MIDI-PYRÉNÉES
HAUTE-GARONNE

TOULOUSE NORD PDC

SITE DE DEPOT
P4
LA POSTE
DISPENSE DE TIMBRAGE

Sud Solidaires éducation

52, rue Jacques Babinet
31100 TOULOUSE

@ sudeduc31@sudeducation.org

05 62 14 66 74

www.sudeduc31.org

n°137, 0,76€
Trimestriel

Le Journal

Janvier – Février – Mars

Numéro spécial congrès local

Edito : Il y a 150 ans... la Commune de Paris !

Cette page d'histoire, pourtant exceptionnelle, n'a jamais trouvé sa place dans les manuels scolaires, ou si peu. Et pourtant elle a bel et bien existé, écrite par le peuple de Paris. Pendant 72 jours, des milliers de Parisiennes et de Parisiens ont pris leur vie en main et ont fait œuvre de transformation sociale : débats politiques passionnés et passionnants, idées foisonnantes pour tendre vers l'égalité et la justice sociale, séparation de l'église et de l'état, instruction gratuite, laïque et obligatoire pour les filles et les garçons, réquisitions des logements vacants, interdiction du travail de nuit dans les boulangeries et des centaines de barricades construites et tenues par un peuple en armes pour défendre, face à la bourgeoisie et aux troupes versaillaises, cette aventure collective et festive. Car oui, pendant ces 72 jours de fièvre révolutionnaire, le peuple de Paris a aussi chanté, dansé et fait la fête sur les places de la ville.

On aurait aimé ici (mais on ne peut pas) tirer un trait sur la répression féroce qui mit fin à la Commune : du 21 au 28 mai des milliers de communard.es sont exécuté.es sans jugement, fusillé.es, massacré.es par les troupes versaillaises. Pour les survivant.es qui ne parviendront pas à fuir et s'exiler, ce sera la prison et / ou la déportation vers des bagnes en Nouvelle Calédonie ou en Guyane.

p.2 : suite de l'édito

p.3 : stratégie syndicale : porter des luttes offensives et les rendre victorieuses

p.6 : pour un accueil digne des élèves allophones et de leurs familles

p.9 : Inclusion : les conditions (de travail) ne sont pas réunies

p.13 : s'émanciper du numérique et du Big Data

Solidaires Unitaire Démocratique CPPAP 0621S07934
Directeur de publication: Guillaume Ceugniez déposé le 26/03/2021

Suite de l'édito

Face à la belle fulgurance de cette histoire, 150 ans après, nous restons humbles face aux Fédéré.es. Humbles, et redevables de cette histoire que nous ne voulons ni réécrire, ni récupérer et que nous ne laisserons pas effacer définitivement. Elle appartient à celles et ceux qui l'ont faite. Elle nous porte, lorsque nous essayons de tracer à notre tour le sillon des utopies révolutionnaires.

C'est dans ce contexte et avec cet état d'esprit que SUD Education 31-65 a tenu son congrès, pendant la semaine du 18 mars 2021. Durant deux jours, nous avons fait le bilan de ces trois dernières années, marquées par l'élection de Macron, le mouvement des Gilets jaunes, la bataille des retraites, la crise sanitaire, la montée de la répression et des violences policières face au mouvement social et une remise en cause de plus en plus frontale du système capitaliste. Nous avons discuté, débattu et réfléchi ensemble autour des textes écrits depuis plusieurs mois par des camarades. Nous avons décidé d'orientations politiques et pris des engagements de luttes pour les prochaines années. Ce numéro « spécial congrès » s'en fait l'écho et vous livre les textes d'orientation qui ont été proposés, discutés, amendés et votés.

Et maintenant, que vive la Commune, encore et pour longtemps !

Stratégie syndicale

Porter des luttes offensives et les rendre victorieuses

Historiquement, de nombreuses conquêtes sociales ont été arrachées grâce à une mobilisation syndicale d'ampleur sur des revendications offensives : la baisse du temps de travail, le droit de grève, la création des syndicats, les congés payés, pour ne citer que quelques exemples connus.

Ces revendications permettaient de rallier sous des bannières diverses aux intérêts convergents la plupart des forces progressistes et d'instaurer un rapport de force favorable. Depuis une quarantaine d'années, l'essentiel des luttes syndicales s'est peu à peu orienté vers la défense de ces conquêtes sociales face à des gouvernements néolibéraux et réactionnaires qui multiplient les attaques contre ces droits. Il nous semble nécessaire de prendre en compte cette évolution afin d'y apporter une réponse offensive pour ne plus subir un agenda (contre-)réformiste imposé.

En propos liminaire, il est important de se réapproprier le vocabulaire politique afin de ne pas subir la fausse dialectique du gouvernement, amplement relayée par les médias. Historiquement, le mouvement social opposait les forces « conservatrices » (souhaitant maintenir l'état des lieux existant) ou « réactionnaires » (qui veulent retourner dans un régime politique ou une situation sociale antérieure) aux forces « progressistes » (voulant atteindre une situation sociale meilleure). SUD Éducation se définit comme un syndicat de « transformation sociale » ce qui, sémantiquement, le place dans le camp progressiste. Mais la stratégie syndicale doit permettre d'observer une praxis en accord avec cette position de principe afin que cette affirmation ne demeure pas un vœu pieu.

Or, ces dernières décennies, le syndicalisme se retrouve englué dans une position défensive pour conserver des conquêtes sociales. Face à des syndicats « conservateurs » défendant une situation sociale acquise par des luttes d'une époque qui serait aujourd'hui dépassée et révolue, les dirigeant.e.s tentent de se faire passer pour les véritables progressistes en réformant le système actuel. La lecture politique de la lutte des classes est ainsi inversée.

Cela biaise les analyses du contexte dans lequel nous luttons. En voulant détruire les conquêtes sociales, les capitalistes et leurs alliés à la tête de l'État ne sont pas dans une démarche de transformation sociale progressiste mais bien dans la volonté d'un retour à une situation d'exploitation proche de celle du XIX° siècle.

Mais le point sur lequel cette analyse n'est pas si biaisée, c'est sur la posture du mouvement syndical qui peut paraitre « conservatrice » quand il s'agit de rester sur une position défensive (d'autant plus difficile à tenir par des syndicats désertés) face à des attaques incessantes de l'État au service des patrons. De fait, cette position nous fait apparaitre comme force « conservatrice » et non plus de « transformation sociale ». Si nous souhaitons toujours nous revendiquer comme étant un syndicat progressiste et de transformation sociale, il devient urgent de ne pas se contenter d'un rôle de défenseur.euse.s (de personnels, de nos droits, de nos acquis sociaux) mais bien de mener des combats pour le progrès social vers une situation politique que nous voudrions voir advenir.

Bien sûr, pour ne pas laisser les forces de la réaction sortir gagnantes de la lutte politique, nous ne devons pas négliger la protection de nos droits. Mais en parallèle, nous devons lutter et consacrer une partie de nos forces à un combat offensif afin de continuer à conquérir de nouveaux droits. Car si nous imposons nos propres axes de luttes sur la scène politique, nous n'aurons plus à subir leur agenda contre-réformiste. Agenda dont les forces réactionnaires sortent le plus souvent victorieuses ces dernières décennies. Soit leurs contre-réformes passent, soit le statu-quo est maintenu, auquel cas nous ne devrions pas nous féliciter d'une prétendue victoire. Une immobilité politique n'est pas une victoire mais seulement une non-défaite. Il est urgent de ne plus s'en contenter mais de viser de réelles avancées.

L'innovation syndicale nécessaire doit se placer sur deux plans différents : le fond (les revendications portées et quelle transformation sociale nous souhaiterions voir arriver) ainsi que la forme (les stratégies syndicales permettant d'atteindre nos objectifs).

LE FOND

Nous devons apprendre de l'histoire des luttes sociales, de ces époques où les droits sociaux ont été arrachés par des forces progressistes qui étaient plus puissantes. Il ne suffit pas d'observer la désertion des syndicats par les travailleur.euse.s pour conclure que nous ne pouvons plus mener de luttes offensives, mais d'analyser cette corrélation dans l'autre sens. Il est possible qu'elles-ils n'adhèrent plus au syndicalisme d'aujourd'hui justement du fait qu'il ne porte plus de combats offensifs. Si nous portions haut et fort des revendications dans lesquelles les forces progressistes se reconnaitraient peut-être, et pour lesquelles elles auraient envie de lutter, le syndicalisme deviendrait plus puissant et donc plus en capacité de gagner. Les revendications offensives sont déjà présentes dans la base – comment préparer ces moments-là syndicalement ?

Ne nous cantonnons pas à une position défensive qui nous assigne à revêtir l'habit du conservatisme. Soyons réellement un syndicat de transformation sociale.

Déjà, SUD Éducation 31-65, par l'intermédiaire de la commission Sécurité Sociale de Solidaires 31, porte des revendications progressistes concernant la protection sociale. Mais, il y a bien d'autres champs sur lesquels nous pourrions avoir une posture réellement offensive.

Tout d'abord, dans notre métier :

- nous sommes un syndicat revendiquant une éducation émancipatrice de la maternelle à l'université. Il ne suffit pas de lutter contre des réformes visant à transformer l'école en une fabrique de travailleur.euse.s précaires. Il faut aussi agir collectivement pour qu'un pédagogie réellement émancipatrice puisse être mise en œuvre à tout niveau d'enseignement. Plusieurs pistes peuvent être envisagées : pédagogies remettant en question la pratique du pouvoir dans la classe, refus de la transmission descendante, abolition des notes et de la sélection, valorisation égale du travail manuel et du travail intellectuel.

- nous sommes un syndicat autogestionnaire. Il ne suffit pas de lutter contre la mise en place de nouveaux échelons hiérarchiques et contre un autoritarisme toujours plus puissant. Il faut aussi agir collectivement, avec tou.te.s les usager.e.s de l'éducation de la maternelle à l'université, pour la reconnaissance du pouvoir décisionnel de la base, l'égalité totale sur les lieux de travail et la démocratie des conseils de travailleur.se.s.

- Il ne suffit pas de lutter contre la casse du statut et contre la détérioration de nos conditions de travail. Il faut aussi agir collectivement pour nous approprier l'espace et le temps pour notre travail, obtenir les conditions que nous jugeons nécessaires pour pratiquer notre métier et lui donner du sens. Des pistes de revendications sont à explorer : veiller à inclure des personnels de différents statuts lors de nos pratiques militantes sur nos établissements ou encore exiger l'égalité de salaire par le haut entre titulaires, contractuel.le.s, AESH.

Au niveau inter-professionnel aussi soyons à l'offensive :

- Plutôt que de se battre contre l'augmentation du temps de travail, exigeons et agissons pour sa diminution.
- Plutôt que de se battre contre la destruction de la sécurité sociale, exigeons et agissons pour son développement à d'autres risques de la vie (alimentation, logement)
- Plutôt que de se battre contre les attaques racistes, sexistes ou LGBTQI-phobes, exigeons et agissons pour pour l'obtention de nouveaux droits pour les concerné.e.s
- Plutôt que de dénoncer les situations de précarité dans laquelle peuvent vivre nos élèves, revendiquons la réquisition des logements vides de l'Éducation Nationale et l'ouverture de squats.

Il ne s'agit pas de faire une liste exhaustive des combats que nous pourrions mener, mais bien d'illustrer un changement d'objectifs qui devient nécessaire.

LA FORME

Si nous nous fixons ces objectifs, il faut se donner les moyens de les atteindre. C'est là qu'il est intéressant de s'attarder sur les raisons de nos défaites.

Les formes de « lutte » du mouvement syndical sont le plus souvent restées inchangées depuis plusieurs décennies : l'expression publique, le tract, le rassemblement, la grève, la manifestation, voire l'émeute. Or, si ces stratégies ont pu s'avérer victorieuses par le passé, la réponse du pouvoir s'est adaptée et y a donné une réponse efficace. Ces formes ne sont peut-être plus des modes d'actions mais tendent à devenir uniquement des modes d'expression, même si les rares fois où le pouvoir a tremblé étaient lors d'émeutes, notamment lors du mouvement des Gilets Jaunes qui a bouleversé la pratique routinière de la manifestation revendicative syndicale. Il sera d'ailleurs crucial pour les luttes à venir de définir clairement quels outils syndicaux sont des moyens d'expression, nécessaires pour faire entendre nos revendications, et lesquels sont des moyens d'action qu'on juge efficaces pour satisfaire nos revendications. Nous ne faisons qu'essayer de rendre visibles nos objectifs mais ne croyons plus que ces manières de lutter permettent de les atteindre. La contestation devient au mieux cathartique, au pire routinière. Il s'agit, maintenant que nous avons entrevu la possibilité de porter des revendications offensives, de les indexer sur leurs possibilités d'accomplissement afin de ne pas rester dans les formes rituelles de contestation que le pouvoir veut bien nous concéder.

Utiliser des outils syndicaux d'expression n'est pas inutile à condition que nous les pensions comme tels et que nous ne nous fassions pas d'illusions quant au fait qu'ils ne constituent pas des moyens d'actions. Mais il s'agit de constamment établir une auto-critique sur la portée de nos outils.

Par exemple, il peut s'avérer nécessaire de marteler nos revendications pour qu'elles soient entendues, avant d'entamer une réflexion stratégique sur comment nous pouvons agir pour obtenir satisfaction.

Autre exemple : il s'avèrera important de questionner l'utilité des audiences au rectorat et de la participation aux régulières délégations, lorsque nous jugerons trop faible leur utilité stratégique, que ce soit au niveau de l'expression (lorsque nous ne pensons pas pouvoir convaincre notre hiérarchie car elle n'a pas les mêmes intérêts que nous) ou au niveau de l'action (lorsque nous ne pensons pas pouvoir obtenir satisfaction en demandant l'application de nos revendications à nos supérieur.e.s).

Les grèves et les manifestations, quand elles étaient illégales, pouvaient être victorieuses. Ces formes de lutte n'étaient pas inscrites dans le système social combattu. Aujourd'hui, elles font partie du jeu politique. Elles ne représentent plus un danger pour le pouvoir car elles sont devenues de simples modes d'expression (la manifestation ou la grève rituelle…).

C'est pourquoi il devient nécessaire d'inventer des formes de lutte adaptées à nos objectifs, choisies et élaborées à l'aune de leur efficacité, sans considérations quant à leur légalité.

Mais ces formes de lutte sont forcément confrontées à un pouvoir qui s'y opposera. Établir un contre-pouvoir face aux forces de la réaction nécessite que l'on investisse la question de l'autodéfense collective.

Par ailleurs, redonnons du sens à la grève qui demeure un outil du lutte essentiel : elle permet de dégager du temps, de mener des actions, de se faire plaisir et de bloquer la production indirectement (car nous ne gardons plus les enfants des travailleur.euse.s). Mais elle aussi n'aura de portée que si nous sommes clairvoyant.e.s sur ses enjeux réels.

Pour conclure, le syndicalisme dont nous nous réclamons doit pouvoir porter des revendications offensives afin de parvenir à une réelle transformation sociale. A nous de trouver et développer des stratégies syndicales les plus efficaces possibles pour atteindre ces objectifs.

Pour un accueil digne des élèves allophones et de leurs familles

L'accueil des élèves allophones par l'éducation nationale est à l'image de l'accueil des étranger-es par la France. Le durcissement des lois sur l'immigration a un impact sur la scolarisation de ces élèves et de leurs familles qui sont aujourd'hui qualifié-es de « migrant-es ». Nous avons de plus en plus d'enfants de famille sans papier et à la rue dans nos classes. Le capitalisme, loin d'ouvrir les frontières, souhaite une immigration maîtrisée, pour ne pas dire « choisie », en témoignent les dernières lois « asile et immigration » votées en septembre 2018 par le gouvernement Edouard Philippe.

Utiliser le terme "migrant-e" n'est pas anodin. Il sert le système capitaliste dans le sens où il lisse la notion d'étranger-e, il exclut de fait l'étranger-e qui ne doit pas rester en France. Il stigmatise les personnes d'un autre pays en ancrant dans nos représentations l'image du-de la migrant-e de passage, vivant dans une "Jungle de Calais". Sud éducation préfère le terme d' immigré-es qui raconte une histoire, celle de l'immigration et des luttes. Il marque une volonté de rester dans le pays choisi.

A l'école aussi, les CLIN (classe d'initiation), les CLA (classe d'accueil) et les CLA-ENSA (Élèves Non Scolarisé.e.s antérieurement) ont été remplacées par des dispositifs UPE2A et UPE2A-NSA avec la circulaire d'octobre 2012 signée Jean Michel Blanquer (déjà!). L'idée principale était d'inclure davantage les élèves dans leur classe d'affectation. En réalité, l'éducation nationale a fait des économies en supprimant des heures pour récupérer des postes. En effet, dans les classes d'accueil les élèves bénéficiaient de 23 à 26 heures de cours par semaine tandis qu'aujourd'hui dans les dispositifs les élèves n'ont plus que 9 à 18 heures de cours hebdomadaires. S'ajoutent à cette perte d'heures un parcours des familles très difficile pour intégrer un dispositif, un racisme institutionnel et une orientation déterminée . Sans compter la problématique du logement et des démarches administratives qui ne facilite pas des apprentissages dans de bonnes conditions.

Les conditions de vie et de scolarisation des élèves allophones.

L'espace d'accueil est le lieu unique d'accueil pour la scolarisation des enfants allophones de 6 à 17 ans. Les familles ont un entretien et les élèves sont testé-es dans la langue première. Suite à ce test, la famille reçoit une proposition d'affectation. Cette proposition d'affectation passe par un service du rectorat qui envoie une notification à la famille et à l'établissement retenu.

Il se passe environ deux mois entre la prescription d'affectation de l'espace d'accueil et cette notification. A noter, beaucoup d'erreurs du service du rectorat qui surchargent des dispositifs alors que d'autres sont vides. La notification stipulant l'établissement d'affectation n'arrive pas toujours aux familles. Pour cause le problème du logement : l'adresse postale n'est pas toujours fixe, elle peut aussi être inexistante ou temporaire. Les logements des familles demandeuses d'asile sont toujours temporaires tant que la demande d'asile n'est pas traitée. Elles sont logées en CADA dans le meilleur des cas.

Les services du rectorat n'assurent pas un réel accompagnement des élèves allophones, les fiches pédagogiques sont transmises avec des délais trop longs (environ 4 mois) et de manière incomplète à l'enseignant-e d'UPE2A référent-e. L'établissement ne peut connaître du nouvel élève que son nom et sa date de naissance (même pas sa langue première).

Dans l'établissement, l'Inscription peut être un parcours complexe : comprendre où est situé l'établissement, s'y rendre, remplir un dossier d'inscription, fournir des papiers que l'on ne possède pas....

Une seule année en dispositif UPE2A est insuffisante pour une inclusion totale dans une classe. Ces élèves ont besoin de temps, ils ont vu et vécu parfois des événements très lourds et marquants dans leur pays d'origine. L'école capitaliste, dans sa course à la sélection et au tri, ne s'intéresse pas à ces élèves. Dès lors, aucune orientation choisie n'est possible : les élèves sont voué.e.s à l'échec ou à combler les secteurs en manque de main d'œuvre . Quasiment aucun-e élève allophone en 3ème ne part en seconde générale, ils-elles sont presque toutes et tous orienté-es en voie professionnelle mais depuis 2019, il n'y a plus de CAP prioritaire après la 3ème. Une fois l'orientation prononcée, l'élève peut parfois renoncer et n'a donc aucun diplôme.

La problématique de l'enfant allophone en situation de handicap est non reconnue : l'institution se refuse à traiter les deux besoins particuliers de ces élèves.

Les Inclusions sont compliquées du fait de la surcharge des effectifs dans les classes et parfois de la multiplicité des dispositifs (ULIS ou autres) à l'intérieur d'un même établissement. Les collègues sont alors réticent-es, ils-elles oublient d'inclure les élèves allophones lors des voyages scolaires ou des sorties. En effet, les démarches et formalités administratives pour participer à des sorties se compliquent lorsqu'un-e élève est sans papier, sans argent, à la rue, sans accès à internet avec une famille non-francophone et que le collègue ne trouve pas d'interprète.

Sud éducation dénonce l'hypocrisie de l'Education nationale : dans les textes il y a bien obligation de scolarisation des enfants étrangers sur le territoire français, en réalité les moyens alloués pour ces élèves se réduisent à peau de chagrin depuis 2012 et sont insuffisants au vu de leurs conditions de vie. La bourse est difficilement accessible tout comme la gratuité de la cantine. Et quand les familles obtiennent la bourse, l'argent sert d'abord à payer la cantine.

Pire encore, l'état capitaliste utilise parfois l'école pour arrêter les parents des élèves sans papiers avec l'aide de sa police. L'investissement dans RESF est à poursuivre et même à amplifier.

Le racisme institutionnel et intériorisé qui touche aussi les élèves allophones

Si l'on considère que le racisme est structurel, la structure école n'en est pas exempte.

Aujourd'hui, si on ne parle plus de classe d'accueil mais de dispositifs, c'est pour inclure les élèves allophones le plus rapidement possible dans leur classe et leur faire renoncer à leur culture au profit de la culture dominante.

Devenir élève en France, c'est répondre immédiatement aux exigences "des valeurs de la république"- nouveau slogan jamais défini - avoir les bons codes sociaux, oublier son histoire, oublier sa langue, oublier sa religion... La laïcité est instrumentalisée. L'école nie les religions des élèves alors qu'en réalité, elle n'est pas toujours un modèle de laïcité: on mange du poisson le vendredi à la cantine, on parle des vacances de la Toussaint, de Noël, de Pâques, il existe encore des établissements publics avec aumônerie mais l'école s'insurge lorsqu'il s'agit de fêter l'Aïd ou le Kippour.

Les élèves allophones sont pour beaucoup de culture musulmane et la loi de 2004 sur le port du voile a particulièrement stigmatisé les filles. Il y a de moins en moins de souplesse de la part des chef-fe-s d'établissement qui sautent parfois l'étape du dialogue et passe directement à la case discipline.

En salle des professeur-e-s, on s'indigne du voile même s'il n'est pas porté dans l'établissement. On y voit toujours un signe de soumission et non un choix.

Un-e élève musulman-e qui pratique sa religion est mal vu-e,voire considéré-e dangereux-se et suspecté-e d'avoir des liens avec le terrorisme : on voit tous les jours la confusion entre musulman-es et islamistes.
Lors de l'injonction du ministère sans débat ni préparation pour la minute de silence pour Samuel Paty le 2 novembre 2020 à 11H00, l'institution a porté une attention toute particulière aux enfants musulman-es ne l'ayant pas respectée.

Le dispositif de signalement pour radicalisation doit être refusé car c'est un outil de délation et non d'éducation : de la convocation des familles dans le bureau du/de la chef-fe d'établissement jusqu'à la garde à vue de mineur-es scolarisé-e-s ayant tout juste 10 ans. Nous devons défendre une école ouverte et dans le dialogue.

De même, de nombreux préjugés de la communauté éducative envers les « roms » persistent.. Même processus stigmatisant: si les jeunes élèves voilées « sont aveuglées et ne peuvent penser par elles-mêmes », les roms quant à eux/elles "sont sales, mal élevé-es, ce sont des voleur-ses, les enfants ne viennent pas assez à l'école parce que les familles roms considèrent avec peu d'intérêt le système scolaire". Roms devient un terme fourre-tout qui englobe les roumains, les albanais, les bulgares, les gitans, les tziganes, les romanichels, les manouches, les gens du voyage etc.

Les élèves allophones subissent un racisme systémique et ordinaire auquel le corps enseignant n'est pas imperméable tant les préjugés peuvent être tenaces, véhiculés même inconsciemment.

Ainsi, au sein des équipes éducatives, on reprend parfois le discours institutionnel, sans se rendre compte qu'on fonctionne sur des stéréotypes stigmatisants, voire racistes. Certain-es enseignant-es "empathiques", lorsqu'ils/elles s'adressent aux élèves allophones, leur parlent en les infantilisant, du fait qu'ils/elles sont en cours d'apprentissage de la langue française. D'autres enseignant-es refusent de prendre les élèves UPE2A dans leur classe d'affectation prétextant un problème de niveau ou une classe déjà surchargée. De ce fait, ils participent à la sélection, voire l'exclusion de ces élèves. La notation est également un indicateur du mépris de l'institution: rappelons les ravages d'Affelnet qui ne prend en compte que les notes sans se soucier de l'humain-e qui se trouve derrière.

Revendications :

- Pour la réappropriation du terme d'immigré-e lié à une histoire d'immigration, de colonisation et de luttes.

- Pour des personnels pérennes et qualifiés dans les espaces d'accueil.

- Pour plus d'espaces d'accueil.

- Pour la création d'une classe d'accueil dans chaque établissement pour une durée adaptée à chaque élève même après 16 ans.

- Pour une orientation choisie et non subie

- Pour la suppression d'Affelnet

- Pour l'enseignement des langues d'origine des élèves dans les établissements.

- Pour des postes d'interprètes dans l'éducation nationale.

- Pour la réquisition de logements, notamment les logements de fonction vides dans l'Education nationale, et la nécessaire ouverture de squats quand l'Etat ne remplit pas son devoir.

- Pour l'autoformation entre pair.e.s en Français Langue Étrangère, réflexions pédagogiques sur l'ouverture culturelle et l'apport de ces élèves dans les classes.

- Pour l'ouverture des frontières

- Pour la régularisation des familles des élèves allophones

Inclusion : les conditions (de travail) ne sont pas réunies

De l'intégration scolaire à l'inclusion : l'avènement des dispositifs

L'école inclusive serait une école qui s'adapte aux élèves dont les besoins éducatifs sont particuliers. Dit comme cela c'est un changement de paradigme. Nous sortirions de la catégorie générale de « normalisation » et de ses multiples variations (adaptation, réadaptation, rééducation, redressement, réintégration, réparation, intégration) qui valident la différence, pour entrer dans un processus pratique qui relève de l'égalité. L'école inclusive concernerait ainsi des publics scolaires plus larges que les seul.e.s élèves porteur.eus.es de handicap. On reconnaît d'abord l'humanité et donc l'égalité et c'est ensuite aux institutions de considérer pour elles-mêmes l'adaptation aux besoins particuliers.

Posées telles quelles, les conditions étaient réunies pour qu'à l'école, les pratiques mises en œuvre aillent dans le sens d'une transformation du milieu scolaire, pour entièrement se tourner et s'organiser autour de la réduction des éléments handicapants de l'environnement. Pratiques nécessairement profitables à tou.te.s les élèves, en s'appuyant sur une pédagogie qui favorise et met en avant la réussite par le collectif, en évacuant les organisations en classe unique avec des objectifs annuels par niveau d'âge, en s'émancipant des supports quasi-exclusivement fondés sur de la culture écrite, en visant une organisation du travail qui soit définie par le partage du pouvoir, et qui se protège de la division sociale et de la hiérarchisation.

Il n'en est rien et la loi de 2005 vient s'appliquer à l'école dans une logique de libéralisation de l'offre scolaire, via l'unique prisme du droit des familles : celui de voir leur enfant scolarisé dans l'établissement de référence. Par ailleurs, faute de moyens dans le service public, les parents sont contraints de s'adresser à des soignant.e.s et/ou éducateur.trices en libéral, souvent au travers de relations de clientélisme non coordonnées.

Pas de changement de politique de formation des enseignant.e.s non plus, pas de travail autour des moyens, ni de l'organisation du travail. Les nouveautés ? Le I de CLIS s'actualise et est désormais celui du terme inclusion, avec la circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009.

Dans la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés », l'occurrence du mot dispositif passe de 4 à 14 depuis le dernier texte, une nouvelle fonction fait son apparition : l'enseignant-e devient coordonnateur.trice ; et la classe devient une unité.

« Dispositif, Pôles, Mutualisation » : du vocabulaire et des concepts positifs difficiles à combattre qui cachent des baisses de moyens, un désengagement de l'état, une quasi-privatisation, des statuts divers et toujours plus précaires

Avec la mise en place des dispositif ULIS et Dispositif d'ITEP, l'institution acte la fin de la classe, et le passage du rôle des enseignant.e.s à coordonnateur.trice.s Un rôle qui change, mais une définition des conditions du travail qui restent les mêmes et donc des tâches non comptabilisables dans le temps de travail.

Du coté des enseignant.e.s des classes ordinaires d'inclusion, l'accueil des élèves en situation de handicap représente effectivement un surplus de travail parfois seulement vécu comme du temps supplémentaire de travail. Le/la coordonnateur.trice tend à devenir prescripteur-trice via la compétence de personne ressource.

Cela entraîne une attente surdimensionnée des collègues sur les réponses à apporter aux impossibles de l'élève.

Cela n'est pas sans conséquence et met en jeu des rapports hiérarchiques délétères entre travailleur.se.s.

Du coté des élèves, l'accès à une scolarité inclusive nécessite que leur place soit garantie à la fois et respectivement dans une classe dite ordinaire et un dispositif relevant d'un accompagnement spécialisé. Or, les modes de comptage de l'administration ne garantissent pas cela.

Par exemple, les élèves d'ULIS ou d'ESMS ne comptent pas dans les effectifs des établissements scolaires lorsqu'il s'agit d'ouvrir ou de fermer des classes. Par contre, dans le même temps, l'administration les compte comme faisant partie de leur classe d'inclusion lorsqu'il s'agit de gonfler le nombre d'enfants accueillis sur un même dispositif, sous prétexte qu'ils ne le fréquentent pas tous en même temps. Tout cela empêche une juste adéquation entre le nombre d'enfants et les moyens mis à disposition (ouverture-fermeture de classe, décharge de direction).

Les compter serait une première étape qui, cependant, ne prendrait toujours pas en compte un déploiement au plus prés des besoins de chacun.e. Les indispensables aller-retours des enfants entre milieu ordinaire et dispositifs spécialisés nécessiteraient plus de moyens encore.

Un dispositif qui ne peut pas se penser que désincarné : coordonner ou accueillir, on ne veut pas choisir !

Le dispositif ne fait pas disparaître le trouble ni la nécessité de mettre en face une réponse humaine, institutionnelle accueillante, un lieu incarné. Ce qui n'est pas possible dans un espace psychiquement surchargé par des effectifs excessifs ou un.e adulte occupé.e à coordonner et donc finalement absent.e.

Là où le dispositif vient remplacer l'institution (au sens lieu d'accueil incarné), on revendique la coexistence du dispositif et de l'institution, donc la nécessité de moyens humains suffisants pour remplir les deux fonctions de façon satisfaisante.

Par ailleurs, la destruction des RASED, le désinvestissement progressif du ministère dans les formations CAPPEI, le manque de formation de qualité pour les AESH, nient le savoir-faire des professionnels et la nécessité de travailler au plus proche des enfants.

Au lieu de ça, dans le premier degré, une réforme propose à la place des maitre.sse.s G des « maîtres ressources vie scolaire », censés accompagner les enseignant.e.s dans la prise en charge des élèves en difficultés. On voit bien comment la frontière entre difficulté scolaire et handicap est atténuée, évacuant ainsi toute responsabilité structurelle de l'école dans les difficultés rencontrées par certain.e.s élèves. Pour aller plus loin, on peut parler d'une véritable tendance à pathologiser la difficulté scolaire, avec un recours à l'accompagnement par un.e AESH quasi systématique sans que cette compensation ne soit véritablement pensée au plus proche des besoins de l'enfant concerné.

Un dispositif ne peut pas se penser dans un cadre administratif si contraignant.

Du coté des professionnel.le.s, l'attente de l'institution se place soi-disant du côté de la souplesse. Or le cadre administratif notamment empêche des réponses innovantes et dans des délais correspondant aux réels besoins des jeunes.

Du coté des élèves, il s'agit de ré-accueillir ceux/celles qui ne pouvaient trouver leur place dans le cadre préexistant, sans que ce cadre-là n'ait évolué vraiment. Au niveau de l'école, la réponse institutionnelle devient de plus en plus didactique.

En plus d'être la plupart du temps quasi inefficace, l'idée que l'adaptation uniquement didactique serait possible et permettrait à elle seule d'accueillir correctement tou-te.s les jeunes est extrêmement chronophage et culpabilisante pour les enseignant.e.s.

Elle va de pair avec une tendance neuro-cogniviste de plus en plus présente en France à l'université et dans les milieux sanitaires et médico-sociaux. Cela se traduit au sein de l'école par une dérive managériale d'évaluation tout azimut des pratiques, des professionnel.le.s et des enfants. Le temps pour comprendre le rapport à l'apprendre de l'enfant est balayé.

Ces approches coûtent il est vrai moins cher dans une logique libérale que des organisations de travail pensées autour de prises en charge globales de la difficulté.

Pôle : regrouper n'est pas mutualiser !

L'invention des PIAL (Pôle Inclusif d'Accompagnement Scolarisé) regroupant les établissements ordinaires et la logique de regroupement par pôles dans les établissements médicaux sociaux sont mises en œuvre sous couvert d'une souplesse et d'une mutualisation de moyens. Cependant, du point de vue libéral, cela consiste en une uniformisation, un contrôle et une gestion des moyens toujours à la baisse, en flux tendus. Il s'agit de donner l'illusion de plus de moyens en augmentant la quantité de public couvert, tout en baissant la qualité de l'accompagnement.

Cela amène par exemple à imposer des inclusions d'enfants par groupe dans une même classe, qui peuvent ainsi bénéficier tous.tes en même temps d'un.e AESH mutualisé.e, ce qui ne peut se faire qu'au prix d'un formatage des modalités de prises en charge et des enfants eux-elles-mêmes aux moyens mis en œuvre par l'institution.

Comment/pourquoi/quels intérêts de mettre à jour les statuts différents, les conflits de pouvoir, la hiérarchie implicite pour travailler efficacement et lutter dans une telle organisation.

La prise en charge des élèves en situation de handicap, que ce soit dans les écoles ordinaires ou dans les établissements médicaux sociaux, est mise en œuvre par un accompagnement qui s'appuie sur une division du travail entre des personnels aux statuts très différents : AESH, Educateur.trice.s, Enseignant.e.s spécialisé.e.s, relevant pour certain.e.s d'un employeur différent (Education Nationale, Association, Collectivités Territoriales).

Cette organisation tend vers une hyperspécialisation des tâches de chaque professionnel, là où souvent l'accueil demande encore plus que pour les autres une prise en compte de l'enfant dans sa globalité. Cela créé une tendance à la multiplication des intervenant.e.s autour du même enfant, qui finit par entraîner une complexité et une perte de sens pour les travailleur.euses.

De plus, la diversité des contrats de travail crée pour tou.te.s une façon différente d'appréhender la question du temps de travail et de l'implication. Ces disparités induisent, dans les relations de partenariat, des questions de rapport au travail et de domination sociale.

Ces différences de statut entre travailleur.euse.s. entraîne des disparités de condition de travail qui ont des effets sur l'accueil des élèves. Il nous apparaît fondamental que le syndicat veille à porter le questionnement autour des enjeux de pouvoir et de la hiérarchie implicite que cela engendre. Dans une dynamique de conscience de classe, nous devons requestionner la place de chacun.e en terme de domination. Afin de repenser la proximité entre travailleur.euse.s, actons la position dominante qu'occupe les enseignant.e.s.

Pour la déconstruire, portons au quotidien dans les rapports entre travailleur/euse.s des exigences communes et des revendications partagées.

Par exemple, les AESH ne sont en temps normal pas responsables des enfants, en l'absence des enseignant.e.s. Portons l'exigence d'un statut de responsabilité au même niveau pour tou.te.s et les considérations financières qui vont avec.

Les travailleur.euse.s en ESMS (Educateur.trice.s, Thérapeutes) ont de plus en plus souvent des contrats à temps partiel. Portons l'exigence d'un emploi à temps complet pour tou.te.s, et les considérations financières qui vont avec.

L'organisation du temps de travail des enseignant.e.s ne prend pas en compte la nécessité d'échange et d'analyse de pratiques. Portons l'exigence d'une définition globale du temps de travail pour tou.te.s au-delà de la présence des enfants et les considérations financières qui vont avec.

Pour une école en mesure de se disposer entièrement à l'accueil de tou.te.s

Afin d'atteindre une école réellement inclusive, il faudrait repenser l'Ecole dans son ensemble sur des bases autogestionnaires et émancipatrices. En attendant nous revendiquons :

- La sortie de cette injonction paradoxale où la didactique a pris le pas sur le travail de la relation.

- La limitation des organisations mutualisées et des dispositifs à une échelle locale : l'établissement d'accueil.

- La collégialité des décisions et de l'organisation de la prise en charge

- Des pédagogies qui s'ancrent sur la prise en compte de l'enfant comme « auteur-trice » de ses apprentissages et de sa vie en général, scolaire en particulier.

- La prise en compte du temps hors présence enfants pour tou.te.s les travailleur.ses, comme un temps de travail à part entière : une approche pluridisciplinaire reconnue.

- Des statuts qui reconnaissent à tou.te.s les travailleur.euse.s une responsabilité et une autonomie dans leur travail.

- Des contrats pérennes et des temps de travail complet pour celles et ceux qui le souhaitent.

- Une adaptation des moyens aux réalités des besoins.

S'émanciper du numérique et du Big Data

Depuis une bonne vingtaine d'années, les outils numériques sont devenus incontournables dans notre vie quotidienne, tant dans l'espace privé et familial que dans l'exercice de notre métier et nos pratiques syndicales et militantes. Cette évolution doit nous interroger car elle n'est pas neutre, ni économiquement, ni politiquement, ni socialement. Elle pose aussi des questions éthiques non négligeables. Il s'agit donc d'analyser la part prise par le numérique dans notre quotidien et plus précisément dans nos pratiques professionnelles et militantes, les usages des différents outils qui ont envahi notre temps et nos espaces et les conséquences de cette "submersion" à laquelle personne n'échappe. Cette analyse devrait nous permettre d'imaginer des contre-propositions, de proposer d'autres outils que ceux qui nous sont imposés et d'élaborer des revendications politiques et syndicales.

Le monde dystopique des GAFAMs (Google, Amazone, Facebook, Apple, Microsoft) :

Le capitalisme a toujours eu besoin d'exploiter des matières premières pour pouvoir exister et s'enrichir. Au XIX° siècle, la révolution industrielle et les conquêtes coloniales ont permis au capitalisme industriel d'exploiter toujours plus la terre, ses ressources et une main-d'œuvre bon marché, pour tendre vers toujours plus de profits. Le numérique n'en est pas exempt et son impact écologique reste catastrophique malgré ce que l'on veut nous faire croire : extraction des terres rares et envoi des déchets non recyclables dans les pays pauvres, sur-consommation électrique. Aujourd'hui, toujours aussi insatiables, les capitalistes sont parvenus à nous transformer en un produit parmi d'autres : la télévision, en exploitant notre "temps de cerveau disponible", nous transforme en produits. "Si c'est gratuit, c'est toi le produit !". Nous pourrions penser qu'à travers les produits gratuits de Google, Facebook, Microsoft et autre, nous ne faisons que prolonger cet état de produit auquel nous sommes réduit.es. Il n'en est rien.

Pour les GAFAMs, nous ne sommes plus un simple produit, mais aussi une matière première qui sert à en fabriquer un nouveau : "la prédiction". Toutes nos expériences humaines, qui sont récoltées à chaque fois que nous nous connectons sur nos smartphones, tablettes et autres, permettent aux GAFAM d'exploiter des données et d'en tirer des connaissances qui serviront à vendre des prédictions de plus en plus fiables pour la consommation de masse. Ces prédictions sont très utiles pour toutes les publicités ciblées notamment, mais aussi pour corrompre et biaiser les systèmes démocratiques. Il suffit de voir comment Barrack Obama et Google ont travaillé ensemble pour profiler les électeurs et ainsi mieux diriger leur campagne et leur propagande. Il en est de même pour Trump et Facebook au travers de l'affaire Cambridge Analytica. Nous sommes dans l'ère du capitalisme de surveillance. Et avec les objets connectés, l'extraction de nos données personnelles se fait à notre insu et de manière passive. Nous devons lutter syndicalement pour que ce capitalisme de surveillance ne rentre plus dans nos écoles, collèges, lycées et universités et que l'Éducation Nationale ne soit pas un gisement qui engraisse les GAFAMs.

Le marché du numérique à l'assaut de l'éducation :

La plupart des outils utilisés (en général dans les pratiques communicationnelles, en particulier par l'Education Nationale) sont propriétaires et appartiennent à des groupes privés qui ont la possibilité d'utiliser des données parfois confidentielles à des fins lucratives. Quelques exemples : l'ENT, Pronote, Parcoursup, les badges pour les selfs, l'accord signé entre Microsoft et l'Éducation Nationale…

Pédagogique et numérique :

Souvenons-nous que l'innovation - si chère aux différent.e.s ministres qui se succèdent et se ressemblent - n'est pas forcément synonyme de progrès. Nous devons évaluer, avant de les utiliser aveuglément et indépendamment des injonctions qui nous sont faites, les bénéfices éventuels sur le plan pédagogique des outils numériques qu'on nous vend. Les GAFAM proposent de plus en plus d'outils en ligne qui rivalisent d'ingéniosité et de fluidité pour pouvoir entrer dans nos classes. Est-ce que ce surplus de pédagogie numérique, cet investissement que met notre gouvernement dans les TICE est efficace ? D'après l'OCDE, non. On sait que plus un enfant passe du temps derrière un écran, plus les conséquences sont nocives. Pourtant, la première chose que demande l'Education Nationale à un élève en rentrant chez lui, c'est d'allumer son ordinateur pour se connecter à l'ENT. Quand on connaît le pouvoir distractif des écrans, nous ne pouvons qu'imaginer la difficulté de l'enfant à se distancier de ceux-ci pour entrer dans des activités didactiques, socialisantes ou ludiques. Les influences négatives observées sont largement transversales, au sens où elles dépendent, pour une grande part, du temps volé à d'autres occupations plus favorables au développement de l'enfant (interactions intrafamiliales, lecture, musique, jeux créatifs, dessin, activité physique, sommeil, etc.). Un ordinateur ne peut pas non plus sourire, accompagner, guider, consoler, encourager, stimuler, rassurer, émouvoir ou faire preuve d'empathie. Or, ce sont là des éléments essentiels de l'éducation et de l'envie d'apprendre. Le cerveau n'est pas adapté à la furie numérique qui le frappe. Pour se construire, il a besoin de tempérance sensorielle et de présence humaine. Or, l'ubiquité digitale lui offre un monde inverse, fait d'un bombardement perceptif constant et d'une terrible paupérisation des relations interpersonnelles. Sans renier l'utilité d'utiliser le numérique pour l'éducation au vu de ses qualités propres, ou celle d'éduquer au numérique et au média lorsque le besoin se fait sentir, le numérique tend à devenir un effet de mode sans réelle plus-value pédagogique. Par ailleurs, il est présenté comme le moyen de lutter contre les difficultés d'apprentissage des élèves. Utiliser les fameux TICE devient un critère requis lors des inspections ou visites de titularisations même si l'utilité de ceux-ci est loin d'être flagrante.

Conditions de travail :

L'apparition d'outils de communication numériques a entraîné ces dernières décennies un changement de paradigme dans nos pratiques professionnelles : perte de contrôle sur notre temps et nos espaces de travail, délitement des rapports sociaux entre collègues et avec nos élèves, flots de mails, d'informations et d'"injonctions à..." week-end compris ! Le droit à la déconnexion est piétiné. La crise sanitaire et les périodes de confinement ont été l'occasion pour l'institution d'accélérer encore d'avantage cet étau sur nos vies professionnelles et personnelles, rendant la frontière entre l'une et l'autre de plus en plus ténue. La "continuité pédagogique" mise en place pendant le confinement a laissé bien des traumatismes tant chez les personnels que chez les élèves : fatigue, stress, perte de sens, décrochage... Le bilan reste à faire et il sera sans doute bien lourd. On peut commencer à charger la balance :

Temps de travail :

Nous nous voyons de plus en plus enjoint.e.s à l'instantanéité. Mails qui doivent être lus du jour pour le lendemain, de la part de la hiérarchie mais aussi, du fait du manque de temps de concertation en présentiel de nos collègues. Comme indiqué, il y a quelques années dans le rapport de Beauchastel, le temps consacré au numérique dans la pratique enseignante augmente de façon inquiétante, en particulier avec l'ENT. Et ce, soit aux dépens du temps réellement pédagogique, soit aux dépens du temps libre, ce qui devient, sans hausse de salaire, du travail gratuit. L'installation de nouveaux outils numériques dans les classes se fait souvent sans formation prévue pour leur prise en main. Les enseignant.e.s consacrent gratuitement une partie de leur temps à l'autoformation.

Espace de travail :

Le travail de préparation ou tout autre travail qui n'est pas "devant élèves" peut être fait sur son lieu de vie ou son lieu de travail. Or, avec les formations en visio, les cours en visio, la nécessité d'être devant son ENT quasi constamment force les travailleur.euse.s qui ne l'auraient pas souhaité à faire de leur lieu de vie une succursale de leur espace de travail. Nous perdons le contrôle et sommes dépossédé.es de nos espaces de liberté hors vie professionnelle.

Rapports sociaux :

Enfin, le numérique vient transformer nos rapports sociaux. Au lieu de n'être qu'un média avec ses fonctionnalités propres, la technologie a tendance à remplacer d'autres médias de communication qui étaient pourtant plus adaptés. La réunion en présentiel est beaucoup plus efficace qu'une visio à plusieurs. Mais la facilité de ce transfert de média et le fait que ce transfert se fasse en général de manière autoritaire tendent à modifier profondément et durablement nos rapports sociaux.

Vie militante et syndicale : "Big brother is watching you !" :

Si un lien entre militant.es a pu être maintenu, tant bien que mal, durant le confinement grâce à certains outils numériques, force est de constater qu'il est difficile, voire impossible, de mobiliser les collègues ou de construire des luttes collectives si nous ne sommes pas sur notre lieu de travail. Ce tableau d'une société numérique "vampirisante" ne serait pas complet si on ne mentionnait pas le fait que nous sommes entré.e.s dans une société de la surveillance et du fichage : Base élèves, badges d'entrée et de sortie dans les lycées, vidéosurveillance jusque dans nos bahuts, outils de reconnaissance faciale, drones au-dessus des manifs, croisement exponentiel de fichiers en tout genre qui nous pistent et nous enferment tout au long de notre vie... tous ces outils, intégrés dans un espace politique autoritaire et sécuritaire, sont une aubaine quand il s'agit de trier les élèves, de surveiller les personnels ou de fliquer les militant.es. C'est un autre aspect du numérique qui s'avère inquiétant : l'ouverture à toutes les possibilités de contrôle. Les outils fournis sont en général contrôlés par la hiérarchie (nous ne sommes pas propriétaire de nos adresses professionnelles, ni des adresses de l'école), ce qui permet une surveillance constante. En tant que militants et militantes syndicales, nous devons nous questionner sur cette surveillance à laquelle nous contribuons. Le fichage doit nous questionner quand il s'agit des élèves. Certes, il a toujours existé et ce, bien avant l'ère numérique. Nous avons tou.te.s le souvenir du dossier papier qui suivait l'élève durant sa scolarité. Mais à la différence de ce type de dossier, le fichage numérique dépossède l'enseignant.e de son pouvoir de décision et devient un outil pour l'administration. On ne peut plus faire table rase du passé de l'élève en mettant son dossier "à la poubelle", nous n'avons plus le contrôle de l'information collectée - information collectée qui sort de la sphère scolaire. Ces données sont stockées et propriétés de l'administration et des entreprises privées qui sous-traitent l'informatique de cette même administration. Nous ne sommes plus qu'un outil d'aspiration de données sans pouvoir de décision. La mise en place des livrets scolaires numériques est une menace d'autant plus grave que les informations qui y sont concernent des personnes qui n'ont pas choisi de les diffuser : les élèves. Ayant un devoir de protection envers les enfants qui nous sont confiés, nous devrions refuser de laisser des informations les concernant, comme le handicap, les soins médicaux, les difficultés passagères, le parcours migratoire ou autre, sur des bases de données informatiques, qui plus est sans leur consentement.

Fort.es de cette réflexion et de cette expérience contre le fichage et la société de contrôle et de surveillance que nous dénonçons, nous devons être d'autant plus vigilant.es dans nos pratiques militantes. Pour éviter la répression qui s'exerce de plus en plus durement, nous devons prendre en considération les possibilités de fichage auxquelles nous faisons face et mettre en place des pratiques qui nous protègent et protègent les camarades avec lesquel.le.s nous communiquons.

Nous nous devons d'établir des revendications claires et cohérentes qui nous permettent de sortir de l'emprise des GAFAM dans nos pratiques professionnelles et notre engagement militant, et de mettre en pratique notre volonté d'une école émancipatrice et démocratique.

SUD Education 31-65 revendique :

- l'utilisation d'open sources éthiques dans l'Éducation Nationale

- l'installation de Linux dans tous les établissements et l'usage de moteurs de recherche respectueux de la vie privée

- une réelle liberté pédagogique dans nos usages (ou non) du numérique

- un réel droit à la déconnexion

- du temps de concertation pour renouer avec des pratiques professionnelles qui ont démontré leur utilité : se réunir pour échanger, analyser, prévoir et décider collectivement

- la fin du fichage des élèves et des étudiant.es (ONDE, LSUN...) ainsi que la fin du fichage des personnels (dossier du fonctionnaire numérique)

- refuser la culture des outils de contrôle

- le droit à la vie privée par défaut et non pas par « une case à cocher dans un formulaire »

- abandon de toutes les mesures de fichage des militant.e.s, notamment prévues par la loi sécurité globale

SUD Education 31-65 s'engage à:

- utiliser des logiciels d'open sources éthiques dans nos pratiques militantes.

- soutenir et financer les associations qui œuvrent pour un internet libre et éthique.

Nous sommes solidaires de tou.te.s celles et ceux qui refusent et refuseront d'être complices de cette "mise en fiche" de nos élèves, des étudiant.es et de toutes nos vies au profit d'une société numérique totalitaire que nous ne voulons plus subir !