs et favoriser une compréhension concrète de ce que signifie l'engagement.
2. Des pédagogies riches, ancrées dans l'expérience, qui développent l'esprit critique et permettent d'appréhender la complexité du monde.
3. Une pluralité de ressources épistémiques, comprenant des supports et des contenus à la fois rigoureux et diversifiés.

Figure 1. Mettre en œuvre une approche axée sur la justice dans l'éducation



En recentrant l'attention sur ces trois piliers, nous (ré)inventons des salles de classe du secondaire où les savoirs pluriels sont reconnus et partagés, et où les jeunes peuvent s'approprier les connaissances publiques de manière critique et autonome, tout en comprenant les processus par lesquels les savoirs sont produits. Les élèves peuvent ainsi saisir la valeur épistémique de la diversité des connaissances, sans tomber dans le piège du relativisme ou de la polarisation extrême, qui tendent aujourd'hui à appauvrir le débat public sur des enjeux sociétaux et environnementaux cruciaux (voir Robertson, 2013). En favorisant le développement de compétences à la fois critiques et productives à l'égard des savoirs, les établissements scolaires préparent les élèves à contribuer à des transformations significatives au-delà du cadre éducatif.

Développer des pédagogies justes

La difficulté de toute réinvention réside dans sa mise en pratique. Plusieurs initiatives proposent des transformations dans les établissements secondaires, dont certaines abordent spécifiquement les questions de justice (Steinberg, 2022 ; Tikly *et al.*, 2020). Bien qu'elles présentent des similitudes

avec certains aspects de notre propos, aucune ne cherche à aborder spécifiquement la question des connaissances comme nous l'avons fait. Les transformations visant à renforcer le cœur épistémique de l'éducation nécessitent des innovations pédagogiques multiples. Une piste prometteuse consiste à s'inspirer de certaines propositions issues de l'étude JustEd, qui s'appuie sur les conclusions de recherches menées au Pérou, en Ouganda et au Népal, et qui évalue six dimensions pédagogiques existantes. Ces dimensions soulignent l'importance de relier l'apprentissage au lieu et à l'histoire, la nécessité de favoriser la compréhension de la complexité en mobilisant plusieurs disciplines, le développement de la capacité des élèves à réfléchir de manière critique ainsi que le renforcement de leur compréhension des processus de production des connaissances et de leur utilisation pour différents types d'actions (voir figure 1 et Soysal, 2023 ; Soysal *et al.*, à paraître). Cette approche devrait être articulée avec d'autres initiatives visant à repenser l'enseignement secondaire, afin que le cœur épistémique puisse être mobilisé et que l'éducation contribue de manière significative à élargir l'imaginaire des jeunes vers des futurs alternatifs et prometteurs.

Références

Balarin, M., & Milligan, L. O. (2024). Education as justice: Articulating the epistemic core of education to enable just futures. *Global Social Challenges Journal*, 3(1), 125–141. <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000013>

Balarin, M., & Rodríguez, M. F. (2024). Shallow pedagogies as epistemic injustice: How uncritical forms of learning hinder education's contribution to just and sustainable development. *Global Social Challenges Journal*, 3(1), 49–67. <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000007>

Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–27.

Elmore, R. (2008). *Improving the instructional core* (Draft manuscript). Graduate School of Education, Harvard University.

McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46(4), 509–525.

Robertson, E. (2013). The epistemic value of diversity. In B. Kotzee (Ed.), *Education and the growth of knowledge: Perspectives from social and virtue epistemology* (pp. 166–178). Wiley-Blackwell.

Shields, R., & Muratkyzy, A. (2024). From experience to actions for justice: Learners' views on epistemic, environmental, and transitional justice in Nepal, Peru, and Uganda. *Global Social Challenges Journal*.

Sobe, N., & Benavot, A. (2023). Transforming towards utopia: Redefining and repurposing change in global education. *US Summit on Transformative Education*. https://www.youtube.com/watch?v=f_ufaffYq5I

Soysal, N. (2023). *Embedding a justice approach in secondary education: A practical guide for teacher educators*. Bath, JustEd. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8399885>

Soysal, N., Milligan, L., & Wilder, R. (Forthcoming). Conceptualizing a multiple justice-based approach to environmental education in the Global South: Six pedagogic dimensions. *Journal of Environmental Education Research*.

Steinberg, C. (2022). *Viaje a la transformación de la escuela secundaria: Hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de las y los adolescentes*. Siglo XXI Editores.

Tikly, L., Duporge, V., Herring, E., Mitchell, R., Sprague, T., Batra, P., & Wals, A. (2020). *Transforming education for sustainable futures: Foundations paper* (TESF). TEF.

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UN.

Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10(S1), 39–51.

Démanteler la violence épistémique : une approche décoloniale de la justice sociale dans les programmes d'enseignement supérieur sud-africains

Nkosana Sithole kaMiya, Université du Witwatersrand, Afrique du Sud
nkosanamiya4@gmail.com

Résumé

Il est indéniable que le paysage éducatif sud-africain reste marqué et façonné par les inégalités politiques, sociales et économiques. Cet article met en lumière le programme central de justice sociale porté par le projet décolonial dans l'enseignement supérieur. Ce programme réclame une justice cognitive, assurant l'intégration des savoirs autochtones des universitaires d'Afrique (et au-delà, des populations racisées), notamment les littératies des femmes noires et des classes populaires, dans le canon du savoir moderne.

Mots-clés

Projet décolonial
 Provincialisme des savoirs
 Justice cognitive
 Colonisation
 Praxis transformatrice

Introduction

Il est indéniable que les mobilisations réclamant la gratuité de l'éducation au sein des mouvements étudiants qui traversent les universités en Afrique du Sud (comme ailleurs), appelle également à une politique décoloniale du savoir. L'argument avancé est que l'aliénation vécue par la population étudiante dans ces établissements d'enseignement supérieur, lesquels finissent par porter atteinte à la dignité, peut être attribuée à l'orientation même des connaissances qui y sont valorisées. Un appel est ainsi lancé en faveur d'une approche qui exprime une conception de l'humanité centrée sur l'Afrique dans l'orientation des savoirs. La « pédagogie de la défamiliarisation » est envisagée comme un moyen de contester les manifestations de la colonisation dans l'enseignement supérieur, démarche essentielle pour explorer la notion d'accès à travers une perspective décoloniale. Cette approche met également en lumière les hiérarchies du pouvoir à l'œuvre dans les contextes éducatifs et la manière dont celles-ci façonnent la (re) conceptualisation d'une praxis transformatrice.

Les appels à la décolonisation de l'éducation ont émergé sur le continent africain dans le contexte des luttes contre la domination coloniale des années 1950 et 1960. Ils reposaient sur le rejet de l'éducation coloniale moderne, dont le principe organisateur consistait à modeler les personnes colonisées en sujets coloniaux, les privant ainsi d'humanité et de la possibilité d'un plein épanouissement (Fataar, 2018, p. VI). L'argument avancé est que les savoirs des femmes noires, des femmes racisées, des classes populaires précarisées et des peuples autochtones ont subi un « épistémicide », c'est-à-dire un processus par lequel le savoir occidental est érigé en norme supérieure. Cette situation appelle non seulement une refonte de ce savoir, mais aussi une pluralisation des modes de production des connaissances des groupes subalternes. Le présent article souligne l'importance d'un changement épistémologique dans l'enseignement supérieur, en s'appuyant sur un agenda décolonial de justice sociale et sur la nécessité d'instaurer une justice cognitive dans les programmes d'études.

Eurocentrisme et enseignement supérieur

Il est important que j'explique brièvement ce que j'entends par « décolonisation », notamment dans le contexte de la décolonisation épistémologique. Selon Achille Mbembe, la décolonisation « ne consiste pas à fermer la porte aux traditions européennes ou autres, mais à définir clairement le centre » (2016, p. 35). Ngũgĩ wa Thiong'o (1981, p. 93) complète cette idée en affirmant que l'Europe ne peut pas rester au centre de l'univers dans les universités africaines et que c'est l'Afrique qui doit occuper cette place. C'est ce sens que je donne au mot « décolonisation ».

Cependant, les analyses portant sur les efforts de décolonisation au cours des deux dernières décennies montrent qu'il est illusoire de compter sur les groupes ayant contribué à normaliser les structures coloniales pour mener à bien une véritable décolonisation. Ces groupes continuent d'agir de manière à préserver leurs privilèges et les structures coloniales elles-mêmes (Stein et Andreotti, 2017, cités dans Shaik *et al.*, 2021, p. 970). Cette situation n'a rien de surprenant : par leur nature, les universités participent historiquement au maintien de l'exclusion et de l'aliénation. Plus fondamentalement encore, et de manière essentielle à leur survie, elles perpétuent des formes persistantes de colonialité. Cet eurocentrisme invalide les épistémologies autochtones, les traditions intellectuelles africaines ainsi que l'identité (ou la conception de l'être) africaine, aussi bien dans les espaces universitaires qu'en dehors, ce qui constitue une forme de violence. Une telle dynamique met en lumière les hiérarchies de pouvoir à l'œuvre dans les contextes éducatifs et la manière dont elles façonnent la (re)conceptualisation d'une praxis transformatrice dans l'enseignement supérieur en tant qu'agenda de justice décoloniale. C'est pourquoi la production savante occidentale véhicule fréquemment des représentations de l'Afrique associées à la misère ou à l'irrationalité, nourrissant l'idée d'une dépendance à l'égard d'un sauveur extérieur. Ce type d'endoctrinement eurocentrique, inscrit dans les programmes d'études, « cherche à universaliser l'Occident et à provincialiser le reste » (Zezeza, 2009, p. 133). Comme le souligne Edward Said (1994, p. 8), la littérature européenne occidentale a, pendant des siècles, représenté le monde non occidental et ses populations comme « inférieurs » et « subordonnés ». Cette construction a contribué à « normaliser » le racisme au sein des entreprises coloniales et à développer l'idée selon laquelle « l'Europe doit diriger et les pays non européens doivent être dirigés » (Said, 1994, p. 120, cité dans Heleta, 2016).

Cette domination des épistémologies, perspectives et expériences occidentales, capitalistes, hétérosexuelles, blanches et masculines dans l'enseignement supérieur ne produit rien d'autre que de l'aliénation. Il convient toutefois de préciser que je ne parle pas d'exclure les hommes blancs et les femmes blanches des programmes d'études, mais de

cesser de les ériger en autorité savante incontestée. Une telle configuration entretient un « provincialisme intellectuel », c'est-à-dire l'idée selon laquelle son propre système de connaissances serait à la fois supérieur et suffisant pour appréhender la complexité du monde, ce qui contribue à la perpétuation de la domination occidentale. Je dois également préciser que mon objectif n'est pas de reconduire le statu quo en ajoutant simplement quelques contenus sur l'Afrique ou sur « l'Autre » dans des programmes d'études déjà structurés par l'eurocentrisme. Une telle démarche correspondrait à ce que Suren Pillay (2015) critique comme un « concept supplémentaire de l'histoire, où nous ajoutons désormais les études africaines aux programmes d'études existants, au risque de les ghettoïser une fois de plus par rapport aux autres disciplines traditionnelles ». L'approche préconisée vise plutôt à « repenser la manière dont l'objet d'étude lui-même est constitué, puis à le reconstruire en opérant des changements fondamentaux » (Garuba 2015).

Justice cognitive et programme de justice sociale décoloniale dans les programmes d'études

Dans l'enseignement supérieur, la justice cognitive est définie comme un « principe normatif pour le traitement équitable de toutes les formes de connaissances » (Van der Velden, n.d., p. 12). Cela ne signifie pas que toutes les formes de savoir se valent, mais que l'égalité entre les sujets connaissant constitue le fondement du dialogue entre les savoirs. La démocratie exige précisément un tel dialogue entre ces sujets et leurs savoirs. Cette démarche est d'autant plus nécessaire que le corpus occidental est considéré comme supérieur aux savoirs autochtones, ce qui donne lieu à une véritable « hégémonie » des formes de connaissances qui fragilise les épistémologies autochtones.

Pour aller plus loin, il convient de préciser qu'il ne s'agit pas d'un plaidoyer en faveur de la « décentration » des « savoirs africains ». Une telle approche serait contre-productive, car elle irait à l'encontre des croyances populaires et risquerait de conduire à un isolement. Je mets en garde contre cette idée, car aucun système de connaissance n'est homogène. En réalité, nous pouvons aussi mobiliser des savoirs [divers] pour répondre à des questions ou combler les lacunes laissées par les systèmes de connaissance uniformes (De Sousa Santos, 2014). Ainsi, la transformation des universités doit passer par la « décolonisation, la déracialisation, la démasculinisation et la dégenrification » des institutions, tout en s'attaquant aux enjeux ontologiques et épistémologiques dans toute leur complexité. Cela inclut leurs implications pour la recherche, la méthodologie, la production savante, l'apprentissage, l'enseignement, les programmes et la pédagogie (HESA, 2014, p. 7).

Shiv Visvanathan nous propose une série de critères illustratifs, sans prétention d'exhaustivité, qui permettent d'approfondir la réflexion sur les conditions de production du savoir.

- Tout système de connaissance qui se veut démocratique doit reconnaître son caractère potentiellement iatrogène [c'est-à-dire nuisible] dans certains contextes.
- Tout système de connaissance doit admettre que, lorsqu'il occupe une position dominante, il peut détruire des alternatives vitales portées par d'autres systèmes de savoir. Chaque paradigme doit préserver l'altérité des autres systèmes de connaissance.
- Aucun système de connaissances ne doit « muséifier » l'autre. Aucun ne doit adopter une posture explicitement disqualifiante.
- Tout système de connaissance doit pratiquer une forme d'indifférence cognitive à son propre égard dans certains domaines consciemment choisis.
- Tous les grands projets techniques légitimés par des formes de savoir dominantes doivent être soumis à la possibilité de référendum et d'abrogation. (2007, p. 215)

Il est indéniable que l'ouverture épistémique des savoirs constitue une nécessité. Bien que ces critères ne soient pas exhaustifs, ils restent utiles en tant qu'outils permettant de recentrer l'attention sur le curriculum envisagé comme un agenda de justice sociale qui « conçoit l'université comme un lieu d'inculcation d'une capacité critique multidimensionnelle à agir pour le changement » (Maseko, 2018, p. 78). Une telle approche est essentielle pour interroger les mentalités coloniales inscrites dans les programmes d'études, non seulement dans le but d'établir un système de connaissances centré sur l'Afrique, mais aussi de construire un modèle attentif à la transformation sociale, s'inscrivant dans un agenda transformateur plus large au sein de la société. La justice cognitive suppose la mise en relation de différents savoirs, autrement dit « la disponibilité plurielle des savoirs ». Elle implique également de reconnaître que le savoir s'ancre dans les pratiques des peuples et est donc situé contextuellement, plutôt qu'autonome, objectif ou « extérieur ». Cela a des implications majeures pour l'apprentissage et soulève une question cruciale : comment accéder à des formes de connaissance lorsque l'on ne participe pas aux pratiques au sein desquelles ces savoirs ont été produits ? (Leibowitz, 2017, p. 104).

La voie à suivre : conclusion

Walter D. Mignolo propose la notion de « déliaison » (c'est-à-dire le détachement de l'épistémè et du cadre de référence occidentaux) comme condition préalable à la décolonisation

de l'esprit et à l'émergence de la pluriversalité. Cette dernière se définit par la reconnaissance et la réémergence, sur la carte mondiale, de systèmes de savoir produits en dehors du Nord global (voir « Re-Emerging », cité par Gallien, 2020, p. 38). Il souligne notamment un point important : la nécessité de la désoccidentalisation pour créer le « plurivers ».

En effet, les différences de pouvoir et la pensée coloniale persistent tant que le monde reste structuré par les idées capitalistes dominantes, fondées sur l'extractivisme et l'exploitation. Si les acteurs et actrices, à l'intérieur et à l'extérieur des institutions, souhaitent réellement transformer la dynamique socioéconomique du continent africain et y apporter une contribution positive, à travers le curriculum, ils et elles doivent revoir radicalement leurs pratiques pédagogiques et le contenu de leur enseignement, car la décolonisation ne se limite pas à un changement matériel. Les épistémologies et les expériences occidentales qui occupent encore une place centrale dans les programmes d'études offrent peu de perspectives pour repenser l'avenir d'un curriculum décolonial et afrocentrique. Bon nombre d'universitaires continuent de considérer les systèmes de connaissances occidentaux comme des vérités incontestables. Il est donc essentiel que les universitaires, étudiantes et étudiants progressistes, en collaboration avec un public engagé, trouvent des moyens de tenir les institutions responsables tout en démantelant la violence épistémique qui persiste dans les universités. L'opposition au projet de décolonialité est profondément enracinée dans les structures universitaires. Les élites académiques feront tout pour résister et contesteront toute initiative susceptible de déstabiliser le statu quo. Une rupture radicale avec ces systèmes de savoir coloniaux s'impose. Comme le souligne le penseur décolonial Boaventura de Sousa Santos, il est nécessaire d'affronter la modernité occidentale en tant que forme de « pensée abyssale », incarnant une mentalité de colonialité.

Références

- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Fataar, A. (2012). Pedagogical justice and student engagement in South African schooling: Working with the cultural capital of disadvantaged students. *Perspectives in Education*, 30(4), 52–62.
- Garuba, H. (2015, April 17). What is an African curriculum? *Mail & Guardian*. <https://mg.co.za/article/2015-04-17-what-is-an-african-curriculum/>
- Heleta, S. (2016). Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. *Transformation in Higher Education*, 1(1), a9. <https://doi.org/10.4102/the.v1i1.9>
- Higher Education South Africa (HESA). (2014). *South African higher education in the 20th year of democracy: Context, achievements and key challenges*. Presentation to the Portfolio Committee on Higher Education and Training, Cape Town, 5 March. <https://static.pmg.org.za/140305hesa.pdf>
- Leibowitz, B. (2017). Cognitive justice and the higher education curriculum. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (68), 93–112.
- Maseko, P. B. N. (2018). Transformative praxis through critical consciousness: A conceptual exploration of a decolonial access with success agenda. *Educational Research for Social Change*, 7(spe), 78–90. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a6>
- Mbembe, A. (2016). Decolonising the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Ngugi, W. T. O. (1981). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. East African Educational Publishers.
- Pillay, S. (2015, June). Decolonising the university. *Africa is a Country*. <https://africasacountry.com/2015/06/decolonizing-the-university/>
- Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. Vintage.
- Van der Velden, M. (2006). A case for cognitive justice. *Unpublished paper*.
- Visvanathan, S. (2007). Between cosmology and system: The heuristics of a dissenting imagination. In B. De Sousa Santos (Ed.), *Another knowledge is possible: Beyond Northern epistemologies* (pp. 182–218). Verso.
- Zezeza, P. T. (2009). African studies and universities since independence: The challenges of epistemic and institutional decolonization. *Transition*, 101, 110–135.

Partie 6

Réagir face à la crise climatique

Répondre à l'urgence climatique : créer des systèmes éducatifs génératifs et équitables

Frank Adamson, université d'État de Californie, Sacramento, États-Unis
adamson@csus.edu

Michael Gibbons, chercheur en résidence, programme international de formation et d'éducation (ITEP), faculté d'éducation, American University, États-Unis
gibbons@american.edu

Résumé

Nous avons atteint les limites environnementales du projet de modernité vieux de cinq siècles, et la manière dont nous y répondons aujourd'hui façonnera la vie pour les siècles à venir. Cet article montre comment l'éducation régénératrice, en tant que philosophie, approche de conception et pratique de vie, peut aider la société à sortir d'une surconsommation catastrophique pour retrouver un équilibre écologique. Nous proposons des exemples concrets comme pistes de transformation systémique.

Mots-clés

Urgence climatique
Éducation régénératrice

Professeur émérite de géophysique et des risques climatiques à l'University College de Londres, Bill McGuire a récemment déclaré que « [pour ce qui est de l'urgence climatique, nous sommes dans une sacrée m**** !](#) ». Nous reprenons cette formule volontairement percutante pour attirer l'attention à la fois sur le péril collectif et sur les actions qui continuent d'aggraver la situation. Les négociations de la récente conférence mondiale pour le climat (COP28) l'ont bien montré : elles ont été fortement influencées par les intérêts liés aux énergies fossiles, dont les produits carbonés menacent de façon existentielle l'humanité et la vie sur Terre. Nous avons atteint les limites planétaires et humaines du projet de modernité vieux de cinq siècles, et de ses moteurs : l'hétéropatriarcat, le racisme, le capitalisme et la colonisation. La manière dont nous répondrons au cours des 30 prochaines années pourrait bien déterminer le sort des 1 000 années à venir.

Nous devons transformer la société afin de sortir de la consommation catastrophique de carbone, tout en réorientant les systèmes éducatifs vers des futurs postcarbones. Cet article esquisse une transition théorique de la société et de l'éducation vers un mode de vie régénérateur, notamment à travers le concept « d'éducation régénératrice ». La régénération renvoie à la « [reconstruction ou à la restauration d'un \[...\] système biologique](#) » et à « [une renaissance ou un renouvellement spirituel](#) ». Nous y ajoutons des dimensions politiques et économiques, essentielles selon nous pour rééquilibrer en profondeur nos priorités vers l'humanité et la planète, plutôt que vers le seul profit. Transformer l'éducation pour qu'elle ne se limite plus à former de la main-d'œuvre, mais prépare les élèves à s'épanouir dans une société postcarbone, suppose des réformes non réformistes, fondées sur une pédagogie critique et attentives aux inégalités de longue date.

La praxis de l'éducation régénératrice élargit l'idéal du « [plein développement de la personnalité humaine](#) », non seulement à l'échelle individuelle, mais aussi en intégrant une conception du soi inspirée de l'[Ubuntu](#), qui reconnaît l'interconnexion de chaque personne avec l'ensemble de la société ainsi que l'inséparabilité écologique du vivant. Nous présentons des exemples concrets issus de divers contextes éducatifs et en dégageons les principes fondamentaux de l'éducation régénératrice. Identifier, développer et adapter de telles initiatives contribuera à transformer la société afin de répondre à l'[urgence climatique](#) immédiate, tout en construisant des systèmes éducatifs capables de préparer les générations futures à poursuivre une trajectoire de régénération.

Problème : l'urgence climatique

Pourquoi le réchauffement climatique se produit-il ?

La science est sans équivoque : [les activités humaines ont provoqué le réchauffement climatique](#) en libérant [des milliards de milliards de tonnes de carbone](#) dans l'atmosphère au cours du siècle dernier. La communauté scientifique a identifié 2023 comme l'année la plus chaude jamais enregistrée à l'échelle mondiale, et ce, [de manière significative](#) : « [la plus chaude en 174 ans de relevés \[...\] et probablement la plus chaude des 125 000 dernières années](#) ». Elle prévient que 2023 n'est pas une anomalie, mais un aperçu des conditions futures. Le professeur Andrew Dressler formule un avertissement inquiétant : « [Chaque année du reste de notre vie sera l'une des plus chaudes jamais enregistrées. Ce qui signifie que 2023 finira par être l'une des années les plus froides de ce siècle. Profitez-en tant que vous pouvez](#) ».

Qu'implique le réchauffement climatique pour les générations actuelles et futures ?

Le [Résumé à l'intention des décideurs 2021](#) du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat indique que « le changement climatique affecte déjà toutes les régions habitées de la planète, l'influence humaine contribuant à de nombreux changements observés de la météorologie et des extrêmes climatiques ». Le Secrétaire général des Nations Unies [avertit](#) que « nous nous rapprochons d'un point de non-retour ». En ce qui concerne l'impact sur notre avenir collectif, l'UNICEF a publié un [indice des risques climatiques pour les enfants](#), qui révèle que « un milliard d'enfants, soit près de la moitié des enfants de la planète, sont exposés à un risque climatique extrêmement élevé. Et cela se passe *en ce moment même*. »

Comment répondons-nous à l'urgence climatique ?

Un mot résume notre réponse au changement climatique : échec. L'horloge climatique tourne rapidement. L'humanité dispose d'environ [cinq ans](#) pour freiner et inverser la perturbation climatique et la destruction que nous avons engendrées. Malgré [des investissements modestes dans les énergies \(plus\) propres](#), les producteurs d'énergie fossile

continuent [d'augmenter les extractions](#), aggravant la polycrise écocide qui touche de manière disproportionnée les communautés marginalisées. Nos systèmes d'action collective, à savoir les gouvernements, les multinationales, les marchés, les conférences annuelles sur le climat (COP) et les systèmes éducatifs nationaux, restent enfermés dans des paradigmes de domination croissante, alimentés par le capitalisme extractif et monopsonistique (Nathan, 2021).

Preuve que les intérêts des énergies fossiles ont totalement infiltré les systèmes économiques et politiques humains, nos sommets climatiques mondiaux (COP) censés répondre à l'[urgence climatique](#) ont récemment été dirigés par des cadres de l'industrie pétrolière. Ainsi, la COP28 a été présidée par le [PDG d'Adnoc, la compagnie pétrolière nationale des Émirats arabes unis](#), et la COP29 sera menée par [le ministre azerbaïdjanais de l'Écologie et des Ressources naturelles, un autre ancien dirigeant du secteur pétrolier](#).

[La dégradation planétaire, perpétuée par les producteurs d'énergies fossiles](#), bloque toute action collective rapide pour infléchir la courbe des émissions de carbone, éviter la catastrophe climatique et prioriser des politiques, décisions et actions décisives post-carbone. Le climat bascule, et l'humanité en est directement responsable, notamment les individus et les grandes entreprises qui étouffent l'information et l'action.

Comment devons-nous répondre ?

Nous devons transformer la société afin de sortir de la consommation catastrophique de carbone, tout en réinventant les systèmes éducatifs pour les orienter vers des futurs post-carbones. Cet article contribue à ce numéro spécial de deux manières : premièrement en identifiant une transition théorique fondamentale pour transformer la société à l'aide de principes de conception régénérateurs, et deuxièmement en appliquant ces principes aux systèmes éducatifs au moyen d'une approche que nous appelons l'éducation régénératrice.

Pourquoi la régénération ?

Les solutions à l'[urgence climatique](#) évoquent souvent le principe de « durabilité ». Mais, l'humanité ne peut pas se contenter de soutenir un état actuel lui-même en voie de dégradation écologique. Le concept de « régénération » (englobant la restauration biologique et spirituelle, ainsi que des dimensions politiques et économiques) propose une approche holistique qui renouvelle activement les systèmes et rééquilibre en profondeur les priorités humaines envers la vie. La régénération dépasse le cadre de l'agriculture ou de l'éducation : elle constitue à la fois une philosophie, une approche de la conception et une pratique de vie.

Pour assurer la survie à long terme de toutes les espèces (y compris les êtres humains), habiter la Terre exige un mode de vie régénérateur sous toutes ses formes. La solution globale à l'[urgence climatique](#) que nous avons nous-mêmes provoquée consiste à restaurer l'équilibre dans le monde naturel. Pour y parvenir, l'humanité doit évoluer et redécouvrir sa connexion collective dans l'écologie de la vie. Bien que cette formulation puisse ressembler à une platitude spirituelle, sa mise en œuvre représente un impératif humain. Dans le jeu à somme nulle qu'impose l'habitabilité de la planète, l'équilibre écologique n'est pas une simple figure de style : il est notre destin commun.

Atteindre un équilibre écologique grâce à un mode de vie régénérateur implique de ne pas surproduire ni surconsommer au risque d'altérer des relations naturelles et mutuellement bénéfiques. Il s'agit plutôt de recalibrer la manière dont nous approchons la vie, en particulier notre consommation de carbone, profondément intégrée dans la plupart des aspects de la société, tout en préparant nos générations futures à incarner cette approche. La régénération ne signifie pas pour autant un appauvrissement généralisé ni un « [retour à l'âge des cavernes](#) », comme l'a laissé entendre le président de la COP28 en évoquant les conséquences de l'abandon des énergies fossiles. Au contraire, l'ingéniosité humaine et de nouveaux modèles économiques pourraient répondre à ce défi.

Par exemple, que se serait-il passé si Exxon s'était tourné vers les énergies renouvelables dès 1977, en se basant sur ses propres [prédictions scientifiques concernant l'urgence climatique](#) ? En projetant notre réflexion un demi-siècle plus loin, quel exercice de pensée pourrions-nous mener pour l'année 2077 ? Que diront nos descendantes et descendants de ce que nous devrions entreprendre dès aujourd'hui ? Nous disposons d'un immense potentiel inexploité, actuellement entravé par le système restrictif du capitalisme moderne, lui-même fondé sur la consommation de combustibles fossiles et maintenu par la privation massive des droits politiques.

Conceptualiser l'éducation régénératrice

Sur le plan sociétal, il ne s'agit pas seulement d'apprendre, d'inventer et d'investir en temps réel dans des systèmes régénérateurs, mais aussi de repenser et de transformer nos systèmes éducatifs afin qu'ils incarnent les principes fondamentaux d'une approche régénératrice de l'éducation, de la vie et du vivre-ensemble. Véritable projet politique, l'éducation de masse est née en Prusse comme un système mécanique dont l'objectif principal était de former une main-d'œuvre adaptée à un modèle économique extractif, modèle qui perdure encore aujourd'hui à l'échelle mondiale. Nos systèmes éducatifs doivent évoluer pour répondre à cette question centrale : comment nous pouvons vivre ensemble de manière régénératrice sur notre planète ?

L'éducation est une aventure quantique qui transforme simultanément les individus et la société. Plutôt que de reproduire les systèmes existants, l'éducation régénératrice implique d'adopter véritablement le [plein développement de la personnalité humaine](#), non seulement à l'échelle individuelle, mais aussi dans une conception du soi inspirée de l'[Ubuntu](#) : l'interconnexion de chaque personne avec l'ensemble de la société, fondée sur l'inséparabilité écologique du vivant, d'une vie à une autre, d'humain à humain et de l'humain à toutes les espèces.

Transformer l'éducation pour qu'elle ne se limite plus à former de la main-d'œuvre, mais prépare les élèves à s'épanouir dans une société post-carbone, suppose des réformes transformatrices plutôt que simplement non réformistes, fondées sur une pédagogie critique, l'imagination morale et la compassion, attentives aux inégalités de longue date. Les élèves doivent prendre conscience des actions nécessaires pour vivre sur une planète de plus en plus fragile sur le plan écologique. Nous devons redéfinir ce que signifient les « fondamentaux » : non pas seulement les mathématiques ou la langue, mais aussi l'apprentissage et la pratique de la production alimentaire régénératrice, l'invention de systèmes énergétiques régénérateurs, la découverte et la mise en œuvre de méthodes de séquestration du carbone, la refonte des villes, et ainsi de suite.

D'un point de vue social, une vie régénératrice implique également d'apprendre à vivre ensemble sur la planète, notamment en mettant fin aux actions militaires, plutôt que de sombrer dans des autocraties proches de l'apartheid. Il est difficile, mais essentiel, d'imaginer non seulement tout ce que les élèves devront comprendre, mais aussi à quoi pourrait ressembler un système solidaire, modèle que nous n'avons encore jamais observé à l'échelle planétaire. Néanmoins, nous disposons de quelques exemples clés des composantes d'un tel système, dont certaines sont déjà familières à de nombreux acteurs du monde éducatif.

L'éducation régénératrice comme praxis

S'appuyant sur la centralité de la praxis chez Paulo Freire, l'éducation régénératrice engage les élèves à expérimenter une vie écologiquement équilibrée. Elle repose, fondamentalement, sur un apprentissage continu. Les adultes doivent désormais comprendre une réalité écologique qui se dégrade rapidement, ainsi que ses causes, tout en imaginant et en construisant simultanément des systèmes éducatifs régénérateurs adaptés à des réalités écologiques qui n'existent pas encore. Nous devons également préparer, par l'éducation publique, deux milliards de jeunes (et d'adultes) à comprendre l'urgence climatique dont elles et ils ont hérité, comme certains [pays](#) le font actuellement au regard de la science du climat.

Comprendre la réalité et les causes de l'urgence climatique, ainsi que les étapes essentielles à mener, suppose aussi une éducation éthique et politique différente. Comment pouvons-nous recalibrer l'éducation pour cultiver une éco-imagination morale ? Les systèmes néocoloniaux et néofascistes contemporains accentuent activement les inégalités tout en entravant la praxis régénératrice. Nous pouvons prendre l'exemple du Texas, région clé de la production d'énergies fossiles, qui a récemment adopté une loi visant à [déformer la réalité du changement climatique dans les programmes scolaires](#). Nous avons besoin d'un projet éducatif de long terme, fondé sur une pédagogie critique et porteur d'effets politiques à grande échelle. Un tel projet doit proposer des parcours de développement pour les enfants, les jeunes et les adultes, les préparer à une participation civique active et nourrir leur imagination morale, afin de renforcer leur capacité politique à demander des comptes aux acteurs et actrices du pouvoir.

Exemples comprenant des aspects de l'éducation régénératrice

Nous présentons quatre brèves études de cas illustrant ce à quoi ressemble l'éducation régénératrice en pratique (des alternatives éducatives régénératrices vivantes) couvrant un large éventail de contextes, des cadres d'apprentissage non formels aux établissements formels, et à tous les niveaux d'enseignement (de la maternelle au supérieur). Ces exemples mettent en lumière une réalité déjà viable que nous pouvons imiter, faire évoluer, adapter et intégrer dans les communautés, les systèmes et les programmes éducatifs existants. Nous examinons certains éléments de ces approches comme des principes émergents de la praxis de « l'éducation régénératrice ».

Exemple local : **Herb N' Soul Sanctuary**

Exemple d'éducation locale et non formelle, Herb N' Soul est à la fois une microferme urbaine, un terrain de camping, un espace d'apprentissage et une boutique de tisanes se trouvant près d'Atlanta, en Géorgie (États-Unis). Son objectif est de favoriser la guérison, le renouveau personnel et de nouvelles connexions avec la nature, la forêt, la terre, ainsi qu'avec la paix et le calme. De nombreux membres de la communauté afro-américaine vivant dans des quartiers à faible revenu d'Atlanta ont peu de contact avec la nature, les animaux et l'agriculture. Herb N' Soul offre un sanctuaire, un espace de guérison et un jardin urbain, tout en incarnant un mode de vie écologique accessible aux groupes de jeunes, aux familles et au voisinage. Fondé par Trina Jackson (éducatrice en justice sociale, chercheuse, imam de la mosquée Atlanta Unity et agricultrice) et Kim Jackson (sénatrice du 41^e district de l'État de Géorgie, vicairie épiscopale à l'église Common Ground d'Atlanta et agricultrice), Herb N' Soul incarne les dimensions entrelacées, multifformes et intergénérationnelles de la résistance aux modes de vie délétères, et favorise un apprentissage expérientiel des pratiques de vie régénératrices.

Exemple régional : **SoulFire Farm**

Exemple d'éducation régionale non formelle, Soul Fire Farm est une [ferme communautaire centrée sur les populations afro-autochtones](#), fondée en 2010 dans la région rurale de New York, aux États-Unis. Elle a pour objectif de lutter contre le racisme et de promouvoir la souveraineté alimentaire. La ferme cultive des aliments qu'elle distribue aux communautés à faible revenu des environs pour mettre fin à l'apartheid alimentaire. Les programmes de formation proposés, sur l'agriculture durable, la construction naturelle, l'activisme spirituel, la santé, les initiatives de réparation et de restitution des terres, la justice environnementale et l'éducation systémique et politique à destination des responsables publics, touchent plus de 50 000 personnes chaque année. Sa fondatrice, Leah Penniman, titulaire d'un master, agricultrice créole noire, mère de famille, passionnée de la terre, auteure et activiste de la justice alimentaire, a étudié l'agriculture à travers les Amériques et l'Afrique. Elle a écrit plusieurs ouvrages, dont [Farming While Black: Soul Fire Farm's Practical Guide to Liberation on the Land](#).

Exemple national : **College of the Atlantic**

Fondé en 1972, le [College of the Atlantic](#) (COA), situé à Bar Harbor, dans le Maine, aux États-Unis, enrichit la tradition des arts libéraux de premier cycle grâce à une philosophie éducative distinctive : l'écologie humaine. Au lieu de suivre l'organisation académique traditionnelle, structurée en matières, disciplines et facultés cloisonnées, l'approche en écologie humaine intègre les savoirs de manière transdisciplinaire et relie l'apprentissage théorique à l'expérience personnelle. Elle vise à explorer, et en définitive à améliorer, les relations entre les êtres humains et leurs communautés sociales et naturelles. Le concept de l'écologie humaine met en lumière l'interdépendance qui caractérise notre monde complexe et interactif. Il invite les élèves et les membres du corps enseignant à dépasser les frontières traditionnelles entre les disciplines pour faire émerger de nouvelles combinaisons d'idées. Dans cette perspective, les élèves de COA conçoivent leur cursus en [écologie humaine](#) et s'orientent ensuite vers des carrières variées, en conservant l'état d'esprit et les valeurs fondamentales portés par cette approche.

Exemple international : **Tostan**

Fondée en 1991 et basée à Dakar, au Sénégal, l'organisation Tostan intervient dans huit pays africains et touche [plus de cinq millions de personnes](#). Sa mission est d'autonomiser les communautés rurales et de favoriser une transformation sociale positive grâce à des programmes éducatifs holistiques. Tostan a fait évoluer son offre pour développer un programme éducatif communautaire de trois ans, centré sur le village et proposé dans les langues locales, pour favoriser le bien-être et la dignité communautaire de l'ensemble des membres de la communauté. Le programme repose sur une

approche fondée sur les droits humains, intégrée aux langues et cultures locales. Il s'appuie sur les processus culturels autochtones pour proposer une action consensuelle en faveur du changement. Par exemple, [lorsqu'un défi se présente, une assemblée communautaire, appelée pénc en wolof, est convoquée afin de réunir les habitantes et habitants et d'en discuter ensemble](#). L'engagement de Tostan en faveur d'une transformation des individus, par les individus, au sein d'une démarche collective ancrée dans les réalités locales, illustre une perspective écologique et holistique qui s'inscrit pleinement dans une vision de l'éducation régénératrice.

Synthèse des principes de l'éducation régénératrice

Les quatre exemples présentés ci-dessus illustrent plusieurs principes clés de l'éducation régénératrice.

1. L'engagement à restaurer l'équilibre entre la vie humaine et le monde naturel. Cette approche repose sur l'idée que les êtres humains font partie intégrante du monde vivant et ne peuvent en être séparés.
2. La combinaison de différentes formes d'éducation (formelle, non formelle, expérientielle, informelle), dans une perspective intergénérationnelle, afin de favoriser un apprentissage profondément transformateur et orienté vers l'action.
3. La pédagogie régénératrice met l'accent sur une véritable adoption du « [plein développement de la personnalité humaine](#) », non seulement à l'échelle individuelle, mais aussi dans une conception du soi inspirée de l'*Ubuntu*, qui reconnaît l'interconnexion de chaque personne avec l'ensemble de la société, fondée sur l'inséparabilité écologique du vivant, d'une vie à une autre, d'humain à humain et de l'humain à toutes les espèces.
4. L'éducation et l'apprentissage sont étroitement liés à la défense des droits, à l'engagement civique et à l'action collective en faveur du bien-être des communautés, dans une perspective de transformation sociale orientée vers la régénération.

Comme l'illustrent ces exemples, l'éducation peut jouer un rôle dans le passage de son orientation actuelle destructrice en matière de développement de la main-d'œuvre vers une action régénératrice devenue urgente. Nous avons besoin d'un changement multidimensionnel : (1) des transformations urgentes et rapides des comportements à grande échelle, (2) des évolutions profondes et fondamentales des perspectives et des valeurs, passant d'une logique de consommation et d'extraction à une logique de transformation et de régénération, (3) le développement d'une capacité créative renouvelée permettant une adaptation itérative et durable, alors même que les

conditions essentielles de la vie sont bouleversées par les perturbations climatiques et les mutations de nos modes de vie liées au climat. Ces exemples montrent que l'éducation est d'ores et déjà conçue pour répondre à ces trois objectifs majeurs, au service d'une transformation profonde vers des formes d'éducation et des modes de vie régénérateurs.

Référence

Nathan, D. (2021). From monopoly to monopsony capitalism. *The Indian Journal of Labour Economics*, 64, 843–866.

Partie 7

Mettre en lumière l'éducation en contexte de conflit et d'urgence

Les populations migrantes et réfugiées dans les programmes scolaires : de nouveaux récits pour faire avancer la justice mondiale

Giovanna Modé Magalhães, Université de São Paulo, Brésil et chercheuse principale, George Eckert Institute, Allemagne
giovannamode@gmail.com

Résumé

Ce chapitre analyse l'approche curriculaire de la migration internationale afin de comprendre comment elle contribue à l'éducation, ou la remet en question, dans une perspective de transformation sociale orientée vers un avenir plus juste. Nous affirmons que, loin des approches hiérarchisées, la mobilisation des expériences locales et la promotion d'une perspective décoloniale jouent un rôle central dans l'émergence de nouveaux récits qui remettent en cause la notion de subalternité et mettent en lumière la contribution et la participation des personnes migrantes dans la création d'alternatives.

Mots-clés

Migration internationale
 Justice curriculaire
 Droit des personnes migrantes à l'éducation

Introduction

Les programmes scolaires sont devenus l'un des espaces sociaux les plus stratégiques dans les débats sur ce qui constitue un savoir significatif et légitime, et, par conséquent, sur la finalité ultime des systèmes éducatifs. Cette réflexion s'inscrit historiquement dans les luttes pour la réalisation du droit à l'éducation dans une perspective émancipatrice (Gomes, 2012), ainsi que dans les revendications récentes en faveur de la justice épistémique et de la décolonisation des programmes scolaires, au niveau national, régional ou mondial. Elle suppose de tenir compte des conflits et des négociations autour des différentes conceptions du monde.

Dans un contexte marqué par des enjeux mondiaux complexes, tels que la résurgence des discours haineux et de formes renouvelées de racisme, les violences ou discriminations basées sur la nationalité ou l'identité, ainsi que la montée de l'autoritarisme, les personnes migrantes, réfugiées et déplacées constituent un groupe paradigmatique pour comprendre les défis contemporains. S'appuyant sur des recherches empiriques menées au Brésil, en Colombie et au Salvador, ainsi que sur une revue de la littérature, cet article analyse l'approche curriculaire de la migration internationale afin de comprendre comment elle contribue à l'éducation, ou la remet en question, dans une perspective de transformation sociale orientée vers un avenir plus juste.

Nous affirmons que, loin des approches hiérarchisées, la mobilisation des expériences locales et la promotion d'une perspective décoloniale jouent un rôle central dans l'émergence de nouveaux récits qui remettent en cause la notion de subalternité et mettent en lumière la contribution et la participation des personnes migrantes dans la création d'alternatives.

Vision sécuritaire et relations de pouvoir

De nombreuses questions non résolues subsistent quant à la manière dont les sociétés appréhendent la migration, un enjeu profondément marqué par les inégalités, les rapports

de pouvoir et la biopolitique. Cette réalité se manifeste clairement dans les efforts soutenus visant à réguler les flux migratoires : certaines personnes ne sont pas autorisées à circuler, tandis que d'autres sont encouragées à le faire. La mobilité internationale est devenue le symbole d'une société ouverte. Pourtant, dans les faits, certaines personnes ne sont ni bienvenues ni autorisées à circuler, en raison de murs physiques, de frontières racialisées, de procédures de régularisation interminables, d'exigences strictes en matière de visas, ainsi que de discriminations et de xénophobie. On recense actuellement plus de 70 murs frontaliers et plus de 1 300 « centres de détentions pour migrantes et migrants », un euphémisme qui désigne des prisons. La question ne se résume pas à l'opposition entre personnes natives et non natives. La liberté de circulation apparaît plutôt comme profondément liée à des marqueurs raciaux, socioéconomiques et de genre. La catégorie de « personne migrante » se construit en interaction avec les autres et se négocie à leur croisement (Magalhães, 2019).

Au niveau mondial, les approches qui présentent la migration comme un problème social se sont imposées (Castles, 2010), favorisant une lecture négative et sécuritaire de celles et ceux qui migrent (Fassin, 2011). Les personnes migrantes sont souvent représentées soit comme une menace imminente pour les populations locales, soit comme des victimes dépourvues de capacité d'action.

L'éducation constitue l'un des nombreux facteurs qui interagissent pour façonner les pratiques et les discours actuels. Ces discours peuvent être analysés à travers les politiques éducatives, les pratiques mises en œuvre dans les établissements et les salles de classe, ainsi que les ressources pédagogiques, en particulier les programmes d'études et les manuels scolaires, qui jouent un rôle central. En tant que constructions sociales et politiques, les programmes d'études véhiculent les perspectives, les principes, les aspirations sociales et les identités qu'une société, ou, à tout le moins, un groupe dominant, valorise, de manière explicite ou implicite. Ils peuvent « combattre les stéréotypes, lutter contre les préjugés, apaiser les inquiétudes des natifs et renforcer le sentiment d'appartenance des immigrants. Ils doivent être un reflet de la diversité afin d'aider les enseignants [...] Lorsque, au contraire, les manuels sont inappropriés, les élèves peuvent s'estimer exclus ou représentés sous un mauvais jour » (UNESCO, 2019).

La littérature, en particulier celle produite dans les pays du Nord, souligne que la migration occupe une place bien plus importante dans les programmes et manuels scolaires contemporains qu'au cours des décennies précédentes. Les personnes issues de l'immigration sont souvent présentées sous un angle problématique, généralement associé aux différences culturelles, dans le cadre du clivage permanent

entre « elles » et « nous » propre à l'État-nation, ainsi qu'à ce qui est communément appelé le « défi de l'intégration ». Dans de nombreux cas, le racisme et la xénophobie sont reconnus comme des réalités. Cependant, aucune alternative n'est proposée. Dans les pays du Sud global, les programmes et manuels scolaires tendent souvent à reproduire le discours dominant sur les migrations internationales, en s'appuyant sur des explications simplifiées. Le groupe de « personnes migrantes » est encore représenté de manière homogène, malgré quelques tentatives, rares, mais significatives, d'aborder la question selon des perspectives alternatives.

De nouveaux récits

Bien que cela ne soit pas une tâche aisée, un changement de ton pourrait favoriser l'introduction de pluralité, d'une approche critique et de points de vue diversifiés. Autrement dit, il est possible de proposer aux élèves des contenus nettement plus riches si l'on cherche à promouvoir la justice sociale mondiale. Cela implique un besoin manifeste de données précises et d'un langage fondé sur les droits. Il est également essentiel de déconstruire les mythes à l'aide de preuves et de renverser la perspective sur les problèmes à surmonter. Il convient de rappeler que la mobilité humaine fait naturellement partie de l'histoire mondiale et que les inégalités doivent être combattues. Par ailleurs, les programmes scolaires négligent des voix critiques importantes, qui pourraient non seulement mieux représenter la diversité, mais aussi offrir des récits alternatifs et enrichissants.

L'idée reçue selon laquelle il n'existerait qu'une seule manière de vivre et de comprendre le monde s'inscrit dans la continuité de logiques coloniales. Or, des savoirs pluriels, longtemps marginalisés à l'école, pourraient aujourd'hui offrir de nouvelles manières d'exister et de cohabiter sur la planète. Cela passe notamment par la mise en récit de la mobilité humaine et par l'élaboration d'une vision et d'un vocabulaire renouvelés autour de la circulation, des frontières et, par conséquent, des personnes migrantes, réfugiées ou déplacées.

Le Camerounais Achille Mbembe rappelle que notre lieu de naissance relève de l'accident, marqué par l'arbitraire et la contrainte. Dans le même temps, il souligne à quel point l'acte de se déplacer d'un lieu à un autre est profondément humain (2017). Cet auteur propose une vision de la diaspora africaine, partagée par d'autres, dans laquelle les personnes migrantes originaires d'Afrique ne sont plus perçues comme subalternes, mais comme des citoyennes engagées et des citoyens engagés, qui jouent un rôle essentiel dans la mondialisation. En ce sens, apprendre à se mouvoir fait partie intégrante de l'histoire humaine et constitue un élément essentiel de la création culturelle.

De même, le philosophe indigène brésilien Ailton Krenak (2020) souligne que les frontières rigides actuelles relèvent d'une norme dépassée, créant en réalité des obstacles aux échanges et à l'apprentissage. Si nous aspirons à un monde de paix, insiste-t-il, les frontières ne peuvent pas être des murs infranchissables, mais doivent devenir des lieux de transition. Dans *Habiter la Frontière*, Leonora Miano (2012) défend une idée similaire, en proposant une conception des frontières comme espaces d'accueil permanents plutôt que de rupture. Elle y définit la frontière comme le lieu où les mondes se rencontrent inévitablement, un espace d'oscillation constante : d'un lieu à un autre, d'une sensibilité à une autre, d'une vision du monde à une autre. La frontière incarne ainsi la relation et ouvre la voie à un sens renouvelé.

Apprendre des expériences locales

Si les écoles ne peuvent être tenues responsables des échecs politiques, elles peuvent en revanche devenir des lieux où émergent des récits et des pratiques plurielles. Loin des modèles préétablis et des approches descendantes, les changements fondés sur les droits sont complexes et nécessitent du temps, car ils impliquent des dialogues multiples, des négociations quotidiennes avec les personnes concernées, ainsi qu'un ancrage solide dans les contextes locaux. La littérature a souligné l'importance des politiques urbaines comme leviers pour faire valoir les droits des populations (UNESCO, 2019). Dans cette perspective, parmi les nombreux exemples locaux possibles, nous évoquerons brièvement São Paulo, mégalopole à la fois cosmopolite et inégalitaire, où se croisent des personnes migrantes du monde entier et où une récente orientation curriculaire destinée au personnel enseignant propose des alternatives.

Lancées en 2021 et destinées à tous les niveaux éducatifs (de la petite enfance à l'enseignement secondaire, en passant par la formation des adultes), les orientations pédagogiques sont synthétisées dans un document de 156 pages intitulé *Curricula des personnes migrantes*. Ce document constitue une extension thématique des programmes officiels de la ville. Rassemblant des voix variées, y compris celles de migrantes et migrants vivant à São Paulo, il intègre des éléments normatifs, des réflexions théoriques et, surtout, des enseignements tirés des expériences des écoles publiques locales. Les contributions économiques, sociales et culturelles des personnes migrantes à la ville et au pays y sont pleinement reconnues. Plutôt que de se limiter à des prescriptions externes, ce document s'inscrit dans un dialogue explicite avec les revendications historiques des mouvements migratoires. Il propose également une sélection significative de ressources artistiques et littéraires destinées aux spécialistes de l'éducation, utiles pour mobiliser leurs propres expériences.

Le document aborde les questions de discrimination et de xénophobie, invitant les élèves à réfléchir aux contradictions du contexte brésilien : la présence des personnes migrantes constitue une part essentielle de l'histoire et de la vie du pays, et pourtant ce sujet reste souvent relégué au second plan dans les débats sociaux et politiques. Bien que le Brésil valorise l'image d'une nation ouverte, accueillante et chaleureuse, les personnes migrantes continuent de se heurter à une hospitalité sélective, au racisme et à des discriminations quotidiennes.

Un aspect intéressant réside dans le fait que ce curriculum ne constitue pas un document isolé, mais s'inscrit dans un parcours de longue durée, lié à une lutte plus large pour garantir les droits des migrantes et des migrants, menée principalement par les personnes concernées. La présence, depuis plusieurs décennies, de mouvements de personnes migrantes et réfugiées de diverses origines dans la ville, ainsi que leurs revendications organisées, a conduit à l'adoption de nouvelles politiques locales globales et, à un rythme plus lent, à la mise en œuvre de pratiques concrètes. L'année 2013 a été une étape marquante : l'administration locale a répondu à ces exigences en mettant en place des politiques destinées aux populations migrantes. Elle a créé une coordination des politiques pour les personnes migrantes (CPMig) au sein du secrétariat municipal des droits humains et de la citoyenneté (SMDHC), avec pour mission d'agir de manière « transversale, intersectorielle et participative ». Les documents fondateurs insistent sur l'importance de politiques fondées sur les droits, en opposition aux approches sécuritaires ou orientées uniquement par les logiques du marché du travail.

Dans le contexte de l'émergence de nouveaux dispositifs institutionnels, de politiques et de récits, l'éducation des personnes migrantes a également acquis une reconnaissance institutionnelle inédite. Le secrétariat local à l'éducation a intégré cette thématique au sein de son Centre d'éducation raciale et ethnique, chargé de conseiller la formulation des programmes scolaires, l'évaluation et la formation du personnel enseignant, et qui se consacrait auparavant aux populations afrodescendantes et autochtones. La reconnaissance de la migration en tant que droit humain, le dépassement de la xénophobie et le développement de pratiques pédagogiques interculturelles ont été définis comme de nouvelles priorités.

Bien que l'approche « interculturelle » reste encore largement absente des pratiques éducatives quotidiennes, il est essentiel de l'affirmer comme principe directeur. Comme le souligne Catherine Walsh (2019), la pluralité des expériences décoloniales actuelles partage une intention éthique et politique commune, celle de dépasser les processus de discrimination, les inégalités et la déshumanisation. Au Brésil, comme dans d'autres pays d'Amérique latine et des

Caraíbes, les personnes migrantes participent à une lutte historique pour la construction d'écoles plus égalitaires et plurielles. Les systèmes éducatifs de la région ont été conçus sur la notion d'homogénéité, intimement liée à la formation de l'État-nation et à une identité nationale à laquelle tout le monde devait se conformer. Les populations autochtones, afrodescendantes, migrantes et les personnes en situation de handicap, parmi bien d'autres groupes, en ont été (et en sont souvent encore) systématiquement exclues.

Parmi les nombreux enseignements issus de l'analyse des politiques éducatives destinées aux personnes migrantes, et plus particulièrement des approches curriculaires sur la migration dans différents contextes, il nous semble que la transition vers des systèmes éducatifs plus justes dépend de la déconstruction des discours sur la migration et de l'intégration de récits renouvelés. Cela requiert également une volonté claire de rompre radicalement avec les processus ancrés dans des logiques coloniales, racistes et patriarcales, ainsi qu'avec leurs projets d'exclusion.

Références

Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.

Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99–116.

Bartlett, L., Rodríguez, D., & Oliveira, G. (2015). Migration and education: Sociocultural perspectives. *Educação & Pesquisa*, 41(especial), 1153–1170.

Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: Identidades en cuestión*. Traficantes de Sueños.

Castles, S. (2010). Entendendo a migração global: Uma perspectiva desde a transformação social. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana (Rev. Inter. Mob. Hum.)*, 35, 11–43.

Coordenação de Políticas para Migrantes, São Paulo. (n.d.). https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/

Fassin, D. (2011). Policing borders, producing boundaries: The governmentality of immigration in dark times. *Annual Review of Anthropology*, 40, 213–226.

Foucault, M. (2008). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, de 2 de dezembro de 1970*. Edições Loyola.

Giroux, H. (1995). Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In T. T. Silva (Ed.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 85–103). Vozes.

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98–109.

Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

Mbembe, A. (2017). *Políticas da inimizade*. Antígona.

Magalhães, G. M. (2019). *Entre muros e passagens: Imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local* [Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo].

Miano, L. (2012). *Habiter la frontière*. L'arche.

Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie: La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Papers*, 66, 59–75.

Secretaria Municipal de Educação São Paulo. (2021). *Currículo dos povos migrantes*. <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/>

UNESCO. (2019). *Global education monitoring report: Migration, displacement and education*.

Walsh, C. (2019). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya Yala.

Partie 8

Promouvoir une éducation émancipatrice

« Laboratoires d'apprentissage » : l'enjeu de l'éducation et des connaissances relatives aux mouvements sociaux

Mario Novelli, Université de Sussex, Royaume-Uni
m.novelli@sussex.ac.uk

Birgül Kutan, Université de Sussex, Royaume-Uni
b.kutan@sussex.ac.uk

Patrick Kane, chercheur, Cali, Colombie
patrickkane@hotmail.com

Adnan Çelik, École des hautes études en sciences sociales, Paris, France
oskizama@gmail.com

Tejendra Pherali, Institute of Education, UCL, Royaume-Uni
t.pherali@ucl.ac.uk

Saranel Benjamin, chercheuse indépendante et codirectrice générale, Mama Cash, Pays-Bas
saranel.benjamin1@gmail.com

Résumé

Fondé sur les résultats d'un projet de recherche collaboratif mené sur trois ans et sur un livre publié récemment (Novelli *et al.*, 2024), ce court texte montre que l'apprentissage, l'éducation et la production de connaissances à l'œuvre dans les mouvements sociaux s'avèrent déterminants dans la lutte pour la justice sociale et le changement social. Notre recherche s'est articulée autour d'une question à la fois simple et fondamentale : comment les mouvements sociaux apprennent-ils et produisent-ils des connaissances, et quels effets cet apprentissage et ces savoirs ont-ils sur les activistes, les mouvements eux-mêmes, les sociétés et le changement social ? Pour y répondre, nous avons collaboré avec des responsables et des activistes de quatre mouvements sociaux situés en Turquie, en Colombie, au Népal et en Afrique du Sud. Nos travaux suggèrent que les mouvements du Sud global, confrontés à des contextes parmi les plus complexes et marqués par les conflits, peuvent offrir des perspectives stimulantes et innovantes. Ils illustrent les multiples façons dont ces mouvements apprennent et génèrent des connaissances dans leur lutte pour un monde meilleur. Nous avançons que les mouvements sociaux situés à l'intersection de la théorie et de la pratique constituent des espaces privilégiés pour tester de nouvelles idées, de nouvelles réflexions et les limites du possible. Véritables « laboratoires d'apprentissage », ils permettent à la théorie et à l'action sociales de se développer et de progresser, de manière novatrice, imaginative et transformatrice.

Mots-clés

Apprentissage dans les mouvements sociaux
 Éducation populaire
 Pédagogies radicales

Introduction

Comment les mouvements sociaux apprennent-ils et produisent-ils des connaissances, et quels effets cet apprentissage et ces savoirs ont-ils sur les activistes, les mouvements eux-mêmes, les sociétés et le changement social ? Cette question, à la fois simple et fondamentale, a servi de socle à un projet de recherche collaboratif mené sur trois ans (2018–2021). Celui-ci a exploré les processus d'apprentissage et de production de connaissances au sein de quatre institutions issues de mouvements sociaux radicalement différents, implantées dans quatre pays et continents distincts. Ces mouvements agissent en faveur de la paix et de la justice sociale, dans des contextes marqués par des conflits violents, l'autoritarisme et/ou les répercussions qui en découlent.

Ces institutions, partenaires centraux de cette recherche, sont les suivantes : NOMADESC, une ONG radicale de défense des droits humains basée en Colombie. À travers des programmes d'éducation populaire et un accompagnement en matière de droits humains, elle fédère une diversité de mouvements sociaux dans le sud-ouest du pays, incluant des syndicats, des communautés autochtones, des populations noires, des étudiantes et étudiants, des groupes de femmes ainsi que des agriculteurs et agricultrices. Housing Assembly, une organisation populaire située au Cap, en Afrique du Sud, qui lutte pour l'accès à un logement décent dans le contexte post-apartheid. Elle rassemble différentes communautés de personnes sans-abri ou habitant dans des bidonvilles à travers la ville. HDK (Congrès démocratique des peuples), une organisation faïtière regroupant divers mouvements sociaux dans toute la Turquie. Portant la vision d'un État pluriel et

démocratique, elle rassemble notamment des Kurdes, des mouvements de gauche, des associations de femmes, des minorités ethniques et des personnes LGBTQ+. Madhes Foundation, au Népal, une organisation qui travaille avec et pour la communauté madhesi, historiquement exclue et vivant dans les plaines du Teraï, dans le sud du pays. Les Madhes subissent une discrimination généralisée, mais ont engagé un processus de reconquête de leur droit à la terre, à la dignité et à la paix. Chacune de ces organisations, à sa manière, défend et promeut les droits des communautés marginalisées en cherchant à garantir et à élargir l'accès à leurs droits fondamentaux, notamment à l'éducation, à la santé, au logement, à la vie, à la dignité, à la démocratie et à l'égalité devant la loi. À des degrés divers, elles ont également été victimes de répression étatique ou paraétatique, de violences ciblant leurs membres et activistes, ainsi que de surveillance et de persécutions soutenues.

Notre recherche a été menée par des chercheurs et chercheuses en étroite collaboration avec des responsables et des activistes de mouvements sociaux engagés sur le terrain. Elle s'est appuyée sur des études de cas approfondies consacrées aux processus d'apprentissage et de production de connaissances au sein de chaque institution. Ces études ont été élaborées dans le cadre d'ateliers participatifs réunissant responsables, activistes et soutiens de différents mouvements. L'ensemble de ces travaux s'inscrivait dans une dynamique d'apprentissage et d'échange inter mouvements, soutenue par une série d'ateliers et de visites de terrain dans les différents contextes nationaux. L'objectif était de construire des savoirs collectifs et de renforcer la solidarité entre les mouvements. Ainsi, le projet relevait à la fois d'une démarche de recherche et d'un processus de solidarité. Il visait, d'une part, à produire de nouvelles connaissances et perspectives et, d'autre part, à consolider les dynamiques d'apprentissage et de production de connaissances propres aux mouvements concernés, tout en tissant des liens durables de compréhension et de solidarité entre les contextes, les mouvements et les luttes.

Dans les deux sections suivantes, nous présentons brièvement certains des éléments qui ont motivé cette recherche, ainsi que quelques-unes des principales conclusions, qui seront utiles aux lecteurs et lectrices, aux activistes et aux mouvements du monde entier pour engager une réflexion. Nous espérons également que cela les encouragera à s'intéresser davantage à l'ouvrage en accès libre ([Novelli et al., 2024](#)).

Contexte de la recherche

En 1989, Alberto Melucci décrivait les mouvements sociaux comme des « laboratoires d'expériences » culturels où émergent de nouveaux problèmes et de nouvelles questions. On y invente et teste des réponses inédites, tandis que la

réalité y est perçue et nommée de différentes manières (1989, p. 207). Notre recherche s'inscrit dans cette perspective, qu'elle élargit pour explorer comment les mouvements sociaux constituent aussi des « laboratoires d'apprentissage ». Nous soutenons que ces mouvements, à condition d'y prêter une attention suffisante, peuvent ouvrir la voie à de nouvelles méthodes d'analyse, à de nouvelles façons d'agir et de résister et à de nouvelles orientations stratégiques. Autrement dit, ils représentent des espaces majeurs d'apprentissage et de production de connaissances, bien qu'ils soient souvent négligés, tant par le milieu académique traditionnel que par la société. Nous défendons également l'idée qu'il est essentiel de repenser en profondeur notre conception de l'éducation et de l'apprentissage. Cela implique d'élargir nos horizons au-delà des cadres formels et non formels pour parvenir à une compréhension plus holistique, temporelle et relationnelle des multiples espaces d'apprentissage que les mouvements sociaux offrent à leurs responsables, activistes et adeptes. À notre sens, les mouvements sociaux, situés à l'intersection de la théorie et de la pratique, proposent des perspectives privilégiées sur la nature et le fonctionnement du système dans lequel nous habitons toutes et tous. Ces éclairages naissent des processus de lutte et peuvent, tant sur le plan historique que contemporain, fournir de nouvelles façons de savoir, de penser et d'être. Par conséquent, les dynamiques de recherche et les processus de connaissance et d'apprentissage qui s'y déploient nous aident à mieux cerner les limites du possible dans les combats à venir.

Principales conclusions

En étudiant ces mouvements ainsi que leurs processus d'apprentissage et de production de connaissances, nos recherches nous plongent au cœur de luttes riches et captivantes, où les mouvements sociaux affrontent des enjeux contemporains majeurs (non de manière académique, abstraite et distante, mais par l'analyse, l'expérimentation, l'engagement et l'adaptation). Ils explorent le sujet révolutionnaire, les tensions entre politique de classe et politique identitaire, le genre et le patriarcat, l'unité et la diversité, l'impérialisme, les pratiques préfiguratives de la vie en marge ou au sein du capitalisme, la théorie de l'État et son pouvoir, la solidarité et ses défis. À travers ces luttes, ancrées dans des contextes concrets, ils repoussent les limites du possible et développent des analyses fines et nuancées de la complexité de l'action et de la lutte sociales. Aucune de ces démarches n'est simple, et toutes ne connaissent pas le succès, mais elles regorgent de potentiels théoriques et pratiques. Ce processus d'apprentissage engendre un vocabulaire et une grammaire renouvelés de la résistance, propres aux mouvements sociaux.

Deuxièmement, cette recherche révèle une prise de conscience accrue : il devient essentiel de rouvrir le débat sur ce que recouvrent réellement l'éducation, l'apprentissage

et la connaissance au sein des mouvements sociaux, ainsi que sur les défis qui en découlent (Choudry, 2015 ; Novelli et Ferus-Comelo, 2010). Rebecca Tarlau, en analysant les limites de la littérature sur l'éducation populaire et la pédagogie critique, d'une part, et sur l'apprentissage dans les mouvements sociaux, d'autre part, met en lumière un enjeu central : « les pédagogues critiques gagneraient à adopter une réflexion plus organisationnelle, tandis que les chercheurs et chercheuses travaillant sur les mouvements sociaux devraient intégrer une dimension plus pédagogique » (2014, p. 369). Selon nous, ce défi souligne un déséquilibre dans la littérature sur la pédagogie critique, qui tend à se focaliser sur les pratiques d'apprentissage radical, privilégiant ainsi les espaces d'éducation non formelle. Pourtant, cela occulte une vision plus large, inspirée de Paulo Freire, selon laquelle le mouvement social lui-même, en tant qu'entité globale, incarne l'école, et que « les luttes, les actions, leurs formes d'organisation et leur "culture", au sens le plus large, constituent à la fois le point de départ de l'éducation populaire et son terrain d'exploration permanent » (Kane, 2001, p. 13). Nos travaux confirment cette idée : si les processus d'éducation non formelle offrent des enseignements précieux (comme en témoigne l'exemple de NOMADESC/UIP en Colombie), il est crucial de les articuler avec une analyse plus large de la manière dont les activistes et les mouvements sociaux apprennent et produisent des connaissances à travers l'ensemble de leurs pratiques. Cela implique de s'immerger davantage dans la diversité de ces « espaces d'apprentissage ». Il semble également essentiel d'intégrer ces espaces d'apprentissage élargis dans la réflexion pédagogique. Cela suppose d'enrichir le concept de pédagogie, afin de créer des liens entre ces différents espaces.

Dans cette recherche, nous avons exploré les articulations entre la pédagogie et les forces sociales contestataires qui œuvrent à façonner de nouvelles subjectivités. Suivant cette réflexion, nous avons examiné les différentes formes de « socialisation, d'éducation et de travail qui favorisent des subjectivités rebelles ou, au contraire, conformistes » (Santos, 1999a, p. 41). À quoi ressemblerait une pédagogie alternative visant à produire des subjectivités rebelles ? Sur quelles bases sociales s'appuierait-elle ? Si l'on considère que toute pédagogie est liée à des forces sociales porteuses d'objectifs et de finalités spécifiques, il devient possible d'explorer ce que serait une pédagogie critique propre à nos mouvements, la nature des forces sociales qui l'animent, ainsi que les pratiques éducatives mises en œuvre pour construire une contre-hégémonie. Qu'elle soit revendiquée ou non, explicite ou implicite, chacun des mouvements sociaux étudiés est traversé par une « pédagogie stratégique » qui dépasse ses seules activités visibles. Celle-ci oriente et structure les interactions. Ces pédagogies plurielles constituent ainsi de véritables espaces d'apprentissage et de contestation.

Troisièmement, notre recherche a mis en évidence l'intérêt potentiel, pour les mouvements sociaux, d'adopter une approche pédagogique plus consciente et délibérée en matière d'apprentissage et de production de connaissances. Il s'agirait d'une démarche globale, dépassant les « différents espaces d'apprentissage » (de la salle de classe à l'usine, en passant par les réunions et les manifestations) et visant à développer une stratégie claire pour maximiser les possibilités d'apprentissage, de production de connaissances, d'analyse et de réflexion. Une telle approche pourrait s'amorcer par la mise en place d'un programme d'éducation non formelle structuré, fondé sur un diagnostic précis des besoins d'apprentissage du mouvement. Elle gagnerait également à reconnaître et à intégrer les espaces dynamiques et les débats qui émergent au cœur même des pratiques militantes. L'enjeu consiste à identifier les besoins spécifiques des responsables, des membres, des activistes, des personnes intéressées ou du grand public, afin d'élaborer, à terme, une stratégie cohérente.

Quatrièmement, nous défendons l'idée que l'éducation occupe une place centrale dans la production de subjectivités postnationales. À travers nos études de cas, nous avons mis en lumière les luttes liées à l'émergence de nouvelles subjectivités, à la fois révolutionnaires dans leurs aspirations et profondément ancrées dans les réalités concrètes ainsi que dans les inégalités propres aux contextes étudiés. Ces dynamiques nous semblent répondre, de diverses manières, à un défi contemporain majeur à l'échelle mondiale. Nous vivons dans des sociétés façonnées par des rapports spécifiques à l'État-nation, souvent hérités du colonialisme, où les groupes ethniques dominants déterminent les conditions d'accès à la citoyenneté, incluant certaines personnes de manière privilégiée et en excluant d'autres. Ces mécanismes d'exclusion reposent sur des combinaisons variables de hiérarchies raciales, religieuses, de genre et de classe. Dans ce contexte, l'un des enjeux majeurs des mouvements sociaux contemporains consiste à construire des alliances entre différents sujets en résistance afin de contester cette hégémonie. Cette réflexion fait écho au défi central formulé par Mahmood Mamdani (2020) dans son récent livre *Neither Settler nor Native: The Making and Unmaking of Permanent Minorities*, où il appelle à rompre le lien entre nation et État.

Cette question est cruciale pour nous, car nous estimons que cette recherche éclaire un processus à la fois préfiguratif dans ses aspirations et ses intentions, et extrêmement complexe dans sa mise en pratique. Par exemple, nos travaux avec HDK, en Turquie, illustrent ce que signifie porter une vision postnationale au sein d'un État profondément nationaliste et répressif. Cela va bien au-delà du slogan « l'unité dans la diversité » : l'enjeu est de donner une réalité concrète à la mise en relation de groupes opprimés aux trajectoires

divergentes. Un tel processus repose en partie sur la reconnaissance et le respect mutuels, mais aussi sur la prise en compte des injustices historiques et des capacités inégales, ainsi que sur la nécessité d'ouvrir des espaces permettant aux communautés marginalisées de définir elles-mêmes leurs positions. Il implique également de veiller à ce que ces groupes se sentent inclus dans les processus décisionnels, ne soient pas soumis à de nouvelles hiérarchies, et perçoivent un intérêt collectif dans le projet politique commun. Enfin, il s'agit de construire une vision partagée capable d'intégrer les différences tout en tissant des liens de solidarité autour d'un objectif commun. Pour HDK, ce projet politique postnational suppose aussi l'émergence d'un sujet politique postnational capable de fédérer ces divergences, un processus fondamentalement pédagogique. La centralité du genre comme principe révolutionnaire fédérateur y joue un rôle clé, tout comme la reconnaissance de la souveraineté des sujets politiques minorisés, longtemps marginalisés par les politiques étatiques.

En Colombie, le projet NOMADESC/UIP illustre également la lutte pour la construction de nouvelles subjectivités politiques inclusives, parmi lesquelles celle de « victime ». Dans ce processus, les « victimes » de crimes d'État et de violations des droits humains sont reconsidérées comme des acteurs et des actrices possédant une capacité d'action, une mémoire historique, de la dignité et de l'intention. La notion de « victime » transcende les divisions de genre et d'appartenance ethnique, offrant un cadre collectif et unificateur à bon nombre de Colombiennes et Colombiens ayant subi la répression étatique. NEMAF et le mouvement Madhesh se sont notamment efforcés de forger une identité politique madhesi unifiée, à partir d'un héritage marqué par la maltraitance et l'humiliation. À ce stade de leur lutte, plutôt que de chercher à s'allier avec d'autres groupes opprimés, ils œuvrent à renforcer la confiance dans leur propre identité politique collective. Cette démarche évoque l'approche révolutionnaire de Steve Biko en Afrique du Sud, avec son concept de « conscience noire » et l'impératif d'auto-organisation. Enfin, en Afrique du Sud, Housing Assembly mène un travail intensif pour unir les communautés précaires du Cap autour de la question du logement. Au cœur de cette dynamique, le domicile devient un lieu d'organisation et de résistance, avec une dimension de genre marquée. Tous ces processus de formation des subjectivités sont profondément éducatifs : ils exigent un recadrage des récits, du dialogue et de la négociation. Lorsqu'ils aboutissent, ils peuvent libérer des forces sociales puissantes.

Cinquièmement, si la lutte pour la diversité, l'inclusion et la représentation dans les mouvements sociaux relève d'une position éthique visant à corriger les processus historiques de marginalisation, elle va bien au-delà. Le fait de rassembler des groupes divers amorce un processus de réparation

de l'épistémicide qui a dominé la théorie sociale et les mouvements sociaux. Œuvrer en faveur d'une « écologie des savoirs » transforme radicalement certains mouvements, modifiant à la fois les moyens et les finalités de leurs combats. Les idées émergeant des communautés historiquement marginalisées, comme les peuples autochtones, les mouvements noirs, les mouvements de femmes, les Kurdes et les Alévis, obligent les mouvements sociaux à repenser leur rapport à l'industrialisation, à la modernité, à l'environnement, à l'État et au patriarcat. Elles donnent naissance à de nouvelles « cosmologies » ayant le potentiel de construire des futurs radicalement différents.

Sixièmement, nous soutenons l'idée qu'il n'existe pas de solution miracle pour opérer un changement social radical. En revanche, les pratiques des mouvements sociaux, ancrées dans des contextes spécifiques et forgées dans l'action sur le terrain et l'adversité, offrent des enseignements précieux. Cet argument repose sur l'idée selon laquelle la recherche ne saurait se limiter à la quête de stratégies idéales en vue de mener une lutte radicale. Elle doit plutôt s'attacher à comprendre comment les opportunités, les décisions et les processus émergent à des moments et dans des lieux précis, avec des conséquences à la fois intentionnelles et imprévues, et évoluent au fil du temps.

Septièmement, les récits de ces acteurs sociaux, qui travaillent dans des conditions extrêmement difficiles et paient souvent un prix élevé pour leur activisme (sur les plans émotionnel, social, politique et économique), mettent en lumière la beauté de la culture, la sagesse, les savoirs et le courage de personnes qui, pendant des décennies, ont été marginalisées, réduites au silence et traitées comme « malvenues » ou « indésirables », simplement pour ce qu'elles sont et ce qu'elles incarnent. C'est pourquoi des études comme la nôtre sont très importantes : elles donnent de la visibilité à ces espaces, à ces personnes, à leurs connaissances et à leur histoire. En disposant de meilleures informations, nous serons mieux à même de construire ensemble une « écologie des savoirs » juste. Nous avons beaucoup à apprendre.

Pour conclure, nous plaidons en faveur d'une collaboration renforcée entre le monde académique et les mouvements sociaux, afin de sortir de l'impasse dans laquelle nous nous trouvons. Travailler avec et pour les mouvements sociaux relève avant tout d'une position éthique : il s'agit de dépasser la distinction entre chercheurs/chercheuses et sujets de recherche et de mettre en pratique le principe « Rien sur nous sans nous », une réponse essentielle à la marchandisation croissante de la recherche. Ce processus, bien qu'exigeant et parfois chaotique, offre des richesses inestimables : il renforce l'impact des recherches pour les mouvements tout en affinant et enrichissant les résultats de recherches.

Travailler sur des théories et des idées radicales avec les mouvements sociaux à travers la praxis peut permettre de combler les fossés, d'enrichir à la fois l'action des mouvements sociaux et les campus, et de soutenir le développement de meilleures théories et pratiques. Notre rôle de « traducteurs et traductrices » permet de relier non seulement théorie et pratique, mais aussi les divers espaces militants, en partageant expériences, stratégies et savoirs. En reconnaissant les riches écologies de connaissances qui émergent entre mouvements sociaux et universités, et en développant et en renforçant les liens, nous traçons une voie productive pour la théorie sociale et le renouveau sociétal, une forme de « commun intellectuel » qui peut contribuer à construire le futur dans le présent. Ce futur préfiguratif, ancré dans le dialogue, la dignité, la joie, la réciprocité, l'égalité et la solidarité, incarne des valeurs plus nécessaires que jamais.

Références

Choudry, A. (2015). *Learning activism: The intellectual life of contemporary social movements*. University of Toronto Press.

Kane, L. (2001). *Popular education and social change in Latin America*. Latin American Bureau.

Mamdani, M. (2020). *Neither settler nor native*. Harvard University Press.

Melucci, A. (1989). *Nomads of the present: Social movements and individual needs in contemporary society*. Vintage.

Novelli, M., Kutan, B., Kane, P., Celik, A., Pherali, T., & Benjamin, S. (2024). *Laboratories of learning: Education and knowledge-making in the Global South*. Pluto Press.

Novelli, M., & Ferus-Comelo, A. (2012). *Globalization, knowledge, and labour*. Routledge.

Sousa Santos, B. (1998). Oppositional postmodernism and globalizations: [Commentary]. *Law & Social Inquiry*, 23(1), 121–139. <http://www.jstor.org/stable/828764>

Tarlau, R. (2014). From a language to a theory of resistance: Critical pedagogy, the limits of “framing,” and social change. *Educational Theory*, 64(4), 369–392.

L'activisme étudiant dans l'enseignement secondaire : un monde d'alternatives

Giuseppe Lipari, doctorant, Scuola Normale Superiore, Italie
giuseppe.lipari@sns.it

Résumé

Il est courant de considérer les personnes qui étudient à l'université comme les acteurs et les actrices les plus jeunes des mouvements et de la participation à la vie politique. Cependant, l'activisme peut émerger bien avant l'entrée dans l'enseignement supérieur. Cet article présente des initiatives menées par des élèves du secondaire qui, dans le monde entier, se battent pour améliorer le système éducatif et construire une société plus équitable. Il illustre les différentes formes que prend leur engagement politique. Nous proposerons une réflexion sur la nécessité de reconnaître l'importance des élèves comme acteurs et actrices du changement et d'abandonner ainsi les attitudes paternalistes.

Mots-clés

Activisme étudiant
 Enseignement secondaire
 Participation
 Mouvement étudiant
 Alternatives

L'activisme étudiant dans l'enseignement secondaire

Les analyses consacrées au fonctionnement des systèmes éducatifs et à leurs liens avec des enjeux sociétaux plus larges négligent encore trop souvent le rôle actif des élèves, en particulier celles et ceux de l'enseignement secondaire. Si des études approfondies commencent à voir le jour, elles portent uniquement sur les mobilisations étudiantes dans l'enseignement supérieur. Sans prétendre à l'exhaustivité, cet article propose un panorama de la diversité des formes d'engagement, de leur nature et de leur ancrage géographique, qui illustrent la participation des élèves du secondaire à l'élaboration d'alternatives aux idées hégémoniques de l'éducation et de la société néolibérales. Ces élèves prennent régulièrement part à des mouvements sociaux d'envergure et en sont parfois à l'origine. Au début de ce siècle, les mouvements *mochilazo* et *pinguino*, au Chili, ont constitué des initiatives scolaires majeures, dont l'impact a dépassé le cadre éducatif. Les élèves du secondaire se mobilisent également pour soutenir d'autres mouvements, notamment contre les réformes néolibérales du marché du travail en Italie et en France, contre la guerre en Irak ou encore en solidarité avec le peuple palestinien au Royaume-Uni (Ancelevici, 2011 ; Donoso, 2013 ; Le Mazier, 2020 ; Lipari, 2022 ; Somma et Donoso, 2021 ; Woodcock, 2020). Dans *Democracy and Disorder* (1989), Sydney Tarrow, met en évidence le rôle déterminant des élèves de l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle, en raison de leur nombre et de leur capacité de perturbation, dans les mobilisations qui ont marqué l'Italie dans les années 1960 et 1970. Au regard de l'importance des élèves et de la portée internationale des mouvements auxquels elles et ils contribuent (tels que Fridays for Future), je pense qu'il est temps de leur accorder une attention accrue et de développer des recherches permettant de mieux comprendre leur participation.

Le concept d'agentivité des élèves, tel que défini par Manja Klemenčič (2024) dans le contexte de l'enseignement supérieur, constitue un point de départ intéressant. Il gagnerait à être mobilisé également dans les analyses consacrées à l'action politique des élèves de l'enseignement secondaire.

L'agentivité des élèves renvoie à leur capacité à orienter et à influencer leur apprentissage, ainsi que leurs parcours et environnements éducatifs. Cette capacité est conditionnée par des opportunités d'agentivité qui émergent de l'environnement externe, « des structures et des processus » propres à l'enseignement supérieur, ainsi que des dispositions qui façonnent les réponses des élèves à ces environnements. [...] L'agentivité politique peut s'exprimer à titre individuel, collectif ou par l'intermédiaire de relais, et viser la transformation des environnements de l'enseignement supérieur (changements institutionnels) ou de la société dans son ensemble (changements sociétaux). (Klemenčič, 2024, p. 11)

Cela rejoint une théorie de l'impact étudiant, qui souligne que les élèves ne sont pas des éléments passifs dans l'espace politique, mais que leur capacité d'action peut être mobilisée de manière délibérée et stratégique pour promouvoir le changement social. Cette notion constitue une prémisses essentielle pour toute analyse visant à dépasser le paternalisme et à tirer des enseignements des élèves, au même titre que de toute autre composante de la société.

Un monde inexploré d'alternatives

[School Strike for Climate Action](#) (SS4C), en Australie et en [Nouvelle-Zélande \(Aotearoa\)](#), est la première alternative que je souhaite présenter. Ces deux réseaux, qui partagent le même nom, ont émergé dans le sillage de la vague mondiale de protestation environnementale lancée par Greta Thunberg. Ils ont adapté les revendications et objectifs globaux du mouvement à leur contexte national. D'autres groupes ont lancé des initiatives similaires dans d'autres parties du monde (notamment Fridays for Future). Cependant, les deux SS4C se distinguent par le fait que des élèves du secondaire y occupent des positions à responsabilité. Elles et ils ont démontré une maîtrise remarquable des réseaux sociaux et ont établi une liste officielle des sections présentes dans différentes villes, reliées à des cartes de mobilisation conçues pour faciliter la participation aux journées de grève. Selon Hilder et Collin (2022), l'émergence de ces activistes d'une compétence incroyable en Australie s'inscrit dans plus d'une décennie d'actions menées dans les écoles par l'[Australian Youth Climate Coalition](#), dans le cadre d'un processus de « construction de mouvements éducatifs ». Ce processus permet à ces jeunes de « façonner une nouvelle politique de justice climatique : elles et ils ne se contentent pas de refléter l'évolution des normes, des valeurs et des actions politiques, mais les incarnent activement » (p. 808). Il s'agit là d'une illustration marquante de l'action étudiante, résultat de nombreuses années d'apprentissage à travers diverses formes de mobilisation, tout en intégrant de nouveaux éléments et en tirant parti des opportunités offertes par une vague de protestation plus large et mondiale.

Restons dans l'hémisphère Sud et intéressons-nous à l'une des organisations démocratiques d'élèves du secondaire les plus importantes de la planète : l'[União Brasileira dos Estudantes Secundaristas \(UBES\)](#). Disposant d'une gigantesque structure organisationnelle couvrant l'ensemble de ce vaste pays d'Amérique du Sud, [l'UBES constitue une voix active de la vie politique brésilienne](#) depuis sa création en 1948. La défense d'une éducation publique de meilleure qualité et plus équitable pour toutes et tous s'accompagne d'un rôle croissant de la part des activistes et figures de proue des communautés noires, contribuant à remettre en question les hiérarchies de classe et de race (Gomes, 2022). L'UBES possède une histoire riche, marquée notamment par des actions clandestines pendant la dictature, par une [campagne réussie en faveur de la réintroduction de l'enseignement de la philosophie et de la sociologie](#) dans les écoles brésiliennes dans les années 2000, et plus récemment, par le combat pour une éducation de qualité, les luttes contre les reculs autoritaires et des causes sociétales plus larges. En 2016, des élèves ont occupé plus de 1 100 établissements scolaires à travers le pays pour protester contre les coupes budgétaires dans l'enseignement secondaire (Gomes, 2022). De nouvelles mobilisations ont ensuite accompagné les évolutions de la vie politique brésilienne, en opposition aux politiques menées sous la présidence de Jair Bolsonaro. La campagne de 2021 « [Vida, Pão, Vacina e Educação](#) » (Vie, pain, vaccins et éducation), menée en partenariat avec les organisations étudiantes de l'enseignement supérieur (UNE) et du troisième cycle (AEPG), a réussi à fusionner des revendications traditionnelles avec des exigences de justice sociale et la demande d'une politique nationale de vaccination adaptée contre la COVID-19, qui ravageait alors le pays. Depuis la défaite électorale de l'extrême droite en 2022, l'UBES défend les résultats du scrutin contre les accusations de fraude formulées par Jair Bolsonaro et a récemment coorganisé des [rassemblements pour la démocratie](#) sous le mot clé [#DefendaADemocracia](#). Membre de l'OCLAE (Organisation continentale des étudiantes et étudiants d'Amérique latine et des Caraïbes), l'UBES prend également position sur la politique internationale, par exemple en s'exprimant en faveur d'un cessez-le-feu à Gaza. Par ailleurs, l'organisation a coordonné et diffusé la liste des événements liés à l'appel mondial à l'action du [13 janvier 2023](#), tout en communiquant des données sur [les perturbations affectant les écoles palestiniennes](#) afin de favoriser la solidarité (Borges *et al.*, 2024).

Voyageons à présent en Europe pour découvrir une grande diversité de syndicats représentant les élèves du secondaire. Leur organisation faitière européenne, l'[Organising Bureau of European School Student Unions \(OBESSU\)](#), assume un double rôle. Elle agit d'abord comme une instance de représentation des élèves, dont les responsables participent à des assemblées et à des groupes de travail. Elle fonctionne également comme une organisation non gouvernementale dotée d'un conseil

(instance politique exécutive) et d'un secrétariat (composé de personnel permanent) chargé au quotidien de la défense des intérêts des élèves et des négociations avec l'Union européenne et d'autres organismes internationaux. Cet ensemble constitue un exemple d'institutionnalisation d'un mouvement, consolidé au fil des décennies depuis la fondation de l'OBESSU en 1975. Cette structuration conserve toutefois des formes d'action revendicatives affirmées, à travers [des campagnes](#) portant sur des enjeux qui dépassent les cadres sectoriels traditionnels, ainsi que [des projets](#) associant les organisations membres. Ces initiatives contribuent à créer un espace d'apprentissage transnational, à produire des outils d'action et à soutenir les membres dans leurs dynamiques d'organisation à l'échelle locale.

Comme évoqué précédemment, l'Italie et la France constituent de bons exemples de résistance des élèves aux réductions budgétaires et aux réformes éducatives. À titre d'illustration, della Porta *et al.*, dans *Contesting Higher Education* (2020), montrent comment la mobilisation dans l'enseignement supérieur a été déclenchée par des réformes d'inspiration néolibérale ayant restreint les droits étudiants. Parallèlement, des mobilisations ont également émergé dans l'enseignement secondaire lorsque des réformes comparables ont visé ce secteur. Les élèves ont en outre élargi leurs actions de protestation à des enjeux sociétaux plus larges : d'importantes manifestations ont ainsi été organisées contre les réformes du marché du travail en Italie ([2014](#)) et en France ([2016](#)). En lien avec des organisations syndicales, des élèves ont également pris part aux mobilisations des [Gilets jaunes](#).

Dans le cadre de mon engagement militant, puis au cours de mes travaux de recherche, j'ai pu observer de près le fonctionnement des syndicats lycéens. Malgré des ressources financières très limitées et des obstacles importants pour accéder aux médias traditionnels et aux espaces de débat politique, ces organisations ont su mettre en œuvre des initiatives marquantes, à la fois structurées et autogérées. Un exemple emblématique mérite d'être mentionné : [les marchés de livres scolaires d'occasion](#). Chaque été, dans plusieurs villes italiennes, les syndicats lycéens UdS et RSM organisent ces marchés afin de lutter contre le coût élevé des manuels et dictionnaires, qui ne sont pas pris en charge par les dispositifs d'aide sociale (à de rares exceptions près). Installés dans des établissements scolaires ou dans des lieux solidaires tels que des centres culturels, ces espaces permettent l'achat et la vente de livres usagés, l'accompagnement des familles dans l'identification d'éditions conformes aux programmes en vigueur, et, surtout, un accès facilité aux manuels pour les élèves disposant de ressources financières limitées. Ces initiatives constituent également un moyen de dénoncer le désengagement de l'État en matière d'éducation et de plaider en faveur d'un système de protection sociale plus complet et plus inclusif.

Regarder l'école autrement

Cette présentation d'initiatives portées par des élèves du secondaire invite à envisager les établissements scolaires et leur public sous un angle renouvelé, même si de nombreux autres exemples auraient pu être ajoutés. Ce qui confère à ces actions leur dimension alternative tient à la place centrale qu'y occupe le leadership des élèves. N'ayant pas le droit de voter et faisant souvent l'objet de condescendance, ces élèves manifestent une volonté claire de participation et, lorsque les conditions s'y prêtent, font preuve d'une conscience aiguë de leur capacité d'action et de leur potentiel d'influence. L'articulation entre participation et structuration organisationnelle permet à ces organisations de s'ancrer dans leur contexte, de faire face à des défis multiples et de maintenir des orientations et des objectifs ambitieux. Elle favorise également le développement d'une expertise fine des enjeux propres à leur communauté, sans renoncer à des aspirations sociétales et politiques plus larges. Les exemples issus de la littérature académique des dernières décennies, comme ceux, plus récents, examinés ici, attestent du potentiel transformateur considérable des mobilisations lycéennes organisées. Ces dynamiques méritent, à mon sens, d'être davantage thématiques et analysées, plutôt que reléguées au second plan au profit d'autres mouvements ou catégories d'acteurs plus fréquemment étudiés et médiatisés.

Références

Ancelovici, M. (2011). In search of lost radicalism: The Hot Autumn of 2010 and the transformation of labor contention in France. *French Politics, Culture & Society*, 29(3), 121–140. <https://www.jstor.org/stable/42843726>

Borges, B., Lipari, G., & Romero, C. (2024). A regional student movement in Latin and South America: The Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes—OCLAE (Latin American and Caribbean Continental Student Organization). In M. Klemenčič (Ed.), *The Bloomsbury handbook of student politics and representation in higher education* (pp. 103–114). Bloomsbury Publishing.

della Porta, D., Cini, L., & Guzmán-Concha, C. (2020). *Contesting higher education* (1st ed.). Bristol University Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12fw6tp>

Donoso, S. (2013). Dynamics of change in Chile: Explaining the emergence of the 2006 ‘Pingüino’ movement. *Journal of Latin American Studies*, 45(1), 1–29. <https://www.jstor.org/stable/23352895>

Gomes, T. B. (2022). Movimento estudantil secundarista brasileiro por uma educação pública de qualidade. In J. R. P. Veronese (Ed.), *Licões de direito da criança e do adolescente* (pp. 173–192). <https://doi.org/10.22350/9786559174584>

Hilder, C., & Collin, P. (2022). The role of youth-led activist organisations for contemporary climate activism: The case of the Australian Youth Climate Coalition. *Journal of Youth Studies*, 25(6), 793–811. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2054691>

Klemenčič, M. (2024). The key concepts in the study of student politics and representation in higher education. In M. Klemenčič (Ed.), *The Bloomsbury handbook of student politics and representation in higher education* (pp. 7–38). Bloomsbury Publishing.

Le Mazier, J. (2020). How did they fight? In A. Choudry & S. Vally (Eds.), *The university and social justice* (pp. 173–189). Pluto Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx077w4.14>

Lipari, G. (2022). Lessons from a renewed student movement in Italy. *The Forge*. <https://forgeorganizing.org/article/lessons-renewed-student-movement-italy>

Somma, N. M., & Donoso, S. (2021). Chile’s student movement: Strong, detached, influential—And declining? In L. Cini, D. della Porta, & C. Guzmán-Concha (Eds.), *Student movements in late neoliberalism: Dynamics of contention and their consequences* (pp. 241–267). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75754-0_10

Tarrow, S. (1989). *Democracy and disorder: Protest and politics in Italy, 1965–1975*. Clarendon Press; Oxford University Press.

Woodcock, J. (2020). The trajectory of the 2010 student movement in the UK. In A. Choudry & S. Vally (Eds.), *The university and social justice* (pp. 25–40). Pluto Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx077w4.6>

Partie 9

Proposer une voie à suivre

Les tâches de l'universitaire/activiste critique¹

Michael W. Apple, professeur John Bascom dans les départements Curriculum et instruction et Politique éducative de l'Université du Wisconsin, États-Unis
apple@education.wisc.edu

Résumé

Les périodes de crises économiques, politiques et idéologiques majeures appellent une réflexion rigoureuse sur le processus complexe qui consiste à devenir un ou une « universitaire/activiste critique ». Cet article présente neuf tâches clés, notamment : témoigner des aspects négatifs, identifier des espaces d'action possibles, élargir la recherche, se connecter aux mouvements sociaux, accompagner de nouvelles générations d'universitaires critiques et utiliser son privilège professionnel pour ouvrir des espaces souvent fermés.

Mots-clés

Universitaire critique
 Universitaire activiste
 Sociologie
 Mentorat

En période de crises économiques, politiques et idéologiques majeures, il est d'autant plus important de mener une réflexion rigoureuse sur le rôle de « l'universitaire/activiste critique ». Ce type d'analyse gagne à s'ancrer dans une reconnaissance située du fait qu'un travail critique approfondi doit être mené en lien avec son objet d'étude. Il ne s'agit pas seulement d'un impératif politique, mais aussi épistémologique. L'élaboration de compréhensions critiques substantielles des multiples rapports de pouvoir différentiels, ainsi que des possibilités réelles d'y porter atteinte, doit être dialectiquement et intimement liée aux mouvements et aux luttes concrets (Apple, 2006, 2013 ; Apple *et al.*, 2009).

Michael Burawoy (2005) propose une conception éclairante de ce que cela implique concrètement. La « sociologie publique organique » qu'il théorise fournit des repères essentiels pour penser les modalités d'une telle démarche (Burawoy, 2005). Reprenant en partie Antonio Gramsci, il décrit la ou le sociologue critique comme :

une personne qui travaille en étroite collaboration avec un public identifiable, dense, engagé, ancré localement et souvent contre-hégémonique. [Elle ou il] agit aux côtés d'un mouvement ouvrier, d'une association de quartier, de communautés religieuses, de collectifs de défense des droits des populations migrantes ou d'organisations de défense des droits humains. Entre ce ou cette sociologue et ces publics s'instaure un véritable dialogue, fondé sur un processus d'éducation mutuelle. L'ambition de ces sociologies publiques [organiques] est de rendre visible l'invisible, de faire passer dans l'espace public ce qui est privé et de reconnaître ces liens organiques comme constitutifs à part entière de la pratique sociologique (2005, p. 265).

Le processus consistant à devenir un ou une universitaire/activiste critique est complexe (et il s'agit bien d'un projet, puisqu'un individu n'est jamais « achevé » et se transforme en permanence). C'est pourquoi je souhaite m'attarder sur un aspect particulier de cet engagement, le rôle de l'analyse critique dans l'éducation, en le reliant à la perspective de Michael Burawoy. Pour ce faire, je m'appuie sur une discussion plus approfondie que celle présentée dans mon ouvrage *Can Education Change Society?* (Apple, 2013). Les réflexions que

je propose ici sont provisoires et loin d'être exhaustives. Elles visent toutefois à amorcer un dialogue sur ce que « nous » pourrions concrètement entreprendre.

De manière générale, l'analyse critique dans le domaine de l'éducation (et la personne qui la pratique) doit s'acquitter de neuf tâches :

1. L'analyse critique doit « être le témoin de la négativité² ». Autrement dit, l'une de ses fonctions principales est de révéler les liens entre les politiques et pratiques éducatives et les rapports d'exploitation, de domination et de subordination, ainsi que les luttes contre ces rapports, au sein de la société plus large³.
2. En menant ces analyses critiques, il est essentiel de mettre en lumière les contradictions et les espaces d'action possibles. Ainsi, l'objectif est d'examiner de manière critique les réalités actuelles à travers un cadre conceptuel et politique qui identifie où des actions progressistes et contre-hégémoniques peuvent ou doivent être entreprises. Cette étape est absolument cruciale : sans elle, nos recherches risquent de sombrer dans le cynisme ou le désespoir.
3. Parfois, cela implique également de redéfinir ce qui peut être considéré comme de la « recherche ». Il s'agit alors de jouer le rôle de « secrétaire critique » pour des groupes et des mouvements sociaux qui s'efforcent de remettre en question les rapports de pouvoir inégaux, ce que l'on a parfois appelé des « réformes non réformistes », un concept profondément ancré dans l'histoire de la sociologie critique et des études critiques en éducation (Apple, 2012). C'est précisément cette démarche que l'on retrouve dans les descriptions détaillées des pratiques démocratiques au sein des « écoles démocratiques » (Apple et Beane, 2007), ainsi que dans les récits critiques accompagnant les réformes transformatrices, comme l'école citoyenne et le budget participatif à Porto Alegre, au Brésil (Apple, 2013 ; Apple *et al.*, 2019 ; Gandin et Apple, 2012 ; Wright, 2010). Le même principe s'applique au CREA, centre de recherche interdisciplinaire de l'université de Barcelone, qui constitue un exemple de construction d'un programme de recherche visant à élaborer des politiques et des initiatives renforçant les personnes économiquement et culturellement marginalisées (Aubert, 2011 ; Flecha, 2009, 2011 ; Gatt *et al.*, 2011). On retrouve une approche comparable dans certaines sections de la Faculté des sciences de l'éducation de l'University College de Dublin, qui a conduit des recherches et des actions centrées non seulement sur la pauvreté et les inégalités, mais aussi sur les mouvements en faveur de l'égalité (Lynch, 2022 ; Lynch *et al.*, 2009). Cela se manifeste également dans les travaux récents sur la création de « tiers-lieux » éducatifs contre-hégémoniques (Anderson *et al.*, 2023). De nombreux autres centres et institutions dans différents pays pourraient également être cités à titre d'exemples.
4. En soutenant qu'une éducation véritablement contre-hégémonique ne consiste pas à rejeter le « savoir élitiste », mais à en transformer la forme et le contenu pour qu'il réponde à des besoins sociaux réellement progressistes, Antonio Gramsci (1971) offrait une clé pour comprendre un rôle possible des intellectuels « organiques » et « publics ». Il ne s'agit donc pas de s'engager dans ce que l'on pourrait appeler un « suicide intellectuel ». Il existe en effet des compétences intellectuelles (et pédagogiques) solides pour aborder les histoires et débats liés aux enjeux épistémologiques, politiques et éducatifs qui fondent la définition de ce qui compte comme savoir important et de ce qui constitue une éducation efficace et socialement juste. Ces questions sont complexes et cruciales, et les compétences pratiques et intellectuelles nécessaires pour les traiter ont été largement développées. Mais elles risquent de s'atrophier si elles ne sont pas mobilisées. Nous pouvons leur redonner toute leur pertinence en les utilisant pour aider les communautés à réfléchir à ces enjeux, en apprenant d'elles et en engageant des dialogues pédagogiques mutuels qui permettent de prendre des décisions éclairées, tenant compte des intérêts à la fois immédiats et à long terme des populations dépossédées (Apple *et al.*, 2009 ; Burawoy, 2005 ; Freire, 1970).
5. Dans ce processus, le travail critique a pour tâche de maintenir vivantes les traditions de pensée radicale et progressiste. Face aux attaques organisées contre les « mémoires collectives » des différences et des mouvements sociaux critiques, attaques qui fragilisent de plus en plus la légitimité académique et sociale d'approches pourtant essentielles pour contester les récits et les rapports dominants, il est indispensable de préserver ces traditions, de les renouveler et, le cas échéant, de les soumettre à un examen attentif afin d'en interroger les silences et les limites, qu'ils soient conceptuels, empiriques, historiques ou politiques. Cela suppose de se prémunir contre le réductionnisme et l'essentialisme, et de prendre en considération ce que Nancy Fraser a nommé la « politique de redistribution » et la « politique de reconnaissance et de représentation » (Fraser, 1997 ; voir aussi Apple, 2013 ; Anyon *et al.*, 2009). Il ne s'agit pas seulement de perpétuer des héritages théoriques, empiriques, historiques et politiques, mais aussi, et c'est essentiel, de les élargir et de les soumettre à une critique (constructive). Cela implique enfin de préserver les aspirations, les visions utopiques et les « réformes non réformistes » qui constituent une composante fondamentale de ces traditions radicales (Apple *et al.*, 2009 ; Apple, 2012 ; Jacoby, 2005 ; Teitelbaum, 1993).
6. Lorsque ces traditions ne sont pas adaptées aux réalités contemporaines, il devient impossible de les perpétuer et de les soumettre à une critique constructive sans se poser les questions suivantes : pour qui les maintenons-nous vivantes

? Comment les rendre accessibles, et sous quelle forme ? Toutes les tâches que j'ai évoquées dans cette taxonomie supposent de réapprendre ou de développer et de mobiliser des compétences professionnelles variées, parfois nouvelles, à différents niveaux et avec une diversité de groupes. Les compétences journalistiques et médiatiques, les savoir-faire pédagogiques, qu'ils soient scolaires ou relevant de l'éducation populaire, ainsi que la capacité à s'adresser à des publics hétérogènes deviennent dès lors indispensables (Apple, 2006 ; Boler, 2008). Cela exige d'apprendre à manier plusieurs registres de langage et à formuler les enjeux essentiels de manière claire, sans laisser au public ou au lectorat la charge de faire seul l'essentiel du travail.

7. Les spécialistes de l'éducation critiques doivent également « agir » en concertation avec les mouvements sociaux progressistes que leurs travaux soutiennent, ou au sein de ceux qui contestent les présupposés et les politiques de droite qu'ils soumettent à l'analyse. C'est pourquoi la recherche en éducation critique implique d'endosser une position « organique » ou « publique ». Elle appelle un engagement actif au sein de ces mouvements et la mise de son expertise au service de la transformation des politiques dominantes de redistribution, de reconnaissance et de représentation. Elle suppose aussi d'apprendre de ces mobilisations (Anyon, 2005). En d'autres termes, le modèle de l'« intelligentsia sans attache » (Mannheim, 1936), de la personne qui « vit sur le balcon » (Bakhtin, 1968), ne saurait convenir. Comme le rappelle Pierre Bourdieu, l'activité intellectuelle, si indispensable soit-elle, ne peut demeurer neutre ou indifférente face aux luttes qui façonnent l'avenir du monde (2003, p. 11).
8. S'appuyant sur les points développés dans le paragraphe précédent, l'universitaire/activiste critique a un autre rôle à jouer : elle ou il doit agir en tant que mentor faisant preuve d'un engagement profond, incarnant par son existence même ce que signifie être à la fois un chercheur ou une chercheuse d'excellence et un membre impliqué d'une société marquée par des inégalités persistantes. Il s'agit de montrer comment concilier ces deux dimensions, malgré les tensions que cela peut engendrer, tout en restant fidèle à un double engagement : une recherche à la fois rigoureuse et socialement ancrée, et une participation active aux mouvements qui visent à briser les rapports de domination. Il va de soi que cette approche doit s'intégrer pleinement à l'enseignement.
9. Enfin, participer signifie aussi utiliser le privilège dont on dispose en tant qu'universitaire/activiste. Chacun et chacune d'entre nous doit mettre ce privilège au service de l'ouverture d'espaces, dans les universités comme ailleurs, pour les personnes qui en sont exclues, qui n'y ont pas voix au chapitre ni accès aux lieux « professionnels » auxquels notre

position privilégiée permet de participer. Nous en trouvons des exemples dans l'histoire du programme « activist-in-residence » du Havens Wright Center for Social Structure and Social Change de l'Université du Wisconsin, où des personnes militantes engagées dans différents domaines (environnement, droits autochtones, logement, travail, disparités raciales, éducation, etc.) ont été invitées à enseigner et à relier le travail académique à l'action organisée contre les rapports de domination. Nous pouvons également l'observer dans de nombreux programmes d'études sur les femmes, ainsi que dans les programmes d'études autochtones, aborigènes ou des Premières Nations, qui ont historiquement intégré des activistes de ces communautés à participer activement à la gouvernance et aux programmes éducatifs universitaires.

Conclusion

Ces neuf tâches, que j'ai évoquées plus haut, sont exigeantes, et personne ne peut prétendre les accomplir toutes avec la même intensité ni en même temps. Ce que nous pouvons faire, en revanche, c'est poursuivre honnêtement nos efforts pour affronter les tensions ainsi que les activités intellectuelles, personnelles et politiques complexes que ce rôle implique. Ce n'est pas une tâche facile, car elle suppose un examen critique rigoureux de notre propre position structurelle, de nos engagements politiques explicites et implicites, et de nos actions concrètes, une fois que nous aurons pleinement pris conscience de cette responsabilité dans toute sa complexité et ses contradictions.

Pourtant, si nous regardons autour de nous, nous voyons des personnes, des chercheurs et chercheuses, des instituts, des coalitions, des syndicats et des mouvements sociaux qui ont joué, et continuent de jouer, un rôle décisif dans la lutte constante pour construire une éducation véritablement démocratique, sur les plans pédagogique, culturel et politique, tant au sein des nations établies que dans les « nations en devenir ». Pourrions-nous faire moins ?

Références

Apple, M. W. (2006a). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.

Apple, M. W. (2012). *Education and power* (Revised Routledge Classic ed.). Routledge.

Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.

Apple, M. W., Gandin, L. A., Liu, S., Meshulam, A., & Schirmer, E. (2019). *The struggle for democracy in education: Lessons from social realities*. Routledge.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Heinemann.

Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.). (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. Routledge.

Aubert, A. (2011). Moving beyond social inclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75.

Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and his world*. MIT Press.

Boler, M. (Ed.). (2008). *Digital media and democracy: Tactics in hard times*. MIT Press.

Bourdieu, P. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New Press.

Burawoy, M. (2005). For public sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 56(2), 259–294.

Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20.

Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Gandin, L. A., & Apple, M. W. (2012). Can critical democracy last: Porto Alegre and the struggle over ‘thick’ democracy in education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 621–639.

Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUDE-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33–47.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). International Publishers.

Jacoby, R. (2005). *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. Columbia University Press.

Lynch, K. (2022). *Care and capitalism*. Polity Press.

Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care, and injustice*. Palgrave Macmillan.

Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia*. Harvest Books.

Teitelbaum, K. (1993). *Schooling for good rebels*. Temple University Press.

Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. Verso.

Notes de fin de page

1. Cet article est une version révisée et actualisée d'extraits tirés de M. W. Apple (2013) : *Can Education Change Society?*
2. Je reconnais que la notion de « être le témoin » porte des connotations religieuses, fortes dans de nombreuses régions occidentales, mais qui peuvent être perçues comme une forme d'impérialisme religieux dans d'autres traditions. Malgré cela, je choisis de l'employer en raison de ses résonances puissantes avec les discours éthiques. Cependant, j'accueille avec intérêt les suggestions issues de diverses traditions religieuses, ainsi que celles d'autres spécialistes de l'éducation, chercheurs et chercheuses critiques, pour identifier des concepts alternatifs capables de susciter des réactions similaires.
3. Ici, exploitation, domination et subordination sont des termes techniques, et non rhétoriques. L'exploitation renvoie aux rapports économiques, aux structures d'inégalité, au contrôle du travail rémunéré et non rémunéré, ainsi qu'à la répartition des ressources dans une société. La domination et la subordination, quant à elles, désignent les processus de reconnaissance, de représentation, de respect et d'expression, ainsi que les façons dont les identités sont imposées aux individus. Ces catégories sont, bien sûr, analytiques et relèvent de types idéaux. La plupart des situations oppressives résultent d'ailleurs d'une combinaison de ces trois dimensions. Elles correspondent à ce que Nancy Fraser (1997) nomme respectivement : la politique de redistribution, la politique de reconnaissance et la politique de représentation.



Chemin Eugène-Rigot, 2
1202 Geneva, Switzerland

T: +41 (0) 22 908 45 47

E: norrag@graduateinstitute.ch

W: www.norrageeducation.org

NORRAG Numéro Spécial 10 (NSI 10)

Édition française, mars 2026

Édition anglaise (originale), octobre 2024

Tous les numéros de NSI sont disponibles ici

www.norrageeducation.org/nsi

Rejoignez le réseau NORRAG

www.norrageeducation.org/norrag-network

Suivez NORRAG sur les médias sociaux



ISSN: 2571-8010

