

**M A N I F E S T E
POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE
QUI INSTRUISE**



BULLETIN DE DISCUSSION N° 3

**SAMEDI 12 NOVEMBRE,
DE 13H30 À 16H30,
DANS LES LOCAUX DE
L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LA RUE D'ULM
SALLE DUSSANE, 45 RUE D'ULM PARIS 5^e**

**PREMIÈRE RENCONTRE NATIONALE
AUTOUR DU MANIFESTE
POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE
QUI INSTRUISE**



PRIX : 2,00 €

A tous les signataires du Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit

Cela fait maintenant plusieurs mois que le Manifeste a été publié. Plus de 950 enseignants, parents d'élèves, travailleurs, syndicalistes l'ont contresigné, formalisant ainsi un accord avec son contenu : il y a urgence à reconquérir une école qui instruit, c'est un enjeu majeur de civilisation. Cette reconquête exige d'en finir avec toutes les contre-réformes imposées par les différents gouvernements sous la V^e République, cela exige d'aider au combat contre la loi de refondation de l'école de Vincent Peillon de juillet 2013 et ses applications (rythmes scolaires, réforme du collège, école « inclusive »...), qui, qualitativement, portent un coup majeur à l'école publique, laïque, obligatoire, basée sur des programmes nationaux, des horaires nationaux, et qui délivre des diplômes nationaux.

950 signataires, des réunions locales tenues (dans ce bulletin, vous trouverez le compte-rendu d'une réunion tenue au Havre), une intervention es-qualité lors de la table ronde organisée par le collectif Condorcet...le secrétariat constitué le 9 juillet, qui s'est à nouveau réuni le 17 septembre, a estimé important d'organiser une première rencontre nationale. Celle-ci se tiendra donc le 12 novembre dans les locaux de l'École Normale Supérieure de la rue d'ULM de 13h30 à 16h30 (Salle Dussane, 45 rue d'Ulm, Paris 5^e).

Cette rencontre nationale a vocation à réunir dans une même salle des personnalités connues pour leur volonté de défendre une école qui instruit, et des dizaines de personnes qui souhaitent prendre part à au combat pour sa reconquête. Il s'agit, en respectant les positions des uns et des autres, de regrouper une force politique qui n'accepte pas que, « réforme » après « réforme », la V^e République et ses gouvernements successifs démantèlent l'école publique, dans un large consensus qui trouve ses racines dans l'application de recommandations élaborées par l'Union Européenne.

Vous êtes donc chaleureusement conviés à préparer avec nous cette rencontre : En y participant, et/ou en organisant autour de vous des réunions locales de signataires du manifeste afin de le faire connaître et de multiplier les signatures, et/ou en aidant financièrement ceux qui, parmi vous, décideront de venir à Paris.

Au 12 novembre donc,

Bien cordialement

Rémy Candelier



Intervention de Tristan Béal, enseignant et signataire du Manifeste, à la Table ronde organisée par le Collectif Condorcet le 24 septembre

Je tiens tout d'abord à remercier le « Collectif Condorcet » de nous permettre de présenter brièvement le Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit, manifeste qui depuis quelques mois maintenant circule, à l'initiative d'enseignants, de parents et de syndicalistes.

Les faits sont connus : difficulté d'instruire les élèves que la République nous confie si l'on suit scrupuleusement les programmes du Ministère ; difficulté d'apprendre à lire au CP puisque, lecteur ou pas, l'élève passera dans les classes supérieures ; difficulté d'exiger le moindre effort de nos élèves puisque ceux-ci savent que, quel que soit leur niveau scolaire, ils progresseront dans leur cursus ; difficulté d'enseigner dans une école de l'inclusion à tout prix qui entérine la fin de l'enseignement spécialisé et handicape de l'intérieur l'enseignement normal déjà éparpillé par la différenciation et l'individualisation ; difficulté de faire décentement classe dans une salle bondée d'élèves supplémentaires puisque l'État ne respecte pas son obligation d'instruction en ne remplaçant pas les maîtres en congé ; difficulté d'empêcher la dilution du scolaire dans le périscolaire avec les nouveaux rythmes d'enseignement dans le primaire ; difficulté d'enseigner des disciplines à cause d'une réforme du collège réduisant les enseignements à peau de chagrin ou à cause de nouveaux programmes en primaire qui délaient tout dans le transdisciplinaire. Tous ces faits sont donc connus : cette école dilatoire qui remet toujours à plus tard et l'instruction et l'exigence, c'est l'école que nous connaissons, nous parents, enseignants ou citoyens ayant à cœur la chose publique et persuadés qu'une véritable République ne saurait exister sur les bases d'une école visant plus la garderie que l'émancipation.

Or cette école qui a résolument tourné le dos à l'instruction émancipatrice ne faisant appel qu'au seul jugement éclairé de l'élève pour lui préférer l'éducation empreinte de prédication, de travail en équipes et d'informatique tous azimuts, c'est l'école que l'Europe des marchands impose à notre Vème République servile. Car, ainsi que le montre le Manifeste, le démantèlement de l'école républicaine va de pair avec la destruction de tout travail digne, cette double attaque contre l'esprit et le travail se déroulant sur fond d'une guerre économique inavouée, guerre dont l'un des belligérants est cette Europe du négoce qui, loin d'avoir besoin de citoyens éclairés et de travailleurs protégés par des droits forts, ne cherche qu'une main d'œuvre corvéable et devant rester à la marge de l'humanité.

Aussi le Manifeste pour une école qui instruit appelle à une triple rupture : tout d'abord une rupture par rapport à une école qui n'en a plus que le nom et qui s'apparente plus à une vaine garderie où l'on réduit les enseignants à remplir des livrets de compétences pour un futur livret ouvrier repoussant sur les ruines du Code du travail violenté ; une rupture également par rapport à une République qui n'est pas la chose de tous et qui ne cherche que l'intérêt général mais une République au service des intérêts d'une classe accapareuse ; et enfin une rupture par rapport à cette Europe des marchés qui promeut l'obscurantisme, lequel a toujours fait bon ménage avec le négoce et l'exploitation.



À propos de la réforme du collège.

Contribution de Philippe Marcelé, enseignant

Voici un fait : une agrégée d'arts plastiques, affectée à un collège dans une petite ville bretonne, a eu la surprise d'apprendre, en prenant connaissance de son emploi du temps, qu'elle serait chargée « d'enseigner » avec d'autres collègues, les « sports bretons ». D'autres enseignants devraient, eux, s'occuper du « petit déjeuner au collège, avec un nutritionniste et un sophrologue » venus on ne sait d'où... pas de l'Education Nationale, en tout cas. Telle est donc la réalité de ces fameux EPI, présentés comme des enseignements interdisciplinaires. Dans le cas d'espèce, les « sports bretons » ont finalement été remplacés par la « découverte de la navigation ». Mais ça ne change rien à la question.

Or, la question c'est que ces « enseignements pratiques interdisciplinaires » ne sont en rien des enseignements. On ne peut enseigner qu'une discipline et à quel champ disciplinaire appartiennent les sports bretons et la consommation de son petit déjeuner ? Quant à l'interdisciplinarité, on peut bien sûr supposer, concernant la navigation, qu'il appartiendra au professeur d'arts plastiques de faire dessiner des bateaux pendant que le professeur de math fera calculer le temps qu'ils mettront pour voguer, par exemple, de St Malo jusqu'à l'île de Bréhat, compte tenu de leur poids, de la vitesse du vent et de la force des courants et de l'âge du capitaine ! Mais est-ce bien là de l'interdisciplinarité ? L'interdisciplinarité est une bonne chose, appréciée des enseignants qui l'ont toujours pratiquée. Elle consiste dans la collaboration de disciplines précises pour la mise en œuvre d'un projet pédagogique cernable. Mais de quelle interdisciplinarité s'agit-il, lorsqu'on exige d'enseignants qu'ils « animent » des « activités » qui, non seulement ne sont pas des enseignements, mais dont la définition reste floue et pour lesquelles ils n'ont aucune compétence ? L'interdisciplinarité véritable repose sur le socle des disciplines. Les EPI, à l'inverse, échappent à tous champs disciplinaires. Ils sont donc le contraire de l'interdisciplinarité, parce qu'ils sont la négation des disciplines, et par là, du principe même de l'enseignement.

Les EPI reprennent, en les généralisant, ce qui avait déjà été expérimenté avec « l'histoire des arts », concept déjà indéfini qui, de l'aveu de son concepteur, n'était pas une discipline, mais qui n'en était pas moins obligatoire pour tous les élèves et tous les enseignants. Ainsi, ce qui n'était au départ qu'un dispositif à usage limité, voire expérimental, a donné le modèle, par sa généralisation, d'une des pires réformes de la V^e République, puisqu'elle s'en prend directement aux fondements de l'enseignement et de l'école républicaine.

Les EPI détruisent, c'est évident, le caractère national de l'enseignement qui est la condition du service public. Si, en Bretagne il peut être question de sports bretons ou de navigation, qu'en sera-t-il en Savoie ou à Paris ? Partout, il faudra trouver son « truc ».

Les EPI ne se contentent pas de rester limités dans leur « zone ». Ils contaminent, directement ou indirectement, les enseignements disciplinaires encore maintenus et le statut des enseignants. D'après notre collègue, dans son collège, ces EPI seraient pratiqués pendant les heures de cours, autrement dit intégrés aux emplois du temps. Mais même en supposant – ce qui est loin d'être certain – que les « activités » demandées auraient à voir avec les disciplines, elles se situeraient nécessairement en marge de l'exécution des programmes nationaux. Autrement dit, cela signifie une diminution déguisée des heures consacrées aux enseignements disciplinaires proprement dits. Si, par contre, on décide que les heures consacrées aux EPI doivent être prises en charge en-dehors des heures de cours, le principe d'un emploi du temps défini et d'une obligation de service pour les enseignants, est radicalement remis en cause et, avec lui, le statut. Les enseignants deviennent taillables et corvéables sans limites définies. De toute façon, et quelle que soit la solution retenue, les EPI n'ayant pas de contours clairs, insérables dans des emplois du temps fixes, on peut être certain que les temps de présence des enseignants dans leurs établissements ne peut que devenir très variable.

Enfin, les EPI, sont la porte ouverte à l'ouverture de l'école, à tout et à n'importe quoi. Ici, ce sera un nutritionniste (recruté comment ?) ailleurs, une association quelconque, mais généralement privée et qui - surtout en Bretagne - sous couvert de culture, pourra fort bien être confessionnelle.

En conclusion, cette réforme n'est pas amendable. La seule attitude possible : exiger son abrogation.

Compte-rendu de la réunion de signataires du “Manifeste pour la reconquête d’une école qui instruit”

Le Havre, vendredi 23 septembre 2016

Le rapporteur rappelle les raisons qui ont amené les initiateurs à lancer ce Manifeste. L’école publique est attaquée de toutes parts depuis des décennies, mais les attaques se sont amplifiées depuis l’appel de Bobigny (93) qui a été lancé avant l’élection présidentielle de 2012 et contresigné par les principales fédérations syndicales de l’enseignement.

Le gouvernement qui a suivi a élaboré la loi Peillon de refondation de l’école : cette loi a été votée en juillet 2013 avec les voix des groupes parlementaires socialiste, communistes-Front de gauche et Europe Ecologie-Les Verts : l’école nationale devrait devenir territoriale, soumise à la volonté des grandes entreprises et des potentats locaux. Nous combattons contre la volonté de l’UE qui voudrait qu’on inculque à nos enfants « l’esprit d’entreprise », qu’ils n’aient que des « compétences » adaptées à leurs entreprises et non plus des « connaissances » et des diplômes nationaux valables dans toutes les entreprises.

Ainsi, ils pourraient les rémunérer comme ils veulent. La lutte des classes a toujours été d’actualité pour eux : les patrons veulent le libre - échange, rendre de plus en plus flexible le code du travail, attaquer les fonctionnaires qui font respecter les lois républicaines.

Pour reconstruire cette école, il faut repartir de la base : des parents, des enseignants, de la classe ouvrière.(...)

DISCUSSION

- A cette rentrée, ils vont s’appuyer sur la loi El Khomri pour mettre tout cela en œuvre : le journal officiel du 9 septembre affiche l’échéancier de publication des décrets d’application de cette loi. Ils sont au nombre de 138 qui seront publiés entre septembre et décembre 2016.

Dès le 20 septembre, les premiers projets ont été transmis aux « partenaires sociaux ». Le gouvernement tente d’associer les organisations syndicales à la mise en œuvre de ses plans et, en même temps, pour empêcher les salariés de défendre leurs revendications avec leurs organisations, ils mettent en place une violente répression contre les syndicalistes. Il faut continuer à défendre ensemble les revendications pied à pied et à informer sur le CPA : à qui peut-on faire croire qu’un salarié pourrait se défendre seul ? Pour le PPCR c’est pareil : les décrets de mise en œuvre vont paraître très vite.

- Quand on présente les attaques contre l’école, il faut rappeler qu’elles ont commencé en 1968. Les impératifs du patronat, de la bourgeoisie étaient déjà les mêmes : détruire l’école publique. Après, il y a eu l’UE qui a amplifié. Tous : patronat, bourgeoisie, gouvernement, U E, veulent baisser le coût du travail. Et c’est pareil dans tous les pays du monde. Les partis liés aux institutions européennes ont voté la loi Peillon en 2012. J’étais au centre de tri de Bléville ce matin pour soutenir syndicalement la grève. Le maire de Gonfreville L’Orcher (PCF) était là pour « soutenir », c’est le même qui était pour la mise en place des rythmes scolaires dès le début ! Après la guerre, l’école devait apporter une qualification pour les jeunes dans les métiers nécessaires pour reconstruire le pays. Aujourd’hui, la loi travail est un élément central ; le CPA, tous les syndicats ont participé à sa mise en place. Dans mon journal habituel, j’ai lu les déclarations FO et CGT sur ce qu’il faut faire pour revoir des conventions nationales dans la métallurgie, alors qu’il existait des mesures supérieures à l’accord de branche dans certaines entreprises. Je pense que l’indépendance des organisations syndicales est essentielle pour préserver les droits ouvriers : nous en discutons beaucoup avec des responsables de l’intersyndicale depuis la mobilisation contre la loi travail. Il faut se battre pour l’indépendance entre partis et syndicats.

- Il y a 15 ans que je milite : ce qui m’intéresse c’est de prendre des infos rationnelles, dans les discussions auxquelles je participe pour, dans les écoles où je suis remplaçante, expliquer aux collègues et les convaincre : ex sur

les rythmes scolaires et leur signification, la réforme Darcos, la suppression du samedi matin (sous le prétexte de « bien-être familial ») : tout ceci, c'était pour pouvoir annualiser nos horaires de travail, supprimer les Rased. Les enseignants n'en peuvent plus ! Sous Jospin, ils n'ont pas vu le danger, mais maintenant ils comprennent : les conseils d'école avec les parents et la municipalité, c'était le début des PedT

La « Mastérisation » : comment instruire avec des jeunes à bac +5 qui ont passé un concours puis sont stagiaires, 3 semaines dans la classe, 3 semaines en formation. Imaginez les élèves de cette classe avec deux stagiaires différents dans l'année ! Leur formation est pire que celle de l'IUFM. En même temps, la réforme des rythmes scolaires est différente dans chaque ville ou regroupement.

Pour les retraites : avant, on commençait au même âge, donc on partait en retraite au même âge. Aujourd'hui, c'est fini, le CPA va individualiser le service de chacun en lien avec le PPCR. L'information est essentielle, les faits sont là. C'est une véritable toile d'araignée : on se retrouve attaqué de toutes parts, les injonctions de l'UE s'y ajoutant : où est l'intérêt des enfants ? Par ex, l'interdiction de redoublement, les APC (activités pédagogiques complémentaires), il n'y a plus d'enseignant spécialisé, chacun se débrouille avec ce qui est « autorisé » par le projet d'école. Tout cela est organisé dans les réformes qui mettent à mal l'école de la République. Tout le monde vit l'épuisement des rythmes scolaires. Les enseignants spécialisés disparaissent, les enfants handicapés sont dans des classes normales. L'objectif de tout cela ?

Casser le statut des fonctionnaires d'Etat, car on ne peut pas encore leur faire faire n'importe quoi. Tout va vers la territorialisation : à St Romain de Colbosc, il y a une école maternelle : l'administration voulait fermer toutes les classes maternelles de la campagne environnante pour les regrouper dans l'école de la ville, idem pour les CM qu'ils voulaient regrouper dans le collège de la ville. Ce sont les faits, tout cela est laborieux à expliquer pour montrer que la casse de l'éducation nationale a commencé depuis longtemps !!

- L'intervenante précédente a rassemblé tous les éléments pour monter l'unité du gouvernement pour répondre aux injonctions de l'UE. Le 12 novembre, il faudrait mettre l'accent sur cette façon de faire. Il faut revenir à la lutte des classes : chacun a son état-major : les travailleurs ont leurs organisations et leurs partis combattant contre ceux qui possèdent les grands moyens de production et qui veulent mettre l'école de la République au service de leurs intérêts.

L'école de la République, avec des fonctionnaires recrutés sur diplômes nationaux, doit garantir la transmission des connaissances.

L'école territorialisée ne peut être qu'inégalitaire, ex avec l'organisation du temps périscolaire qui dépend des mairies. C'est l'essence même de l'école qui disparaît. Rappelez-vous la décentralisation de Deferre en 1984 qui nous était présentée comme « le pouvoir au plus près des citoyens », non !! C'est mettre le pouvoir dans les mains des potentats locaux.

Une école nationale est un gage d'indépendance démocratique.

Deux participants sont d'accord pour être délégués, la troisième donnera sa réponse la semaine prochaine.



La réforme des collèges ou l'avenir sombre de la société française

Nathalie Bulle, sociologue de l'éducation, directrice de recherches au CNRS

L'alternative, pour notre politique éducative, est la suivante : former des individus frustrés par l'école, simples utilisateurs des nouvelles technologies, consommateurs sans esprit critique, professionnels étroits, ou à tous niveaux des êtres humains et des professionnels accomplis, des concepteurs, aptes à assurer la prospérité de leur pays. En suivant les idées qui sont dans l'air du temps, depuis plusieurs décennies, l'école s'est engagée inconsidérément sur la première voie : celle des objectifs minimaux, de l'abandon de l'effort intellectuel et des apprentissages par les savoirs formels. Les réformes successives du collège, réalisées au nom des inégalités ont, selon toute vraisemblance, directement contribué à leur accroissement (de qui ?). Celle qui prendra effet à la rentrée 2016 radicalise un mouvement où l'affaiblissement de la formation intellectuelle des élèves se conjugue avec la hausse des inégalités. De manière significative, elle engage un recul vertigineux des enseignements de type académique et une augmentation des différences entre établissements.

L'affaiblissement de la formation intellectuelle des élèves

Les enseignements de type académique se caractérisent par la progressivité - ils vont du simple ou élémentaire vers le complexe - par leur caractère cumulatif - ils se construisent rationnellement sur des acquis antérieurs - leur caractère explicite et leur organisation structurée. Autant de caractères essentiels à la formation intellectuelle des élèves que la réforme du collège met en péril par trois types de mesures : suppressions des horaires, suppressions pédagogiques et déstructuration des programmes. La chute nette des horaires accordés aux différents enseignements représente environ 160 heures sur les quatre années du collège. Compte tenu des autres formes d'enseignement qui occuperont désormais une partie des heures dédiées aux des disciplines : l'accompagnement personnalisé et les « enseignements pratiques interdisciplinaires », les élèves perdront près de 500 heures d'enseignement des disciplines en tant que telles sur les quatre années du collège. Les enseignements pratiques interdisciplinaires, notons-le, porteront sur l'un des thèmes de travail prédéfinis, et devront conduire à une réalisation concrète, individuelle ou collective. Ces « EPI », très consommateurs de temps, n'ont pas de vertu développementale. On leur attribue généralement une vertu motivationnelle, mais cette dernière doit être relativisée car la perte corrélative en matière de maîtrise conceptuelle a, de son côté, des effets motivationnels négatifs.

Par ailleurs, les programmes effacent des types de savoirs essentiels à la prise de recul et la formation de la pensée, ceux qui constituent la « grammaire » des disciplines. Notons à ce sujet l'abandon de l'enseignement méthodique de la grammaire en français, l'absence de programme de littérature en sixième, l'absence de référence aux genres et mouvements littéraires sur l'ensemble du collège ou encore l'effacement de grands pans de l'enseignement de la géométrie euclidienne en mathématiques. Revenons sur l'exemple des mathématiques. La géométrie permettait de préparer les collégiens à l'exercice de la démonstration, c'est-à-dire à la recherche de preuves mettant en jeu intuition, éléments de savoirs, et élaboration d'un raisonnement. L'enseignement de l'algorithmique qui vient, dans les horaires, s'y substituer, est fondé sur l'inculcation de figures imposées, dont la systématisme, les faibles degrés de liberté qu'elles recouvrent, ont pour conséquence de solliciter peu les capacités créatives des élèves et, pouvons-nous avancer, d'appauvrir leur potentiel d'expression et d'innovation.

Ajoutons que la réforme néglige très généralement les logiques de progression des acquis – c'est un travers des enseignements interdisciplinaires - en témoigne le projet de mise en application simultanée des nouveaux programmes, à la rentrée 2016, à tous les niveaux et pour toutes les disciplines. En témoigne encore la définition des programmes par cycles de trois ans sans repères annuels (sauf en histoire géographie et en mathématiques). (...)

L'augmentation des inégalités entre établissements

Une seconde dimension fondamentale de la réforme est le mouvement qu'elle opère vers une différenciation interne accrue du système éducatif qui accentuera les inégalités entre les zones favorisées et les autres.

L'accroissement des inégalités sera tout d'abord un effet direct de la marge de manœuvre laissée aux établissements quant à la répartition des heures de cours par matière et par année, et quant aux sujets enseignés. De manière plus indirecte, cet accroissement des inégalités sera l'effet de deux grands types de facteurs : la suppression formelle des sections sélectives et l'augmentation de l'opacité du fonctionnement du système éducatif. (...)

Rappelons que les études statistiques les plus élémentaires montrent que les différences de performances sont beaucoup plus importantes entre les élèves d'un même établissement qu'entre les élèves de différents établissements. Une flexibilité de l'offre éducative est donc souhaitable, non pas au niveau des collèges, mais des individus, pour assurer notamment l'existence d'enseignements exigeants dans tous les quartiers de toutes les villes et, ce-faisant, contrer l'accentuation des inégalités entre établissements et entre zones urbaines. Or, avec la réforme, en vertu d'enjeux résidentiels accrus, l'influence sur les chances scolaires des élèves, du capital économique et culturel des familles, augmentera de manière inéluctable.

Disciplines et libération de la pensée

Hannah Arendt relevait au début des années cinquante la croyance un peu trop simple qui imprégnait l'enseignement américain, suivant laquelle on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, croyance qui engageait l'école à substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre. Cette croyance peut rendre compte aujourd'hui de l'évolution paradoxale de l'école qui prétend encourager la créativité et la compréhension, en se libérant des savoirs abstraits, et qui se centre sur l'inculcation de compétences ou de savoir-faire. En se privant progressivement des cadres disciplinaires, l'enseignement finit par transmettre des recettes, à l'encontre de ses objectifs affichés. (...)

C'est la séparation des savoirs des disciplines, qui sous-tend les possibilités des facultés réflexives de la pensée consciente. (...) Le psychologue russe Vygotski fait référence à cet égard à l'erreur commise en URSS par le système d'enseignement par « complexes » ??? fondé sur les réalisations de projets thématiques et non sur une organisation des enseignements par disciplines. Les arguments pédagogiques portaient de l'hypothèse fautive suivant laquelle l'enseignement devait s'appuyer sur ce que les élèves étaient capables de réaliser seuls. Les pédagogues, explique Vygotski, préconisaient en définitive de renforcer dans l'esprit de l'élève ce qu'il devait justement laisser derrière lui. Ils se référaient à ses capacités actuelles en négligeant sa possibilité de passer de ce qu'il savait faire à ce qu'il ne savait pas encore faire. (...)

Au lieu de se fonder sur des activités « concrètes », et aller à cet égard du complexe (concret) vers le simple, l'apprentissage intellectuel doit aller du simple, élémentaire, vers le complexe. (...) Parce qu'ils se développent sur la base de la construction d'un maillage de concepts, les savoirs organisés, théoriques appellent naturellement des explications verbales, un enseignement explicite.

De l'efficacité des enseignements « académiques »

Les principes de la psychologie du développement évoqués précédemment sont cohérents avec ce que nous apprennent les études sur l'efficacité de l'école. Les facteurs majeurs de la réussite des élèves incluent l'exigence académique et les attentes élevées communiquées aux élèves. Évaluer régulièrement leurs progrès et se montrer le plus transparents possible est aussi important, ce qui suppose une grande visibilité des règles de fonctionnement et des critères de réussite. La France est donc en passe d'accentuer l'action des facteurs mêmes de son échec.

En effet, la baisse drastique des performances des élèves, l'augmentation des différences entre les meilleurs et les moins bons, et l'augmentation de l'influence des facteurs économiques et culturels sur ces performances, observées par les enquêtes internationales, sont corrélées à la diminution des temps d'enseignement des disciplines, français et mathématiques notamment, à la mise en place des cycles dans l'enseignement élémentaire, reportant en parti-

culier les attentes du CP en fin de CE1; et à la diminution du caractère explicite, progressif et structuré des enseignements, de leur aspect académique même.

Evoquons, à l'appui de notre critique de l'évolution pédagogique en France, une enquête qui a consisté à mettre des caméras dans les classes de mathématiques de 4e, aux Etats-Unis, en Allemagne et au Japon pour observer les caractères de l'enseignement dans ces pays. Cette enquête montre que, malgré les grandes différences pédagogiques qui peuvent exister entre les enseignants dans un même pays, ces dernières sont négligeables devant les différences culturelles qui caractérisent les systèmes éducatifs. Un commentateur écrit à ce sujet qu'au Japon, « *il y a les mathématiques d'un côté et les élèves de l'autre. Le professeur est un médiateur entre les mathématiques et les élèves.* » Ce dernier offre des explications, fait des liens entre les différentes parties du cours, discute les raisons d'être des solutions des problèmes posés. L'enseignement est orienté vers la compréhension conceptuelle et les élèves sont sollicités pour résoudre des problèmes difficiles. (..) Tandis qu'aux Etats-Unis, poursuit le commentateur, « *je vois les élèves, je vois le professeur, mais j'ai du mal à trouver les mathématiques. Je vois juste des interactions entre les élèves et les professeurs.* » Tout contenu n'est pas pour autant absent, explique-t-il, mais l'enseignement est moins avancé et demande moins de raisonnement que dans les deux autres pays. Par manque de recul théorique, les apprentissages tendent à se focaliser sur des tâches étroites et procédurales. Aux Etats-Unis, l'élève passe aussi beaucoup de temps à travailler seul ou en petits groupes, ce que cette enquête révèle être une source d'appauvrissement de l'apprentissage parce que privé inconsidérément de l'apport substantiel de l'enseignant.

L'appauvrissement de la société française

Si les grandes hypothèses de la psychologie historico-culturelle sont, comme nous le pensons, justes, alors les évolutions pédagogiques que connaît notre système éducatif conduisent à fabriquer une démocratie moutonnaire et non une démocratie participative. C'est un parti pris dangereux, car instable. Mais ce qui est préoccupant dans l'immédiat, c'est l'aggravation inéluctable de la fracture sociale. L'école publique va continuer à s'affaiblir, avec des différences en qualité accrues en fonction des secteurs géographiques et urbains. La société continuera de perdre confiance en son école, ce qui contribuera à la diminution de l'attraction des carrières de l'enseignement, et affectera encore la qualité des écoles et l'égalité des chances. Ces effets endogènes entraîneront de nouvelles rénovations déléteres. C'est pourquoi de plus en plus de familles se détourneront de l'enseignement public. Les modèles éducatifs alternatifs se multiplieront, la plupart se valant dans l'ordre de la médiocrité. Il est possible qu'à terme un nouveau modèle émerge, mais sans doute trop tardivement pour pouvoir assurer le maintien de notre position économique internationale et la qualité de notre modèle social.

La persévérance des réformateurs dans une voie qui, manifestement, conduit à l'affaiblissement de la formation intellectuelle des élèves, à l'augmentation de l'inégalité des chances et qui, à terme, engendre un appauvrissement de notre société, ne s'explique pas uniquement par des diagnostics erronés, perpétrés par des gouvernements successifs qui n'ont ni la mémoire du passé, ni la connaissance profonde du fonctionnement de l'école et qui, à court terme, ne subissent que la sanction de l'aspect politique des réformes. L'objet profond de la réforme du collège est ailleurs. Au regard d'un tel objet, les coups portés au développement intellectuel des élèves, à l'égalité des chances et à la prospérité générale, apparaissent comme des dommages collatéraux. Il s'agit de l'institution d'un nouvel ordre moral sur l'école et, ce-faisant, sur la société française".

1. J.W.Stigler, J.Hiebert (1999), *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, New York: Free Press.

2. Stevenson, H.W., Stigler, J.W. (1992) *The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education* (New York, Touchstone), p.146.

Nathalie Bulle, sociologue de l'éducation, directrice de recherches au CNRS.

Extraits choisis avec l'aimable autorisation de l'auteur (parution initiale sur le site skholè, 11/11/2015).



Contribution de Christel Keiser, Conseillère municipale de Montreuil (POID)

J'ai pris connaissance du manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit et des différentes contributions qui s'y réfèrent.

Je souhaite porter à la connaissance des animateurs de ce manifeste la convention signée entre la ville de Montreuil et l'association ZupdeCo qui, à mon avis, participe à l'œuvre du gouvernement, et de tous ceux qui relaient sa politique, de démantèlement de l'école publique.

C'est le sens de l'intervention que j'ai prononcée au conseil municipal de Montreuil le 6 juillet dernier. J'ai été la seule élue à voter contre cette délibération, tous les autres conseillers municipaux votant pour.

Je tiens à la disposition des lecteurs du bulletin du manifeste qui le souhaitent le texte de la convention passée entre l'association et la municipalité.

Monsieur le maire,

Chers collègues,

On nous demande donc d'approuver une convention de partenariat entre l'association ZupdeCo et la ville de Montreuil pour la mise en œuvre d'un dispositif de tutorat solidaire, afin, nous dit-on, de lutter contre le décrochage scolaire au collège Marais de Villiers.

Cette délibération soulève un certain nombre d'interrogations et une objection.

Les interrogations tout d'abord :

- 1) La subvention municipale, soit 38 000 €, me semble très élevée et injustifiée pour payer, si j'ai bien compris, un permanent de l'association à mi-temps ;
- 2) La démarche qui consiste à tout payer et à chercher ensuite d'autres sources de financement et donc de remboursement est assez inédite ;
- 3) L'idée de remplacer les professeurs absents, au pied levé, par un corps de « volontaires » qui n'ont pas nécessairement les qualifications requises, est quand même assez malvenue, surtout quand on sait qu'en maths, qui est l'une des disciplines choisies pour le tutorat, il n'y a plus de titulaires remplaçants faute d'un recrutement suffisant.
- 4) L'engagement qu'en échange de ce tutorat, les élèves qui auront déjà intégré le programme les années précédentes bénéficieront (je cite) « *d'une plus grande tolérance sur leurs notes* » signifie qu'une pression pourra être exercée sur les enseignants, cela à l'encontre de leur liberté pédagogique ;

J'arrive à l'objection : alors que la réforme des collèges doit s'appliquer dès la rentrée de septembre 2016, ne pas y faire référence, me paraît pour le moins stupéfiant. Surtout quand on sait que la réforme de la Ministre Najat Vallaud-Belkacem aboutit à supprimer jusqu'à quatre heures et demi de cours hebdomadaires, en classe de troisième et à la suppression des classes bilingues, de l'option latin et à éclater, au nom de l'autonomie des établissements, l'enseignement en autant de programmes différents qu'il existe de collèges.

Résumons : d'un côté, le gouvernement supprime des heures de cours avec sa réforme des collèges ; de l'autre, la municipalité fait appel à une association très largement subventionnée par des fonds privés qui va envoyer des tuteurs dans les collèges, tuteurs qui peuvent participer aux conseils de classe et transmettre un bilan trimestriel aux familles via le bulletin scolaire, tout cela sans aucune garantie de qualification. Ce n'est pas en déqualifiant ceux qui interviennent auprès des élèves qu'on résoudra la question du décrochage scolaire.

Vous mettez ainsi le doigt dans un engrenage dangereux : celui de la privatisation.

C'est pourquoi je voterai contre cette délibération.

Je vous remercie.



Ecoles, collèges et lycées construits en partenariat public-privé (PPP) : Du désengagement de l'État à la privatisation des structures scolaires

Contribution de Vincent Claude, enseignant et signataire du manifeste

Ces dernières années, les collectivités territoriales en charge de l'administration et de la gestion des collèges et lycées publics recourent de plus en plus systématiquement au partenariat public privé pour financer des constructions ou reconstructions d'établissements. C'est également le cas pour des municipalités concernant des constructions ou reconstructions d'écoles.

Pourquoi de tels choix politiques se multiplient-ils et en quoi menacent-ils le devenir de l'École publique ?

Origine et principe du Partenariat Public-Privé

Il s'agit d'un mode de financement par lequel une autorité publique fait appel à des prestataires privés pour financer et gérer un équipement assurant un service public ; une «mission globale», donc négociée comme un tout.

Apparu au Royaume-Uni en 1992, sous Margaret Thatcher, puis promu par l'OCDE et l'Union européenne, il a été importé en France en 2004 sous le nom de «contrat de partenariat (CDP) de l'Etat et de ses établissements publics».

Pourquoi le choix d'un tel dispositif ?

Dans un contexte devenu structurel d'austérité budgétaire remettant en cause les services publics, mais aussi du fait des désengagements de l'État via les phases successives de décentralisation qui ont transféré sans compensation budgétaire des compétences très lourdes aux collectivités, ces dernières y voient à court terme la possibilité de continuer à assumer des investissements et de nouvelles compétences, en les déléguant au privé. La collectivité qui se livre à ce transfert se condamne à régler, durant des années - de 15 à 35 ans - un loyer ou des frais exorbitants (le taux de remboursement moyen étant de l'ordre de 9%) à son partenaire marchand, selon des contrats aux clauses nombreuses et piégeantes.

On est là confronté à une logique perverse qui ne peut conduire qu'à aggraver ce qu'elle accompagne : l'endettement au nom duquel on recourt à un tel expédient conduit à un endettement plus grand encore, dont le contribuable – la population – fait directement les frais.

Ecoles, collèges et lycées, universités : multiplication des PPP ces dernières années

En 2012, le conseil municipal de Sevran (Seine Saint-Denis) a voté la construction en PPP d'une nouvelle école répondant à l'accroissement démographique, livrée à la rentrée 2014. Les arguments du maire concernant ce choix dans une lettre aux habitants : « Les pouvoirs publics, dont l'Etat, ont de moins en moins d'argent et les banques ne prêtent plus, ou quasiment plus, aux collectivités ». De moins en moins d'argent à consacrer aux services publics, aurait-il fallu préciser.

« Une aventure », considérait la même année l'intersyndicale des salariés du Conseil général, (CGT, FSU, SUD, FO, CFTC), à l'issue d'une rencontre avec le président PS du conseil général de Seine Saint-Denis, Claude Bartolone. « On ne sait pas ce qu'aurait coûté un montage 100% public puisque la solution n'a tout simplement pas été testée, dénonçait le représentant de la CGT. Par pur préjugé, on s'engage dans une impasse terrible. »

Après les départements de la Sarthe, du Loiret, de l'Yonne et des Hauts de Seine qui ont conclu de tels contrats pour des reconstructions de collèges, celui de Seine-Saint-Denis s'y est massivement engagé en 2012 : 12 collèges

(5 constructions, 7 reconstructions) réalisés en contrat de partenariat avec Eiffage et le groupe Fayat ont ouvert leurs portes à la rentrée 2014. Et rebelote en 2015 pour un programme de 6 nouvelles reconstructions livrables en 2018 et 2019.

Bouygues s'est vu offrir la même année le marché pour la reconstruction de deux lycées à Pont-à-Mousson et se félicite sur son blog d'avoir remporté « pour près de 120 millions d'euros » ces deux contrats avec la région Lorraine portant sur la conception, le financement, la réalisation, l'exploitation et la maintenance des deux établissements.

En 2011, Dans le cadre de l'opération de rénovation immobilière « campus », le ministre de l'Enseignement supérieur Laurent Wauquiez signait des conventions octroyant 355 millions d'euros pour des projets "très avancés" des universités de Bordeaux, Grenoble et Toulouse. La rénovation du site du Mirail à Toulouse (175 millions d'euros) et la construction de l'École de l'Énergie à Grenoble (80 M EUR), ont ainsi été financées sous la forme d'un contrat de partenariat privé-public.

Ce ne sont là que quelques exemples parmi beaucoup d'autres.

Une menace supplémentaire pour le service public d'enseignement

Selon les parlementaires, la plupart de ces contrats sont raflés par les grands groupes de BTP.

En 2014, la commission des lois du Sénat a publié un rapport qui dénonce les PPP en les qualifiant de « bombes à retardement ». La Haute Assemblée évoque des « effets néfastes notamment pour les générations futures » en particulier en raison des « loyers » dont doit s'acquitter l'autorité publique, parfois pour de très longues durées.

A défaut d'agir dans l'intérêt du service public, l'institution sait parfois porter un regard lucide sur les dérèglements en cours...

Car outre le coût exorbitant à terme pour la collectivité, ce choix ne revient-il pas à abandonner un établissement d'enseignement public à la filiale d'un grand groupe ? Quel autre souci ce dernier aura-t-il sinon de rentabiliser la structure – en la louant à des associations, des municipalités, etc. ?

Et quid des missions et du statut des ATTEE (adjoints techniques territoriaux des établissements d'enseignement) dans des établissements dont la maintenance est sous le contrôle d'un propriétaire privé ?

A terme, la question ne se pose-t-elle pas pour l'ensemble des personnels ?

Au moment où, dans le cadre de la loi d'orientation Peillon du 8 juillet 2013, les statuts des personnels de l'Éducation nationale sont systématiquement détricotés dans le sens d'une territorialisation accrue et d'une soumission à la mise en œuvre de projets pédagogiques locaux, le PPP peut être lu à cet égard comme un nouvel angle d'attaque parfaitement convergent.

L'école, pour garantir l'égalité des droits, doit rester publique, et ne le peut que dans le cadre d'un financement et d'un contrôle strictement publics.

La reconquête d'une école strictement publique qui puisse véritablement instruire passe par la reconquête du caractère pleinement public des structures d'enseignement, de l'école élémentaire jusqu'à l'université.



L'éducation par l'instruction

par Jean-Michel Muglioni

Instruire exige d'abord une discipline, sans laquelle l'esprit accaparé par les passions n'est pas libre d'apprendre. Remplacer la discipline par la pédagogie, c'est organiser le désordre puisque c'est tenir la classe par le jeu des passions et des intérêts de l'élève. Un maître rigoureux pourrait-il échapper aux tribunaux dans une société qui refuse la discipline pour ses enfants ? Resterait pour retrouver un semblant d'ordre à inventer une éducation civique pour l'école maternelle : une société qui a renoncé à l'instruction ne peut en effet se maintenir que par la prédication.

1 - La direction de l'esprit

Il n'y a pas d'instruction sans discipline, parce qu'il n'y a pas d'attention sans discipline, et que sans l'attention l'esprit ne peut même pas voir ce qu'il a devant lui. Apprendre est premièrement une affaire de direction de l'esprit. La difficulté d'apprendre pour l'enfant ne tient ni à la nature du savoir, ni à l'insuffisance de ses facultés intellectuelles, mais à l'orientation de son esprit. Deux hommes ayant les mêmes capacités visuelles ne voient pas les mêmes choses s'ils ne regardent pas dans la même direction et ce qui pour l'un est évident demeure invisible à l'autre.

2 - La discipline, contrainte libératrice

L'attention est d'abord négative : elle consiste à s'abstraire de tout ce qui détourne de voir l'objet à connaître. Il est dur de se délivrer de tous les intérêts qui distraient l'esprit. Il importe donc d'entrer en classe en ordre et dans le plus grand silence. Mais la contrainte de la discipline peut nouer l'attention au lieu de la libérer. La première difficulté consiste donc à distraire l'élève de tout autre intérêt que la leçon en cours sans le terroriser en aucune manière. La seconde à indiquer par des mots ce qu'il y a à voir sans jamais pouvoir prendre entre ses mains la tête de celui qui regarde du mauvais côté. C'est la limite de la métaphore de la vision.

La discipline consiste à imposer ou à s'imposer de suivre une règle pour ne pas se laisser aller au gré de ses appétits. L'image de la règle signifie qu'au lieu de suivre les fluctuations de l'âme, on se donne une direction et qu'on s'y tient. Cette contrainte est libératrice, car les pensées abandonnées à elles-mêmes sans règle ne sont pas libres. Les passions qui les déterminent sont produites par le développement du corps et par le monde alentour, et leur pression est d'autant plus irrésistible qu'elle est nécessairement vécue comme un élan spontané. C'est pourquoi contraindre par la discipline n'est pas faire violence, mais libérer des sollicitations qui nous gouvernent à notre insu. Cette contrainte est donc d'abord éprouvée comme un carcan, alors qu'elle n'enserme pas l'esprit mais le délivre du carcan des intérêts qui l'accaparent à son insu avant qu'il ait pu en juger le bien fondé. Le moment libérateur ne peut être vécu sans douleur, alors qu'il est doux de demeurer esclave. Il est vrai que quelques enfants sont capables sans qu'on les y contraigne de regarder immédiatement du bon côté, mais la plupart ont besoin qu'on les y force.

3 - Ecouter est difficile : l'entraînement

La difficulté de l'attention ne tient pas à la difficulté du contenu de vérité que la parole du maître propose au jugement de l'enfant, s'il commence par l'élémentaire, mais à la nécessité pour « voir » ce contenu de ne regarder que lui : la vérité est difficile parce que nous regardons toujours à côté d'elle et sans ordre. Elle est difficile pour nous, mais non en elle-même, c'est-à-dire pour un esprit pur et attentif. Et comme nous sommes séduits par des images brillantes mais illusives, nous commençons par ne pas voir l'évidence. Par exemple, lorsque le maître fait une leçon d'arithmétique, l'élève n'a qu'à considérer l'idée vraie qu'il lui indique pour la comprendre, mais cela suppose qu'il n'écoute pas son désir d'agiter ses jambes car il est dur de rester immobile, son désir de jouer au ballon avec ses camarades, les premiers tiraillements de la faim ou de la soif, et la nécessité aussi de vaincre la fatigue.

L'attention exige un long entraînement, plus encore que la course de fond, et prétendre comme certains psychologues officiels que le temps d'attention de l'enfant est très limité est aussi absurde qu'ignorer que l'entraînement permet à tout homme de courir de très longues distances. Or comprendre demande plus d'entraînement que courir.

Entré en sixième en 1957, j'avais été habitué à l'école primaire à rester assis pour écouter, mais déjà l'entraînement n'était guère sérieux, et il me fallut quelques jours pour écrire sans douleur à la main. Douze ans plus tard j'ai dû imposer cette discipline à des élèves de 18 ans, qui s'y plièrent assez vite, au désespoir de certains de mes collègues. Il n'y a donc pas d'instruction intellectuelle proprement dite sans une part d'exercice et d'entraînement de même nature que l'entraînement qui donne de la résistance et finit par nous apprendre à nous plaire à la course.

4 - Automatisation

A cela s'ajoute la nécessité de monter des mécanismes, par répétition. Dans l'étude de l'arithmétique, c'est-à-dire de ce qui est le plus évident, l'intelligence a besoin d'être soutenue par des mécanismes que seul un très long entraînement permet de mettre en place, et qu'il faut entretenir toujours par l'exercice. Apprendre ses tables est une discipline nécessaire et comme telle sans intelligence, puisque le jugement n'y intervient pas, tandis que comprendre que douze, c'est dix plus deux et pour cette raison s'écrit 12 requiert l'intelligence et l'enfant qui le comprend la première fois accède au savoir le plus pur, au savoir le plus réellement savoir. Mais tant qu'on ne sait pas ses tables on ne peut compter, et ceux des élèves qui ne parviennent pas à la maîtrise de l'arithmétique élémentaire seront perdus dès qu'on passera aux mathématiques : alors en effet cette maîtrise est présumée acquise et le temps perdu à débrouiller des opérations qui devraient être faites automatiquement interdit de commencer à comprendre les nouvelles notions mises en œuvre. Un beau jour, donc, il y a une vingtaine d'années, ma femme de ménage portugaise me dit que son fils ne parvenait pas à faire des soustractions. On lui avait fait consulter le psychologue scolaire, qui avait diagnostiqué que l'enfant ne pouvait pas faire des soustractions parce qu'il avait été soustrait à son milieu d'origine. Lacan fait des ravages. Et l'idée qu'une incompréhension relève d'une psychologie interdit toute instruction même élémentaire. Conseillé par un professeur de mathématiques j'ai vérifié que cet enfant avait appris ses tables. Il était incapable de répondre aux questions les plus simples : $7 + 5 = ?$ Il a donc dû les apprendre et il venait les réciter chez moi régulièrement. En moins d'un mois son problème de soustraction était résolu. Dois-je craindre qu'il ait été ajouté à la liste des martyrs de l'école ? Si cette histoire était récente, j'aurais sans doute hésité à la publier, par crainte des tribunaux.

Même refus de la discipline en histoire : on n'apprend pas par cœur les dates. Les meilleurs étudiants de France étaient donc après les années 2000 incapables de dire quelle est la succession des régimes politiques en France du Moyen Âge à nos jours. Là encore le refus de la discipline se cache derrière des considérations subtiles : la mort de Louis XIV n'est pas essentielle à la compréhension du devenir historique, selon, dit-on, les grands historiens, et les psychologues nous disent que l'enfant n'ayant pas encore conscience du temps, il faut attendre qu'il ait compris l'âge de son grand-père.

L'orthographe est une question de discipline – et non de savoir ou de poésie. Or il demeure en France une sorte d'art sacré donnant lieu même à des jeux télévisuels internationaux, quand la discipline élémentaire est bannie à l'école, et que justement l'orthographe n'est pas l'essentiel de l'apprentissage de la langue – le bon maître sait quels enfants il doit éviter de persécuter avec les questions d'orthographe, lesquels au contraire sont seulement inattentifs, etc.

J'ai vu des enfants découvrir la rigueur de l'apprentissage en apprenant à jouer d'un instrument de musique qui nécessite en effet un entraînement régulier, tandis qu'à l'école toute discipline était bannie. Car la discipline de l'entraînement, c'est d'abord la répétition. Dans les conservatoires, il semble qu'on trouve difficilement des enfants capables de travailler réellement, c'est-à-dire régulièrement, un instrument, et là encore il faut mentir : on revoit la finalité des conservatoires, qui doit devenir « culturelle ». Le discours sur l'art remplacera la pratique de l'instrument et l'on gardera des clients. On vente un pseudo progrès pour camoufler une renonciation à l'essentiel. Le culturel ne manquera pas d'être idéologique. Imposer des exercices, une tenue du corps, une méthode de respiration n'intéresse pas les idéologues.

5 - Suivre et non croire

C'est qu'en effet la contrainte dont je parle ne signifie nullement qu'on doive croire la parole d'un maître. Elle apprend à écouter, elle n'impose aucune vérité ; elle force à regarder, elle ne dit pas ce qu'il y a à voir ; elle permet à l'esprit de s'orienter vers telle direction, afin il puisse juger librement ce qu'elle donne à voir. Elle impose l'attitude et la maîtrise des passions qui libèrent l'esprit et le mettent en mesure de comprendre. Car nul ne peut comprendre à la place de l'élève. Voilà pourquoi suivre une leçon magistrale est un exercice difficile qui exclut la passivité, comme suivre un guide en haute montagne. Suivre un chemin balisé paraît d'abord plus dur que gambader au hasard. Au contraire celui qui marche à l'aventure n'éprouve pas de fatigue et croit avancer quand il ne fait que tomber dans des précipices. Mais la chute ne fait pas aussi mal qu'en montagne et il ne s'en aperçoit même pas. L'enfant entraîné à rester assis, immobile et silencieux, apprend à suivre et par là apprend à penser. Il pourra un jour ouvrir sa propre voie.

6 - L'illusion pédagogique

L'école a renoncé à la discipline et pris le parti de la rhétorique des passions : il faudrait « motiver » l'élève et pour cela partir de l'intérêt immédiat. Autrement dit, caresser dans le sens du poil. Il y a là deux illusions. La première porte sur le sens même de l'instruction : instruire vraiment, c'est faire naître d'autres intérêts que ceux qui submergent d'abord l'esprit des élèves abandonnés à eux-mêmes dans la jungle sociale et familiale, envahis d'images délibérément faites pour capter leur attention et exacerber les appétits. Toute la difficulté est de couper l'école du brouhaha et du kaléidoscope de la société et de la famille. La seconde illusion est plus grave encore. La pédagogie qui cherche à plaire s'appuie sur les préjugés de l'élève, elle le tient par tout ce qu'a inscrit en lui la société environnante : trop souvent l'avis d'un enfant ou d'un adolescent commence par répercuter ce que le monde alentour lui impose de croire. Et si l'on parvient parfois à calmer une classe par le jeu des passions et des préjugés, à coup sûr on enferme les élèves dans leurs illusions au lieu de les libérer, et on leur laisse croire qu'ils sont libres alors qu'ils sont manipulés. Un certain spontanéisme est le gardien des valeurs en cours. Au contraire la contrainte de la discipline ne ment pas. L'enfant la sait imposée, il sait qu'il suit un ordre qu'il n'a pas d'abord choisi. Il ne s'imagine pas poursuivre ses rêveries personnelles et prend conscience que ce qu'il apprend lui est d'abord étranger, mais étranger à la part de lui-même qu'il n'a justement pas choisie. Il pourra même un jour se révolter. Répétons-nous : faire appel à la spontanéité de jeunes esprits encore ignorants, c'est laisser le champ libre aux préjugés et à la passivité intellectuelle, car leurs premières pensées, celles auxquelles ils tiennent le plus d'abord, ne sont pas les leurs. Ce ne sont même pas des pensées puisqu'ils ne les ont pas eux-mêmes formées et jugées. La suppression ou seulement la mise au second rang du cours magistral signifie qu'on renonce à la liberté de penser.

7 - L'organisation du désordre

Quand il n'y a pas discipline mais pédagogie, quand il faut plaire au lieu de contraindre, la relation de l'adulte à l'enfant est une relation de séduction et l'enfant est esclave. Mais par bonheur le jeu du chantage affectif tourne souvent au profit de l'enfant qui devient despote et habile en l'art de gouverner par les passions, et la classe alors devient impossible. On en conclura à grand renfort de sociologie et de psychologie que les élèves ne sont pas comme auparavant et qu'ils sont devenus intenable. Mieux, on obtiendra d'une commission ad hoc qu'elle prône une éducation civique, c'est-à-dire une prédication morale, et cela dès la maternelle où en effet le refus de la discipline imposé aux maîtres par l'institution et la Justice a déjà porté ses fruits. Croit-on qu'un discours moralisateur peut pallier l'absence de discipline – et surtout le refus implicite et parfois explicite de la discipline dans l'institution ? Il est vrai qu'il faut pour rétablir la situation que le maître retrouve son autorité, c'est-à-dire qu'il ne soit pas à la merci des parents d'élèves – ou plutôt des parents qui ne veulent à aucun prix que leurs enfants soient des élèves. Car il ne suffit pas d'avoir des enfants pour que ce soient des élèves et généralement les parents - les parents les mieux intentionnés - sont les moins bien placés pour faire de leurs enfants des élèves. Quelques uns des philosophes des siècles passés, au moins jusqu'au XIX^e, furent brièvement précepteurs (il leur fallait en effet se nourrir) : ils firent l'expérience de l'impossibilité d'instruire un enfant quand les parents sont derrière le maître, et c'est une des raisons qui leur fit accorder la préférence à un enseignement public : l'enfant, dans une classe coupée de la famille et de la société, peut devenir élève.

La démagogie pédagogique l'a emporté. Il convient d'enfermer les jeunes esprits dans les habitudes de consommateurs que la télévision et les publicités ne cessent de leur inculquer. Le niveau des campagnes électorales et le succès de certaines images correspond assez bien à la disparition de la discipline et donc de l'instruction à l'école. En 1932, le ministère de l'instruction publique n'est pas devenu par hasard ministère de l'éducation nationale. La primauté de l'éducation sur l'instruction signifie qu'il importe d'abord d'inculquer des valeurs et non d'apprendre. En juillet 1930, au lycée de Charleville, devant tous les notables de la région, Georges Canguilhem, à l'âge de 25 ans, dut prononcer le discours de distribution des prix, qu'il intitula, en élève d'Alain « Le quart d'heure de Socrate » : « Socrate... » dit-il « *dut répondre devant l'association athénienne des parents d'élèves, d'un crime qu'il eut l'étonnant et naïf courage de ne pas reconnaître, et fut condamné à mourir pour avoir détourné les jeunes esprits, qui s'étaient faits ses disciples, des voies droites et saines dont toujours et partout la société s'est estimée gardienne infailible et nécessaire.* » Socrate n'était pas pédagogue. Il irritait, il ne prêchait pas.

8 - La république des esprits

L'école n'est pas plus laïque lorsqu'elle est soumise aux parents et à la société civile que lorsqu'y règnent les prêtres. Lorsque au contraire la discipline maintient un ordre extérieur, et cela avant tout discours, alors l'égalité est maintenue entre le maître en tant qu'il sait et l'enfant en tant qu'il apprend parce que seul le contenu du savoir détermine le jugement. Alors le maître et l'élève peuvent se reconnaître en tant qu'esprits – ce qui est vrai dès que le petit enfant comprend que $2 + 2 = 4$. Alors s'institue une république des esprits et non pas un lieu de vie ou une arène politicienne. L'instruction institue d'un même mouvement l'homme en l'enfant et la société vraie entre l'enfant et le maître.

Texte repris avec l'aimable autorisation de l'auteur (parution initiale sur le site mezetulle.net).



Laïcité scolaire, souveraineté et culture critique

par Catherine Kintzler (signataire du Manifeste)

Première question : pourquoi l'école est-elle un élément décisif dans la pensée laïque? Cela n'a rien d'évident. On comprend que les personnels de l'école publique soient astreints à la réserve dictée par le principe de laïcité, mais pourquoi les élèves devraient-ils eux aussi observer ce principe ? Cela suppose que l'école n'est pas un simple service destiné à des usagers. Deuxième question : l'école de la République est-elle faite pour la République ? La réponse est non : l'école publique, comme toutes les institutions républicaines, a pour seule fin la liberté. Troisième question : quel est le rapport entre les savoirs, dont l'apprentissage est contraignant, et la liberté ? La réponse est que les savoirs sont en eux-mêmes des objets libres et libérateurs pour les sujets qui les produisent ou se les approprient.

A la mémoire du professeur Claude Nicolet, grand historien de l'idée républicaine.

« Si la nature vous a donné des talents, vous pouvez les développer, et ils ne seront perdus ni pour vous, ni pour la patrie. »

Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique.*

Pourquoi l'école est-elle au cœur de la question de la laïcité, pourquoi l'école est-elle un élément décisif dans la pensée laïque? Cela n'a rien d'évident. C'est même plutôt paradoxal.

Pour aborder cette question, je m'appuierai notamment sur une distinction proposée par Marie Perret dans son article « Comment défendre l'école publique aujourd'hui ? » : l'école comme institution et l'école comme concept.

1 - Un bref rappel : principe de laïcité et liberté d'affichage

On sait que l'école comme institution républicaine est concernée par le principe de laïcité : elle en est même un révélateur. Rappelons les affaires du voile dans les années 1990. Pour penser la laïcité scolaire, il faut en effet aller plus loin que la simple et apparemment nette distinction entre « espace public » et « espace privé » universellement reprise. Car si la notion d'espace privé est en général assez claire (c'est ce qui est soustrait au regard d'autrui – il vaudrait mieux parler d'espace intime), en revanche la notion d'espace public est ambivalente, elle peut désigner deux choses distinctes : le domaine de constitution, d'énonciation et de maintien du droit et des libertés (que j'appellerai domaine de l'autorité publique) ; elle peut désigner aussi les lieux de l'exercice public des droits et libertés, sous le regard d'autrui (espace civil ouvert au public).

Sans cette distinction, la laïcité perd son sens. La laïcité comme principe (c'est-à-dire la réserve, l'abstention ou le silence s'agissant des croyances et incroyances) ne vise en effet que le domaine participant de l'autorité publique. Ce principe de laïcité est un aveuglement qui se réfère à une conception de l'association politique : l'association politique et les droits qu'elle assure sont indépendants de toute conception religieuse, de toute croyance ou incroyance, de toute référence à un lien communautaire qui lui serait préalable. C'est un minimalisme : le lien politique ne doit son existence et sa possibilité qu'à sa propre pensée, il ne s'autorise d'aucun élément qui le transcende.

Ce que nous appelons le principe de laïcité est la traduction concrète de cet aveuglement et de ce minimalisme : il exige de la puissance publique l'abstention en matière de croyances et d'incroyances.

Le corollaire est que, si la puissance publique s'abstient en ces matières, l'espace civil et l'espace intime (privé) jouissent de la liberté d'exercer et de manifester croyances et incroyances, dans le respect du droit commun opposable à tous. Il en résulte que les manifestations d'opinion (y compris religieuses) peuvent se déployer, pourvu qu'elles ne contrarient aucun autre droit, dans la société civile sous le regard d'autrui (par exemple : la rue, le métro, une boutique, un hall de gare..) et dans l'espace de la vie privée à l'abri du regard d'autrui.

Autrement dit, le régime de laïcité articule le principe de laïcité (ou encore principe de réserve) dans le domaine participant de l'autorité publique avec le principe de tolérance (ou encore de liberté de manifestation) dans l'espace civil public et privé (ou intime).

2 - Pourquoi l'école publique est-elle intégralement soumise au principe de laïcité ?

Une fois rappelés ces points fondamentaux, la question de la laïcité à l'école publique se présente alors sous une forme problématique qui a fait débat lors des différentes « affaires » de voile, de kippa, etc. Car on comprend bien que les personnels de l'école publique soient astreints à la réserve dictée par le principe de laïcité. Ce qui pose problème c'est l'inclusion des élèves dans le domaine de l'autorité publique, puisqu'on va leur demander d'observer eux aussi le principe de laïcité lorsqu'ils sont à l'école. Cela suppose que les élèves ne sont pas de simples usagers de l'école : ils sont, du point de vue de la laïcité, du même côté que les personnels, ils sont du côté de l'espace constituant du droit. En franchissant le seuil de l'école publique ils quittent non seulement leur espace intime mais aussi l'espace civil.

Je ne m'intéresserai pas aux arguments juridiques qui justifient cela, car je ne suis nullement juriste ; je me propose d'en donner une explication philosophique et pour cela, je recourrai à l'école comme concept. Car pour expliquer cette inclusion, il faut distinguer entre l'enfant et l'élève et s'engager dans une réflexion sur le fondement de la souveraineté politique républicaine.

Pourquoi considérer que les élèves sont partie prenante du domaine de l'autorité publique lorsqu'ils fréquentent l'école publique ? Ils ne sont pas à l'école pour consommer un service, ni pour accomplir une formalité administrative, même pas pour acquérir une formation : ils fréquentent l'école pour forger leur propre autorité, leur propre liberté, pour s'auto-constituer comme sujets du droit. L'horizon de l'école publique est la constitution d'un sujet qui s'approprie sa propre liberté et qui de ce fait est en état d'exercer son autorité politique. Même si tous ne deviendront pas nécessairement citoyens au plein sens du terme (l'école accueille tous les enfants, quelle que soit leur nationalité), tous doivent pouvoir l'être. Le lien entre l'école comme institution publique et la République a été pensé par la Révolution française, notamment par la théorie de l'instruction publique que Condorcet a développée dans ses Cinq Mémoires sur l'instruction publique. Il a été expressément pensé comme un lien politique, au sens où un peuple souverain ne peut exercer sa liberté que s'il est éclairé, sous peine de devenir son propre tyran – l'instruction publique est constitutive de la souveraineté républicaine.

On comprend alors que l'école n'est pas seulement un « service », ce n'est pas seulement un droit, une jouissance, c'est aussi un lieu producteur du droit, non pas au sens institutionnel (ce n'est pas un lieu législateur) mais au sens philosophique : c'est ici que les sujets du droit se constituent – on ne vient pas à l'école simplement pour jouir de son droit, mais pour l'instituer et pour l'instituer il faut s'en saisir, le co'prendre. C'est un lieu radical, où prend racine l'autorité républicaine, ou plutôt l'autorité dont la République a besoin.

3 - L'école de la République est-elle faite pour la République ?

Si j'ai tenu à introduire cette nuance entre « autorité républicaine » et « autorité dont la République a besoin », c'est que cette réponse soulève à son tour une question.

En ce point, on pourrait en effet imaginer que l'Ecole de la République « fabrique » des citoyens à sa convenance, puisqu'elle est faite par la République et apparemment pour elle. Le lien politique institutionnel entre la République et « son » école pourrait conduire à une vision édifiante de l'enseignement : un endoctrinement. C'est du reste l'une des raisons pour lesquelles Condorcet a toujours soutenu qu'il faut un réseau privé d'enseignement parallèle au réseau public : l'instruction publique fait partie des institutions publiques nécessaires mais elle ne doit pas fonctionner en monopole.

Pour éclaircir cela, j'effectuerai un détour par un exemple historiquement fondateur. La question de la « formation du citoyen » et de l'orientation politique de l'instruction publique a en effet été abordée dans les très violents débats qui se déroulèrent durant la Révolution française, entre les partisans d'une « éducation nationale » d'inspiration tantôt militaire tantôt de style « patronage », orientée vers des buts politiques et moraux, et les partisans d'une « instruction publique » orientée principalement par les savoirs et leur développement.

Je me contente d'évoquer un point particulier de ce débat, qui est révélateur des relations entre institution éducative et institution politique. C'est le problème de la limite à donner à l'institution de l'instruction publique (ou de l'éducation nationale). Il faut instruire les citoyens, certes, mais de quoi et surtout jusqu'où (jusqu'à quel niveau) doit-

on financer des établissements publics ? Les institutions publiques doivent-elles couvrir l'intégralité de l'encyclopédie humaine ou bien doivent-elles être limitées et comment ? Les uns pensaient que cette limite devait être déterminée par une sorte de norme politique : selon eux, la nation devait financer ce qui est strictement nécessaire à l'exercice des droits et des devoirs. Les autres en revanche, faisant de l'individu et du développement de ses capacités le seul impératif et récusant tout objectif extérieur, pensaient que la nation devait déployer à ses dépens la totalité de l'encyclopédie accessible – y compris bien entendu le champ de la recherche fondamentale. J'ai étudié cela d'un peu plus près naguère dans un livre consacré à Condorcet (1), ce débat est très intéressant pour nous dans la mesure où il révèle bien la question de la nature de l'instruction et de son rapport à l'objet politique. Par certains aspects, il reprend les éléments du débat sur le luxe qui eut lieu au moment des Lumières. Il n'est pas non plus étranger à la question de la laïcité, ni à celle de la pédagogie.

« Prolonger l'institution publique jusqu'à la fin de l'adolescence est un beau songe ; quelquefois nous l'avons rêvé délicieusement avec Platon ; quelquefois nous l'avons lu avec enthousiasme, réalisé dans les fastes de Lacédémone ; quelquefois nous en avons retrouvé l'insipide caricature dans nos collèges ; mais Platon ne faisait que des philosophes, Lycurgue ne faisait que des soldats, nos professeurs ne faisaient que des écoliers ; la République française, dont la splendeur consiste dans le commerce et l'agriculture, a besoin de faire des hommes de tous les états : alors ce n'est plus dans les écoles qu'il faut les renfermer, c'est dans les divers ateliers, c'est sur la surface des campagnes qu'il faut les répandre ; toute autre idée est une chimère qui, sous l'apparence trompeuse de la perfection, paralyserait des bras nécessaires, anéantirait l'industrie, amaigrirait le corps social, et bientôt en opérerait la dissolution. » Michel Le Peletier de Saint-Fargeau, Plan d'éducation nationale (présenté à la Convention par Robespierre en juillet 1793)

Je reformulerai les termes de ce débat de façon sommaire par des catégories philosophiques. Régler l'extension de l'instruction publique sur un objectif qui lui est extérieur, c'est la placer sous un régime d'hétéronomie : elle trouve sa loi ailleurs qu'en elle-même. La régler au contraire sur le développement intrinsèque de l'encyclopédie, c'est la placer sous le régime de l'autonomie. On voit tout de suite les conséquences si on s'interroge sur la recherche scientifique : une recherche orientée par des impératifs extérieurs d'urgence ou d'utilité est asservie, on y abandonne la recherche fondamentale et finalement elle révèle sa fragilité. Aujourd'hui on s'aperçoit par exemple que la recherche sur les méduses, considérée comme quelque chose de totalement marginal et peu profitable il y a encore peu de temps, est de la plus grande utilité depuis que nos côtes sont envahies.

Mais s'agissant de l'école, y compris et surtout au niveau élémentaire, les conséquences ne sont pas moins importantes.

4 - Liberté et progressivité du savoir. Qu'est-ce qu'un savoir élémentaire ?

Lorsque Condorcet présente son projet d'instruction publique, il le fait en articulant conjointement la question de l'autonomie des savoirs et celle du citoyen : autrement dit, c'est de la liberté qu'il s'agit. Partisan de l'extension maximale de l'instruction publique et de sa continuité, il pose clairement la question des commencements et de l'élémentarité du savoir dispensé par celle-ci. Il la pose toujours en des termes qui conjuguent le concept de liberté et le concept de progressivité du savoir.

« [...] l'indépendance de l'instruction fait en quelque sorte une partie des droits de l'espèce humaine. Puisque l'homme a reçu de la nature une perfectibilité dont les bornes inconnues s'étendent, si même elles existent, bien au-delà de ce que nous pouvons concevoir encore, puisque la connaissance des vérités nouvelles est pour lui le seul moyen de développer cette heureuse faculté, source de son bonheur et de sa gloire, quelle puissance pourrait avoir le droit de lui dire : Voilà ce qu'il faut que vous sachiez ; voilà le terme où vous devez vous arrêter ? Puisque la vérité seule est utile, puisque toute erreur est un mal, de quel droit un pouvoir, quel qu'il fût, oserait-il déterminer où est la vérité, où se trouve l'erreur ? » Condorcet, Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique (avril 1792).

L'art de l'instruction consiste à présenter toutes les circonstances humaines ordonnées dans un système général et correspondant, selon leur nature et leur développement graduel, qui doit s'étendre autant que les progrès de l'esprit humain.

C'est entre ces deux échelles de nos connaissances et de nos besoins, que les citoyens de tout âge et des deux sexes, exerçant les forces qu'ils ont reçues de la nature, et avançant librement et graduellement, pourront à chaque pas, acquérir, d'un côté, de nouvelles forces intellectuelles et physiques, pour les appliquer, de l'autre à leur utilité propre ou à l'utilité publique.

« Le degré où chacun s'arrêtera dans cette carrière sera celui que la nature marqua elle-même dans ses facultés comme le terme de ses efforts. Tout autre obstacle serait un attentat au droit de tout citoyen, d'acquérir toutes les perfections dont il est susceptible. » Gilbert Romme, Rapport sur l'instruction publique (décembre 1792)

Un savoir élémentaire doit se suffire à lui-même pour fournir l'indépendance intellectuelle à un individu, mais il doit aussi rester ouvert et donner les clés d'accès à un savoir plus étendu : il permet à ceux qui se l'approprient de construire leur propre liberté et d'aller jusqu'au bout de leurs possibilités. La liberté s'entend ici dans ses deux sens philosophiques : le sens formel (l'indépendance) et le sens ontologique (la plénitude d'un être). La question de la liberté est liée à celle d'un dispositif progressif des savoirs dont l'ordre raisonné est le modèle (faire en sorte que chaque proposition, chaque étape, soit rendue intelligible par celle qui la précède et donne accès à celle qui la suit). On enseignera donc à l'école élémentaire, non pas des « modules » destinés à une efficacité immédiate permettant de « se débrouiller » dans la société (modules qui risquent de perdre leur prétendue utilité très vite), ni des « compétences » qui ne présentent aucune garantie d'ouverture et de libéralité épistémologique, encore moins des « comportements » ou un « savoir-être » qui ne sont rien d'autre que le nom soft du dressage, mais des éléments qui permettent de réfléchir en toutes circonstances pour juger et de s'approprier, si l'on poursuit, un maximum de connaissances.

Cela ne veut pas dire que tout le monde pourra poursuivre la totalité du cycle des études disponibles, mais que l'instruction élémentaire doit à la fois construire l'autonomie de celui qui l'acquiert et être la base d'une instruction plus étendue : ce « à la fois » n'est pas un compromis, c'est une identité. Une instruction vraiment élémentaire et libératrice c'est celle qui peut donner accès à l'ensemble de l'encyclopédie. Un enseignement élémentaire ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur le dispositif encyclopédique.

« En formant le plan de ces études comme si elles devaient être les seules, et pour qu'elles fussent à la généralité des citoyens, on les a cependant combinées de manière qu'elles puissent servir de base à des études plus prolongées, et que rien du temps employé à les suivre ne soit perdu pour le reste de l'instruction. » Condorcet, Second Mémoire sur l'instruction publique (1791).

« [...] nous espérons qu'on y verra le triple avantage de renfermer les connaissances les plus nécessaires, de former l'intelligence en donnant des idées justes, en exerçant la mémoire et le raisonnement, enfin de mettre en état de suivre une instruction plus étendue et plus complète. » Ibid.

Dès 1791, Talleyrand avait énoncé ce croisement entre la liberté de l'objet épistémologique et la liberté politique par une magnifique formule : « [...] dans une société bien organisée, quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre. » Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord, Rapport sur l'instruction publique (1791)

Cela n'est pas indifférent non plus au sujet des méthodes : une pédagogie républicaine s'adresse prioritairement à la raison de chacun, elle écarte l'appel à l'affectivité, à la séduction, à la crainte, à la seule utilité, elle considère que l'intérêt ne précède pas ce qu'on apprend, mais qu'il en résulte (2). On n'apprend pas les nombres parce que c'est utile pour compter, mais en apprenant les nombres, on se rend compte, outre que c'est utile pour compter, que c'est intéressant en soi.

Voilà, entre autres, pourquoi l'enfant n'est pas l'objet principal de l'école, l'école fait en sorte que l'enfant s'extrait de sa condition infantile, prenne distance avec ce qu'il est en vertu de déterminations qui lui échappent et s'élève, prenne intérêt à des choses et des opérations qui sollicitent et construisent son autonomie.

Voilà aussi pourquoi le choix entre une pédagogie sur objectif et sur compétences (« être capable de ») qui se règle sur des normes extrinsèques au processus de la connaissance et une pédagogie sur programme (« avoir compris pourquoi, avoir pris possession de ») qui se règle sur la libéralité de ce processus, est loin d'être neutre. Je suis capable de bricoler une page html, mais je n'ai pas vraiment compris comment et pourquoi cela fonctionne ; ici ma liberté est une liberté d'habileté, c'est la liberté du petit Hermès qui arrive à force de se tortiller à se débarrasser

de ses langes. La véritable liberté commence ensuite, c'est celle d'un dieu, un dieu producteur, c'est une liberté génératrice – quand je comprends ce que je pense et ce que je fais, personne ne m'impose quoi que ce soit, je suis l'auteur de mes actes et de mes pensées. En philosophie on parlerait d'une ontologie de la liberté. La finalité de l'école républicaine, c'est cette liberté ontologique. L'autonomie des savoirs est isomorphe à celle des sujets qui produisent ou s'approprient ces savoirs.

5 - Autonomie des savoirs et autonomie des esprits

En réalité, du point de vue philosophique, cela n'est pas bien nouveau. On n'a pas attendu la pensée de la laïcité pour se rendre compte que l'autonomie des savoirs est conjointe à l'autonomie de chaque esprit produisant ou s'appropriant ces savoirs. En fait la philosophie l'a toujours su. Platon nous l'a appris, Descartes l'a reformulé avec la plus grande force, Spinoza lui a donné sa dimension ontologique absolue, Hegel l'a porté à la dimension d'une gigantesque fresque géo-historique, Bachelard a développé le paradigme scolaire comme paradigme de la formation de l'esprit scientifique, et Molière en a souligné la grandeur un peu ridicule dans *Le Bourgeois gentilhomme*, II, 4 et III, 3.

Ce qui est nouveau dans l'invention révolutionnaire de l'instruction publique, c'est que cette dimension de coïncidence philosophique entre l'appropriation personnelle des savoirs et la constitution du sujet dans son autonomie reçoit une traduction institutionnelle et universelle, s'adressant à tous sans exception, sous la forme de l'instruction publique.

L'instruction publique donne par là une forme institutionnelle à ce qui est le fondement de l'association politique laïque. Une association politique laïque pourrait se définir par le fait qu'elle ne recourt jamais, pour se légitimer, à une extériorité : aucune transcendance, aucun lien préexistant (qu'il soit coutumier, ethnique, religieux) ne soutient cette association ou ne lui fournit un modèle. L'association politique laïque est auto-fondatrice, comme est auto-fondatrice la construction et l'acquisition de la connaissance. En d'autres termes, son fondement suppose en chaque citoyen le fonctionnement d'un jugement raisonné.

Je peux m'associer à d'autres et consentir à obéir aux lois qu'ils jugeront nécessaires seulement si j'ai de bonnes raisons de penser qu'ils jugent raisonnablement et que rien dans leurs décisions ne portera atteinte à mes droits : l'association ne repose pas sur un acte de confiance, elle ne repose pas sur un enthousiasme ni sur un contrat, mais sur un fonctionnement critique continué. La formation du jugement raisonné suppose un parcours critique, à l'épreuve des doutes et de l'argumentation, capable de juger et capable aussi de mesurer son propre pouvoir de réflexion : c'est l'opposé d'une adhésion à des valeurs, qui réclament une sorte de foi et qui peuvent fluctuer selon un dispositif affectif. Et le « vivre-ensemble » n'est pas un préalable pour l'association : c'est parce que l'association politique assure d'abord le « vivre-séparément » dans la liberté et la sécurité qu'elle peut assurer le vivre-ensemble.

J'en conclus qu'une république n'a pas de valeurs au sens courant que nous donnons à ce terme ; elle produit des principes par l'exercice critique du jugement et en sollicitant celui-ci en chaque citoyen. C'est à cette production incessante, à cette création continuée que les principes républicains doivent à la fois leur solidité et leur fragilité. A nous de faire en sorte qu'ils soient solides.

(1) Catherine Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris : Folio-Essais, 1987 (2^e édition).

(2) Expression empruntée à Jacques Muglioni, *L'Ecole ou le loisir de penser*, Paris : CNDP, 1993, chapitre « *La leçon de philosophie* ». Un exemple : pour enseigner ce qu'est un cercle, on ne s'en tiendra pas à une observation d'objets ronds, de pastilles colorées ; on se demandera comment cette circonférence est produite ; on commencera par rater cette production en la tentant à main levée, puis on prendra une ficelle qu'on fixera à un clou et on attachera un crayon à l'autre extrémité, on tracera alors un véritable cercle, avec son mode de production, on engendrera, on remontera à l'un de ses principes d'intelligibilité. Ce qui est intéressant, ce n'est pas de s'ébahir devant un disque, c'est de s'emparer de ce qui fait sa rotondité... ce n'est pas d'exhiber un objet parfait ou une proposition vraie, mais de voir pourquoi un objet est imparfait et de voir pourquoi on s'y est mal pris, de voir pourquoi on s'était trompé, de comprendre pourquoi on n'avait pas compris. C'est ce moment de l'erreur comprise et rectifiée – rectifiée parce que comprise - qui est libérateur et qui conduit vers des sommets.

Texte repris avec l'aimable autorisation de l'auteur (parution initiale sur le site *mezetulle.net*).

La « réforme » des universités, ou la cohérence des « contre-réformes », par Jean-Noël Laurenti

Dans le contexte de la longue démolition du système républicain d'enseignement, démolition progressive et programmée par-delà la couleur des gouvernements successifs, il n'y a pas de raison que les universités soient épargnées. Durant les années 2007-2010, elles ont connu des convulsions qui ont alerté l'opinion : en 2007, lors du vote de la loi « *Loi relative aux libertés et responsabilités des universités* » (« loi LRU »), puis en 2008-2009, lors de la réforme des concours de recrutement de professeurs (la « mastérisation » des concours), qui s'est accompagnée d'une levée de boucliers des enseignants chercheurs contre au projet de décret ministériel visant à modifier leurs obligations de service. Depuis 2012 et les promesses lénifiantes du « *changement maintenant* », l'indifférence a gagné peu à peu. Pourtant, les « réformes », c'est-à-dire en fait les démolitions réactionnaires, ont continué, notamment avec l'adoption de la loi Fioraso, baptisée fort justement « loi LRU2 ». Il s'agit là de transformations profondes imposées pas à pas aux universités françaises, mais plus généralement aux universités européennes ; transformations d'inspiration néolibérale ou ordolibérale dont nous proposons de rappeler ici les grandes lignes, en les remettant en perspective dans l'histoire des rapports entre universités et société depuis l'Ancien Régime.

On trouvera dans l'ouvrage d'Isabelle Bruno, *La grande mutation, Néolibéralisme et éducation en Europe*, un tableau détaillé de ces transformations ainsi que des divers rapports ou déclarations, à l'échelle européenne ou nationale, qui en ont peu à peu assuré la promotion, puis la mise en œuvre depuis la naissance de la Communauté européenne. Pour résumer, ce n'est que peu à peu que l'Europe s'est intéressée à l'éducation et à la recherche ; en outre, les mutations ne se sont faites que progressivement, par petites touches, le tout n'acquérant une cohérence d'ensemble que pour qui veut bien voir. Les premières mesures décisives furent les accords de Bologne (1999) visant à l'institution généralisée des trois niveaux de diplôme licence-master-doctorat, puis la stratégie de Lisbonne (2000) dont le mot d'ordre était l'instauration d'une « économie de la connaissance ».

Ces accords se paraient de belles intentions : avec l'harmonisation des diplômes et la reconnaissance du rôle primordial de la connaissance dans la société d'aujourd'hui, un observateur peu attentif pouvait croire à une généreuse entreprise au service de la circulation des Lumières, pour le plus grand bien à la fois de l'activité économique et de l'épanouissement intellectuel des individus. En réalité, les principes qui les sous-tendaient étaient tout autres, comme l'ont montré au fil des ans les mesures prises et les évolutions de fait, éclairées çà et là par les déclarations un peu moins hypocrites de certains dirigeants ou responsables politiques.

Le premier principe est la marchandisation de la connaissance et non sa diffusion gratuite dans la population. Autrement dit, une connaissance n'a de valeur réelle que dans la mesure où elle peut bénéficier aux entreprises, qui l'achèteront : c'est la notion de « transfert », enfin mise en avant avec une clarté toute nouvelle par G. Fioraso au moment du vote de la loi qui porte son nom, en 2013. Il s'ensuit que la recherche fondamentale est amenée à connaître des coupes drastiques et que la recherche à vocation culturelle et humaniste, lettres et sciences humaines et sociales, sauf dans les cas où elle peut vendre ses services à la communication ou à la « culture d'entreprise », est promise à ne subsister qu'à titre d'ornement dans quelques centres privilégiés. Il s'ensuit également que les diplômes universitaires doivent produire des individus rentables, autrement dit avoir directement une vocation « professionnelle », à l'encontre de la tradition universitaire pour laquelle ils devaient sanctionner un niveau de connaissance et de réflexion critique indépendamment de l'application directe de ces connaissances dans l'exercice d'un métier.

Le second principe est l'institution d'une concurrence généralisée, entre individus mais aussi entre universités. Pour l'individu promis à entrer sur le marché du travail, le but est d'apprendre à « se vendre ». Les thuriféraires de la stratégie de Lisbonne ont beau prétendre qu'il disposera d'un « capital humain », il n'en sera pas moins un prolétaire soumis aux lois du marché de l'emploi. En réalité, la formation universitaire ainsi redéfinie est censée conférer aux étudiants « employabilité », « flexibilité », c'est-à-dire malléabilité selon les exigences de l'employeur (lequel précisément, comme on le sait, dans un contexte de chômage de masse, est de toute façon fort peu porté à employer). Il s'agit donc de leur délivrer non des savoirs, mais un « savoir-être » (par exemple s'impliquer dans une

équipe, voire dans la vie de l'entreprise). D'où l'enseignement par « compétences », préconisé à tous les niveaux depuis l'école élémentaire, où il est réduit au mieux à un « socle commun », et opposé à la transmission de connaissances consistantes et construites : formatage radicalement opposé, donc, à l'esprit des Lumières.

Pour ce qui est des universités, étant bien entendu que le Pacte de Stabilité européen impose aux États de réduire leur financement, il s'agit de les obliger à se débrouiller par leurs propres moyens en les rendant « compétitives », c'est-à-dire à même d'attirer des étudiants nouveaux, qui paieront des droits d'inscription voués à augmenter, mais aussi de conclure des partenariats avec les entreprises, objectif marchand paré du mot d'ordre de l'« excellence ». Pour ce faire est mise en avant la notion mythique de « taille critique », dont la généralisation crée des ravages : les petites universités ont été ainsi invitées à se regrouper au niveau régional ou interrégional dans des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES), puis, à la suite de l'adoption de la loi Fioraso, dans des Communautés d'Université de d'établissements (COMUe), dans lesquelles on peut prévoir que les disciplines et les universités les plus étroitement unies aux intérêts économiques dicteront la loi aux autres.

De tout cela découle une hiérarchisation entre les universités ou les composantes d'universités, les unes promises à délivrer seulement un enseignement de proximité à vocation professionnelle, les autres brillant de leurs partenariats de recherche avec le privé. Il en découle également une « modulation » des services entre les enseignants chercheurs, modulation prévue par le projet de décret de 2009 : alors qu'antérieurement les enseignants chercheurs, sur tout le territoire, devaient tous un service également partagé entre l'enseignement et la recherche, la politique ministérielle vise à distinguer de plus en plus des enseignants réellement chercheurs et des enseignants évoluant vers un service d'enseignement entier, sans recherche. La pénurie amène également les universités à recruter des contractuels sur des postes d'enseignement sans recherche. Les étudiants des universités démunies recevront ainsi un enseignement dispensé par des personnels qui ne seront pas des chercheurs et même pas forcément spécialistes du domaine sur lequel portera leur enseignement.

Le principe de la concurrence joue aussi à l'intérieur du monde universitaire, entre centres de recherches et entre individus : selon la technique du « benchmarking », chacun est sommé de viser à l'« excellence », à coup de rédaction de projets, de projets de projets et d'évaluations de projets, dans lesquels on dit ce qu'on va faire, ce qu'on fait ou ce qu'on a fait (ou plus ou moins fait), le tout rédigé dans une rhétorique chronophage et dans un sentiment d'une angoisse incompatible avec la véritable recherche. Complémentaire de cette concurrence généralisée, le mode de gestion antidémocratique des universités, instauré par la loi LRU et aggravé par la loi Fioraso, fondé sur le principe d'une gestion managériale des universités : le président devient chef d'entreprise, investi de pouvoirs exorbitants sur le recrutement et le devenir professionnel des enseignants et des chercheurs.

Quelles sont les conséquences de mutations aussi radicales ?

La première est la hausse prévisible des droits d'inscription pour les étudiants, dès lors que les universités sont mises en faillite par la restriction des crédits publics : celles qui survivront ne le pourront que grâce aux contrats avec le privé et au financement par les familles, avec en perspective l'endettement à vie des individus par le biais des prêts pour études.

La seconde est la création d'un enseignement supérieur à deux ou trois vitesses, distinguant des universités d'« excellence », des universités moyennes et des collèges universitaires de proximité. La baisse du niveau du bac, en effet, implique la poursuite des études : le mot d'ordre non dit d'une « licence pour tous » implique en fait la transformation des universités de proximité en lycées bis où, pendant quelques années de plus, on (c'est-à-dire, rappelons-le, des enseignants non chercheurs) modèlerait les individus selon les « compétences » et les « savoir-être » censés agréer à l'employeur.

La troisième est la mise sous tutelle de la recherche, puisqu'elle dépendrait largement des financements privés et de la volonté de l'équipe présidentielle gouvernant chaque université. Le même sort attend l'enseignement lui-même, en raison des pouvoirs managériaux accordés aux présidents d'université et à leurs équipes, d'autant plus qu'il voué de plus en plus à être assuré par des vacataires. Cela n'est pas pour étonner si on se souvient que la laïcité est une notion inconnue des textes européens.

Pour qui replace ces mutations dans un contexte historique un peu large, il apparaît qu'elles ne sont rien qu'un gigantesque retour en arrière : le retour à une inféodation étroite du savoir et de la formation des individus à la société. Il s'agit de ramener les universités, comme l'école en général, à son statut d'instrument entièrement au service de l'ordre social. Aussi le mouvement de 2008-2009 dénonçait-il à juste titre les réformes en cours comme des « contre-réformes ».

En effet, les universités construites par la III^e République, puis développées au long du XX^e siècle, se situaient dans la lignée du système d'instruction publique théorisé par Condorcet : il s'agissait de développer et de diffuser les Lumières, dont les retombées devaient certes pour une bonne partie profiter au progrès technique et donc au développement économique, mais aussi pour une très grande part contribuer à l'émancipation intellectuelle des citoyens, par le rayonnement d'un savoir construit de façon critique, ce rayonnement étant assuré par la transmission dont se chargeaient ceux des étudiants qui par la suite devenaient enseignants dans le primaire ou dans le secondaire, mais aussi par le biais de publications, de conférences ou tout simplement par ouï-dire. Dans un tel système, un rôle essentiel était accordé à la recherche fondamentale dans les disciplines scientifiques, ainsi qu'aux lettres et sciences humaines et sociales, qui, à partir du tronc commun constitué par les anciennes humanités, avaient amenées à se diversifier (sociologie, psychologie, etc.). Par ailleurs, le principe des universités ainsi conçues était que l'enseignement était indissoluble de la recherche, les enseignants exposant aux étudiants les résultats de leurs travaux, ainsi que leur démarche, voire leurs perplexités.

Bien entendu, il n'est pas question d'idéaliser ce tableau : tout comme l'école primaire de Jules Ferry était bien loin de dispenser un enseignement au-dessus des classes et affranchi de l'idéologie dominante, les universités délivraient bel et bien souvent, à leur manière, une doctrine officielle en dehors de laquelle les opinions hétérodoxes avaient bien du mal à faire leur chemin. Toujours est-il qu'une diversification de la pensée était possible. La massification progressive des effectifs étudiants au cours du XX^e siècle, la multiplication des universités sur le territoire après 1968, avec toutes les limites que l'on peut déplorer (dispersion des moyens, tentation du recrutement local des enseignants, etc.) participaient à ce rayonnement et à cette diversité de la réflexion universitaire.

Il faut pourtant bien voir que, contrairement à une illusion répandue, cette conception de l'université, comme lieu d'une formation critique libérale, non étroitement professionnelle, est somme toute récente. Si on regarde en amont des années 1880, on constate d'abord que la formation professionnelle a toujours été et demeure le but des « écoles » de droit ou de médecine depuis l'ancien régime ; on n'en contestera d'ailleurs pas la nécessité. De même, le XX^e siècle a connu le développement de cursus d'études à vocation professionnelle, informatique ou communication par exemple, qui ont sans doute leur légitimité, mais qui, parce qu'ils se sont taillé une large place au soleil, ont contribué à accréditer l'identification abusive entre formation universitaire et formation immédiatement professionnelle. Les promoteurs des « contre-réformes » s'appuient évidemment sur cette équivoque, qu'il est important de combattre.

Par ailleurs, la vocation de l'université n'a pas été de tout temps, loin de là, de former des esprits critiques émancipés. L'université d'Ancien régime, où la théologie se taillait la part que l'on sait, visait d'abord à former de bons chrétiens aptes à diffuser la bonne parole. De même, plus généralement, l'école antérieure à l'esprit des Lumières n'avait pour but que d'adapter l'individu, professionnellement et idéologiquement, au cadre social dans lequel il était promis à vivre ; il était même admis qu'apprendre au-delà de ce qu'exigeait sa condition fabriquait des aigris et des révoltés. De ce point de vue-là, les doctrinaires modernes de l'éducation ne font que remettre en œuvre la même doctrine sous des formules qui se veulent plus séduisantes ou plus savantes.

En effet, à la différence de ce qui se passait il y a un siècle ou plus, la stratégie des gouvernements a changé. Les « contre-réformes » ne s'avancent pas à visage découvert, arborant la doctrine qui les sous-tend. D'une part, elles se réclament du discours de l'adversaire (« démocratisation », « réussite pour tous », « droit pour tous à... », voire les notions de « connaissance » ou d'« excellence », qui renvoient implicitement à Condorcet) pour justifier des mesures qui vont exactement en sens inverse et qui commencent par détruire ce qui a été acquis depuis le XIX^e siècle par le mouvement social. D'autre part, comme on l'a dit, elles ne se présentent pas d'emblée dans leur cohérence, mais procèdent par avancées successives, ne prenant le risque d'affronter que des mécontentements partiels. Enfin, dans un monde où le pouvoir du peuple est largement confisqué au profit des gestionnaires en place

et de leurs cabinets, elles se parent de l'autorité d'« experts » (parmi lesquels ceux de l'OCDE ont joué un rôle pionnier) dont les rapports préparent l'opinion en présentant ces mesures comme seules pertinentes et inéluctables. Ainsi les « contre-réformes » se sont-elles mises en place de façon insidieuse, à l'université comme ailleurs.

Les effets s'en font bel et bien sentir : faillite des universités non « rentables », restriction du nombre d'heures de cours, baisse de la qualité des enseignements, en attendant la hausse drastique des droits d'inscription, dont la menace est toujours de nature à jeter les étudiants dans la rue. Les associations, les sociétés savantes, les syndicats (dont une partie a longtemps été séduite par les proclamations des instances européennes) ont noué des liens pour dénoncer cette stratégie d'ensemble. Il reste encore beaucoup à faire.

Il s'ensuit que l'existence des universités au sens où elles ont été conçues à la fin du XIX^e siècle, comme lieu d'élaboration et de diffusion d'un savoir critique, « rentable » à certains égards mais aussi ayant vocation de participer à l'émancipation des esprits, n'est pas un acquis dont on pourrait croire qu'il va de soi : ce ne peut être qu'un combat permanent, tout comme la sauvegarde ou la reconstruction de l'école républicaine, qui a connu les mêmes coups de pioche, tout comme aussi est un combat permanent le maintien des droits sociaux et (loin de toute illusion angélique) la reconnaissance des droits de l'Homme en général. C'est un truisme de dire que les combats convergent. C'en est moins un de dire que ces convergences, ces cohérences profondes entre les « réformes », que les dirigeants libéraux de tous bords s'ingénient à présenter sous des jours lénifiants et optimistes, doivent être inlassablement mises en lumière : c'est un des buts essentiels de l'éducation populaire.

Texte repris avec l'aimable autorisation de l'auteur (parution initiale sur le site *Respublica*).



« Et soudain l'inclusion pointe, sortie d'on ne sait où... »

**Témoignage de Françoise Rodrigues,
enseignante et signataire du Manifeste**

Mère d'un enfant autiste et enseignante dans le primaire, je suis comme tous les autres parents dans ma situation : j'aurais aimé que l'école de la République prenne en charge mon fils pour lui délivrer l'instruction à laquelle il a droit comme tous les autres enfants, et ne pas être contrainte ni de le voir s'enkyster dans des problèmes, ni de me sentir enfermée dans toutes ces difficultés administratives, et les lourdeurs qui en découlent, ni de me voir, l'angoisse dans l'âme et au cœur, le laisser partir à l'âge de cinq ans et demi en exil en Belgique, pour qu'il y aille fréquenter les écoles qui, ici, lui sont fermées.

Oui, j'aurais aimé que l'école de la République le prenne en son sein, l'aide à grandir, le soutienne, me soutienne. J'aurais aimé que le sort de ces "enfants différents" soit pris en charge par le Ministère de l'Éducation et pas par celui de la Santé.

Et soudain, sous l'effet de la révolte des parents qui me ressemblent, cette révolte qui sourd dans les réseaux sociaux, dans des émissions télévisuelles ou radiophoniques, l'inclusion pointe, sortie d'on ne sait où.

Mais quelle inclusion ? Et avec quels moyens ?

Ici je ne parlerai que des enfants autistes, c'est de leurs besoins que j'ai une idée plus précise. Moi qui m'attendais à voir naître dans chaque établissement scolaire des classes de six à sept élèves où le personnel serait assez nombreux pour mettre réellement chaque enfant au cœur des apprentissages en fonction de ses capacités avec une sorte de SESSAD présent dans cette école, et pour les enfants qui le pourraient une intégration plus ou moins longue dans une « classe lambda », je suis obligée de revoir à la baisse mes justes attentes pour constater que ces enfants, pour ceux qui le peuvent, sont intégrés si ce n'est de manière sauvage, disons au moins de manière désinvolte.

L'enseignant qui les accueille doit faire face à leurs particularités sans aucune formation (si ce n'est personnelle), sans aucune connaissance de la « pathologie » (si ce n'est les renseignements glanés çà et là par le bouche à oreille), avec juste sa bienveillance, son humanité, sa conscience professionnelle, mais aussi avec cette idée angoissante qu'il y a également entre vingt-quatre et vingt-neuf autres têtes pensantes dont il faut s'occuper, comme si nous étions tous des avatars de la déesse Shiva. Heureusement, assez souvent les AVS viennent à notre rescousse pour entourer l'enfant dans la classe, se substituer à notre présence auprès de lui... mais pas à temps complet, ce serait trop beau !

L'enfant accueilli, lui, doit faire face à ses angoisses : le rythme de la classe, le bruit dans la classe (vingt à trente enfants qui apprennent, ce n'est jamais complètement silencieux), les attitudes et compétences sociales qui sont bien loin d'être claires pour lui. Alors, s'il se met à chantonner, s'il commence ses balancements, ses flappies ou ses attitudes répétitives, ce n'est qu'un moindre mal. Cela devient plus douloureux s'il entre en crise : douloureux pour lui, pour ses parents qui en entendront forcément parler, pour les autres enfants qui peuvent être apeurés, pour l'enseignant qui se voit alors directement confronté à son impuissance, notre impuissance, qui voit toute sa bonne volonté mise à mal, et qui devient vite la cible des parents, pleins de récriminations, confrontés eux-mêmes à la douloureuse détresse face au handicap de leur enfant. Une vraie mise en abyme abyssale.

Et dire que tout cela ne se joue que par des choix politiques. C'est sûr, cela représenterait un coût pour l'État ; mais toutes ces sommes parties à perte sans trace de progrès que notre société laisse dans les hôpitaux psychiatriques ou à l'étranger ?

Il serait peut-être l'heure de réfléchir autrement à l'école dite de l'inclusion pour accueillir ces enfants qu'on met au ban de notre société en ne les accueillant pas du tout ou en les accueillant mal. C'est juste une volonté politique, une volonté bien plus exigeante et humaine que l'école de l'inclusion qui finalement n'est qu'une école de l'explosion, une école où les parents se monteront les uns contre les autres, s'en prendront à l'enseignant et où la transmission de savoirs émancipateurs sera mise à mal.

Destruction de l'enseignement spécialisé Scène « ordinaire » dans une classe de maternelle à la rentrée

**Contribution de Martine Dupuy,
enseignante et signataire du manifeste**

Un enfant de 4 ans et demi, présentant des troubles importants du comportement, est scolarisé dans une classe normale, sans AVS (Aide à la Vie Scolaire) de petits-moyens. Pour certains élèves, c'est leur première rentrée.

Des extraits de ce que la maîtresse écrit à son inspecteur, dès la rentrée :

X se met en crise sans raison apparente, il mord, donne des coups de pieds et de mains, gifle les enfants et les adultes qui tentent de le calmer, dans la classe, la cour ou à la cantine. Il tente d'étrangler ses camarades et leur coince les doigts dans les portes, pousse des cris, jette tout objet à sa portée (jouets, ciseaux...). Dans des moments de grande colère, il se gifle lui-même. Dans la cour, il cherche à s'échapper, grimpe partout, saute des bancs... Il se met en danger ainsi que ses camarades.

J'ai ainsi dû réorganiser toute ma classe. Il n'a aucune autonomie et dans les nombreux temps où je suis seule dans ma classe (sans ATSEM), je suis contrainte de renoncer aux apprentissages prévus, de mettre les autres élèves en autonomie pour m'occuper de lui. Dans ces conditions de sécurité qui ne sont plus garanties, il m'est parfois impossible d'enseigner. Le bruit et la violence rajoutent une tension supplémentaire au stress de la rentrée déjà compliquée pour ces jeunes élèves.

Dans l'intérêt de X qui semble en grande souffrance et des autres élèves, j'espère que nous trouverons une solution lors de l'équipe éducative de jeudi.

L'équipe éducative a eu lieu, rien n'a été décidé, ni pour l'enfant, ni pour la classe...

Un cas isolé ? Non la réalité quotidienne de milliers d'élèves, de classes et d'écoles, perturbées et désorganisées par ces intégrations forcées et inadaptées.

Pourquoi ? Au nom de « école inclusive ».

La notion « *d'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés* » est apparue dès la loi d'orientation de 1989, loi dite Jospin, du ministre de l'Education Nationale de F. Mitterrand. Elle devait « *favoriser la présence des enfants handicapés dans les classes dans les écoles ordinaires et le décloisonnement des institutions spéciales...* » Avec l'inclusion, c'est « *aux dispositifs scolaires et aux pratiques pédagogiques de s'adapter à la diversité des élèves* ». (Question à Eric Plaisance, Professeur émérite de l'Université Paris Descartes et Sociologue au Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS).

D'où cela vient-il ? D'une longue et méthodique destruction de l'enseignement spécialisé, derrière des annonces hypocrites et mensongères « *d'égalité des droits et des chances* »

La loi du 11 février 2005 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », dite loi Montchamp, de Marie-Anne Montchamp, secrétaire d'État auprès du ministre de la Santé et de la Protection sociale, chargée des Personnes handicapées de Chirac, impose l'inscription des enfants handicapés dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile.

La loi stipule : « dans le cadre de son projet personnalisé, l'enfant peut cependant être inscrit, par son établissement de référence, dans une école adaptée n'excluant pas son retour à l'établissement de référence. Exceptionnellement, ou de façon transitoire, lorsque ses besoins particuliers le justifient, cette formation lui est dispensée par l'éducation nationale dans les établissements ou services de santé ou médico-sociaux. »

Si elle n'écarte pas formellement la possibilité d'inscription dans un établissement spécialisé, la loi dresse un maximum d'obstacles rendant celle-ci exceptionnelle. Sans compter la pression énorme exercée par l'administration sur les enseignants, « coupables » de ne pas vouloir, de ne pas savoir accueillir les élèves handicapés ou en grande difficulté dans leur classe.

La circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 définit la mise en œuvre et le suivi du projet personnalisé de scolarisation (PPS*) des élèves handicapés scolarisés dans les classes ordinaires.

La loi précédente de 1975 faisait obligation à l'Etat d'assurer la scolarité de tous les enfants soit dans une école ordinaire soit dans un établissement ou une structure spécialisée, quand c'est nécessaire en fonction de la nature et du degré du handicap ou de la difficulté d'un enfant. Une commission spécialisée étudiait au cas par cas pour prononcer les orientations correspondant aux besoins de ces enfants. Les soins médicaux et équipements particuliers nécessaires étaient pris en charge à 100 % par la Sécurité sociale. La loi Montchamp en supprimant les Commissions d'Education Spéciale, accorde, de fait, la décision aux parents et à l'administration. Les besoins réels et les droits de l'enfant handicapé en soins adaptés, en enseignement et en moyens spécialisés indispensables ne sont plus la base de l'orientation.

Cette nouvelle loi, en transférant la responsabilité de l'aide aux personnes handicapées au Conseil Général, via la Maison Départementale du Handicap (MDPH), est une loi de désengagement de l'Etat et de la Sécurité Sociale. La création des MDPH fait en effet dépendre les droits des personnes en situation de handicap des politiques et budgets des conseils généraux, budgets frappés par l'austérité et la réforme territoriale.

Derrière la soi-disant « l'égalité des droits et des chances » avancée par cette loi qui programme le transfert des enfants handicapés des établissements spécialisés vers les écoles ordinaires qui ne disposent pas des structures et des personnels qualifiés spécialisés à la nature et au degré de leur handicap, se cache une réalité bien plus sordide, quand on sait que la scolarité annuelle d'un enfant dans un établissement spécialisé revient à 25 000 € annuels en moyenne contre 7000 € dans une école ordinaire. Il s'agit en fait de réaliser des économies colossales, sur le dos d'enfants qui ne peuvent pas se défendre, de familles qui souffrent... Cette loi a ouvert la voie à la disparition des établissements, structures et personnels spécialisés pour transférer à moindre coût la scolarisation de ces enfants dans les classes ordinaires.

Dans le cadre du transfert de la « gestion de la difficulté scolaire » dans les classes ordinaires, cette même année 2005, la loi « d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école », dite loi Fillon (ministre de l'éducation nationale de J. Chirac) met en place le PPRE " *à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)... Celui-ci doit constituer aussi une modalité de prévention de la grande difficulté scolaire (...)* ».

Dans le même temps, sont remises en cause toutes les structures spécialisées pour les élèves en difficultés et handicapés : établissements, CMPP, IME, IMPro, CLIS, Classes d'adaptation, SEGPA, EREA, RASED...

Le décret du 15 mai 2008, dit décret Darcos, du nom du ministre de l'Education Nationale de Sarkozy, modifie l'organisation des écoles maternelles et élémentaires. Les élèves passent de 26h d'enseignement par semaine à 24 heures (entre 1989 et 2008, un élève de primaire aura ainsi perdu 32 semaines d'enseignement, quasiment une année). Dans le même temps la liquidation de l'enseignement spécialisé se poursuit et sont mis en place les « Activités Pédagogiques Complémentaires » (APC), nouvelle « mouture » de la prise en charge des élèves en difficulté par les enseignants de l'école, non spécialisés.

Le plan de restructuration-liquidation des réseaux d'aide composés de maîtres spécialisés (RASED) se poursuit avec dans certains départements de véritables « plans sociaux » des personnels. Dans notre département, cette année-là ont été supprimés tous les postes de rééducateurs dont nombre d'entre eux ont été repliés sur des classes ordinaires.

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, dite loi Peillon, ministre de l'Education Nationale de Hollande, introduit le principe de « l'école inclusive » pour tous les élèves sans aucune distinction.

Plus de 200 000 élèves sont ainsi « inclus » dans les classes ordinaires dont les effectifs sont en constante augmentation, avec un manque criant de remplaçants. Les EREA (Etablissement Régional d'enseignement adapté et les SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) sont menacés de disparition.

Face au manque cruel de place dans les établissements spécialisés, notamment dans les instituts médico-éducatifs (IME), 20 000 enfants handicapés seraient accueillis dans les établissements spécialisés en Belgique et d'autres en Suisse. (Le figaro 07 11 2014).

La circulaire N°2016-117 du 8 août 2016 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, abroge celle de 2006 et définit le nouveau parcours des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires.

Aux prétextes du « *droit à l'éducation pour tous* », de « *développer pour tous un regard positif sur les différences* », ou que l'élève en situation de handicap est « un élève comme les autres », elle réaffirme que « *le système éducatif doit s'adapter aux besoins particuliers de ces élèves* » et liste une kyrielle de « *réponses différenciées pour une école inclusive* » :

- soit dans le cadre « commun », tels : le programme personnalisé de réussite éducative – PPRE, plan d'actions conçu pour répondre aux besoins de l'élève élaboré par l'équipe pédagogique défini dans l'article D. 311-12 du code de l'éducation, discuté avec les parents et présenté à l'élève ; le projet d'accueil individualisé – PAI, définition des adaptations nécessaires aux enfants et adolescents dont l'état de santé rend nécessaire l'administration de traitements ou protocoles médicaux, depuis la circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003 ; le plan d'accompagnement personnalisé – PAP, plan d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique pour les élèves présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages, défini dans la circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015, il est révisé tous les ans.

- Soit après recours à la MDPH, sachant que celui-ci est du ressort de la famille : le projet personnalisé de scolarisation- PPS* proposé par l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation EPE) de la MDPH dans le cadre du plan personnel de compensation (PPC) dont fait partie le plan d'accompagnement global (PAG) », « dispositif d'orientation permanent » introduit par la loi Touraine, loi de destruction de la sécurité sociale et du droit à l'accès aux soins. Le « plan d'accompagnement global (PAG) » est actuellement mis en œuvre dans 24 départements volontaires.

Véritable « usine à gaz » qui augmente et complexifie le travail des équipes et dont le seul objectif est de maintenir encore plus d'élèves à besoins particuliers, les plus fragiles, dans les classes ordinaires, les privant de l'aide spécialisée et des soins adaptés, pour des raisons d'économies budgétaires !

Ainsi, le constat est sans appel. Depuis des décennies, la destruction de l'enseignement spécialisé pour la prise en charge des élèves en difficulté ou handicapés est méthodiquement mis en œuvre par tous les gouvernements. Cela participe de la destruction du droit à l'instruction pour l'ensemble des élèves : des élèves aux besoins particuliers abandonnés dans les classes ordinaires et les autres élèves empêchés d'apprendre.

Au contraire des grandes déclarations et des dispositifs proposés, le droit à l'instruction pour tous, le respect des différences c'est justement la prise en charge des élèves en difficulté ou handicapés, en fonction de leurs besoins, par des personnels spécialisés, dans des classes ou structures adaptées.

A une question écrite à l'Assemblée Nationale (n° 56008 du 28 juillet 2009), le ministère de l'éducation précise que « *le concept d'inclusion paraît aujourd'hui avoir acquis un haut niveau de reconnaissance dans les pays européens et n'est plus véritablement un sujet de débat (...)*. » Il s'agirait donc, là encore de mettre la France au diapason de l'Union Européenne.

La reconquête de l'enseignement spécialisé public est liée à la reconquête d'une école publique qui instruit. Et effectivement, il faudra bien pour cela en finir avec les gouvernements aux ordres de l'union européenne, abroger l'ensemble lois et des contre réformes qui ont détruit l'enseignement public et prendre les mesures d'urgence pour le reconquérir.

* Il concerne tous les élèves dont la situation répond à la définition du handicap telle qu'elle est posée dans l'article L. 114 du code de l'action sociale et des familles : « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant » et pour lesquels la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) s'est prononcée sur la situation de handicap, quelles que soient les modalités de scolarisation.

951 signatures du manifeste

Après les 875 premières signatures publiées dans les bulletins n°1 et n°2, voici 76 nouvelles signatures :

Alaimo Anna, salariée (57) ; Beun André, Fonction publique territoriale (62) ; Bordes Barbara, (75) ; Bougerol Marie-France, mère de famille (21) ; Bourge Antoine, professeur d'anglais (27) ; Brasquiers Jean François, professeur des écoles (84) ; Bremond Daniel, retraité Education Nationale, syndicaliste (39) ; Buchert Anthony, professeur de Mathématiques (88) ; Carrasco Marano Sylvie, professeur (74) ; Chambonnet Laura, professeur d'espagnol (75) ; Châtillon Odile, Directrice d'école, maîtresse d'application (22) ; Châtillon Jacques, professeur d'Histoire-Géographie (22) ; Clément Gérard, chef d'établissement (13) ; Coffin Véronique, professeur de lycée (62) ; Col Marie Hélène, administrative (75) ; Collau Jean Claude, professeur honoraire agrégé d'allemand, ex-syndicaliste (91) ; Contaux Marie, enseignante, Emancipation NPA (13) ; Costa Simon, libre penseur (13) ; D'Artagnan Isabelle, professeur agrégée d'histoire (91) ; Dachy Yves, professeur des Lycées Professionnels (34) ; Delbet Huguette, retraitée de l'Education Nationale (75) ; Desalase Guy, professeur, conseiller municipal (34) ; Deschamps Corinne, Secrétaire (54) ; Dorey Yves, (75) ; Dorey Katia, (75) ; Fiorini Alice, professeur de Français (87) ; Foust Patricia, enseignante (57) ; Garcia Eric, cheminot (25) ; Gies Denise, (75) ; Gougeon Pierre-Emmanuel, instituteur (91) ; Granon Max, enseignant retraité (26) ; Heems Gilbert, fonctionnaire territorial (59) ; Hervé François, enseignant (95) ; Hervé François, enseignant (29) ; Hublet Colette, (75) ; Iborra Sergio, enseignant (31) ; Johann Josiane, directrice d'école maternelle (57) ; Jolivet Sandra, (75) ; Karl Christine, Enseignante (57) ; Lanouziere Alain, directeur d'école (21) ; Laskar Charles, (13) ; Launay Vincent, CPE (57) ; Le Roy Philippe, enseignant (22) ; Lefebvre Anne, psychologue en pédopsychiatrie, parent d'élève (75) ; Leitao André, (13) ; Martinot Xavier, demandeur d'emploi (54) ; Melik Corinne, agent d'entretien communal (95) ; Menossi Patrick, professeur de Sciences Economiques et Sociales (75) ; Miotto Georges, enseignant (84) ; Molenat Jean Pierre, (75) ; Murat Josiane, inspectrice d'académie (21) ; Naouri Joseph, (75) ; Neff Franck, enseignant (13) ; Packet Thierry, professeur des écoles (13) ; Perani Florence, Enseignante et mère (13) ; Philippe Carole, Professeur de Lettres Modernes (72) ; Philippo Marie-Noelle, Enseignante (22) ; Pollard Guillaume, pilote de ligne, syndicaliste (34) ; Pollard Robert, professeur ; Quirin Pierre, (75) ; Rosel François, (75) ; Saccani Gilbert, enseignant (84) ; Sapet-Monge Valérie, professeur d'Histoire-Géographie (13) ; Saulnier Marie-Laure, Professeur agrégé de Sciences Physiques (33) ; Schidlower professeur de Lettres Classiques (75) ; Seguin Delphine, (13) ; Sellier Claire, artisan, conseillère municipal (84) ; Serriere Nicole, enseignante (32) ; Sur Florence, enseignante et parent d'élève (22) ; Trinquet Jacqueline, enseignante second degré (75) ; Turquais Isabelle, enseignant (57) ; Vaillant Julien, professeur (94) ; Valchera Patrick, (75) ; Venet Agnès, parent d'élève (38) ; Venet Michèle, professeur des écoles (83) ; Verkoucke Christian, enseignant (59).

M A N I F E S T E
POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE
QUI INSTRUISE



manifestecole@gmail.com

Je m'associe publiquement à ce manifeste.

Nom : Prénom :

Qualité :

Adresse :

Code postal : [][][][][] Courriel :

A retourner à : manifestecole@gmail.com

Signature :

--