

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

BULLETIN DE DISCUSSION N° 8

MARS 2018

NE TOUCHEZ PAS
AU BACCALAURÉAT

RENCONTRE NATIONALE

Samedi 17 mars à 14h

dans l'amphithéâtre situé
au 48 boulevard Jourdan,
75014 PARIS

Sommaire

Communiqué suite aux annonces du ministre Blanquer du 14 février invitant à la rencontre nationale	1
Appel « Ne touchez pas au baccalauréat »	7
Le baccalauréat Blanquer : 12 réponses que vous n'avez peut-être pas lues ailleurs à 12 questions qui reviennent souvent dans les médias (rencontre de Seine-Saint-Denis du 17 février 2018)	9
Compte rendu de la réunion du 15 décembre 2017 à Cergy Pontoise (95) à l'initiative de militants du « Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit »	11
Contribution de Joëlle Fontaine et Gisèle Jamet, professeurs d'Histoire-Géographie en collège et lycée, retraitées, auteurs de <i>Enseignement de l'histoire : enjeux, controverses autour de la question du fascisme</i>	17
« Réformes » universitaires et Union Européenne, contribution de Pascal Morsu	19
Entretien avec Marc Mouhanna, membre du secrétariat d'animation du « Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit »	23

MANIFESTE POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE QUI INSTRUISE

COMMUNIQUÉ DU 20 FÉVRIER 2018

Ne touchez pas au Baccalauréat !

**Avec l'adoption du projet de loi ORE
et le projet de « réforme » Blanquer du Baccalauréat et du lycée,
le ministre renforce son offensive contre le Baccalauréat,
1^{er} grade universitaire, diplôme national
organisé autour d'épreuves nationales, terminales, anonymes.**

Loin d'avoir atténué les conclusions du rapport Mathiot, le ministre Blanquer a présenté le mercredi 14 février un projet de réforme qui, conjugué à l'adoption de la loi ORE (orientation et réussite des étudiants) le 15 février par le parlement, constitue une véritable déflagration menaçant toute l'école de la République :

- **L'introduction massive du contrôle continu et la mise en place d' « enseignements à la carte »** détruit en effet le Baccalauréat National, auquel est substitué un « Bac Maison », à savoir un Bac différent d'un lycée à l'autre, d'un élève à l'autre... Dans le même temps, la loi ORE instaure la sélection pour répondre aux contraintes budgétaires des universités autorisées à fixer des « capacités maximales d'accueil ». Le Bac était avant cette loi un acquis garantissant à tous les jeunes bacheliers, quel que soit le quartier dans lequel ils vivent, le droit de s'inscrire dans la filière universitaire de leur choix. Il pourra d'autant moins le redevenir s'il devient local. Avec la loi ORE, l'accès à l'université dépend en effet de « la cohérence entre, d'une part, le projet de formation du candidat, les acquis de sa formation antérieure et ses compétences et, d'autre part, les caractéristiques de la formation. » (Article 1^{er} de la loi ORE). Le Bac devient un chiffon de papier.
- **Ce projet de contre-réforme fait suite à toutes celles des gouvernements antérieurs concernant l'Education Nationale** : réforme dite « Chatel » des lycées, réforme des rythmes scolaires, réforme des collèges pour citer les dernières. Elle s'inscrit donc dans la continuité des politiques menées par les différents gouvernements de la V^e République et dénoncée dans le Manifeste pour la Reconquête d'une école qui instruit, lequel de fait garde sa pleine actualité.
- **Mais ce projet de contre-réforme Blanquer constitue un pas qualitatif certain dans le démantèlement de l'école de la République**, source d'égalité des droits. Jusqu'à présent clé de voûte de l'école publique, le Bac national oblige l'Etat à garantir à chaque élève, indépendamment de son lieu de résidence, donc indépendamment de son appartenance à telle ou telle classe sociale, de recevoir, pour une filière donnée (S, ES, L), la même instruction avec le même programme, avec des professeurs affectés dans chaque lycée pour chaque matière faisant l'objet d'une épreuve au Bac. Avec le projet Blanquer, c'est l'élève qui porterait la responsabilité de construire son parcours en fonction de ce que chaque lycée décidera de proposer dans le cadre des moyens qui lui seront affectés. C'est l'élève qui porterait donc la responsabilité de ne pas répondre aux attendus fixés par les filières universitaires, et serait dès lors considéré comme responsable de sa non-sélection.

C'est la porte ouverte à une véritable inégalité entre les élèves, suivant leur origine sociale, leur lieu d'habitation et de scolarisation. C'est la porte ouverte à une pleine application de la loi ORE dont l'objet est, par la sélection, d'interdire à des milliers de jeunes l'accès à l'université et à la filière universitaire de leur choix.

- **Ce projet de contre-réforme fait voler en éclat l'année scolaire** : en terminale, les dernières épreuves de contrôle continu auraient lieu en décembre. Une fois qu'une matière a été évaluée, on ne va plus en cours. A partir de janvier, il ne restera plus que 3 matières : les 2 matières choisies comme spécialité évaluées nationalement fin avril et la philosophie en juin. il y aurait des mois entiers de cours remis en question, des milliers d'heures de cours disparaîtraient. Ce projet de contre-réforme ne pourra donc qu'entraîner suppressions de postes et remise en cause totale des statuts particuliers nationaux des enseignants.

Le secrétariat d'animation du Manifeste pour la Reconquête d'une école qui instruit décide d'organiser une rencontre nationale autour de l'appel « Ne touchez pas au Baccalauréat ».

Enseignants, lycéens, étudiants, parents, salariés, syndicalistes, élus... : nous sommes tous concernés ! C'est pourquoi nous nous adressons à tous.

Impossible de laisser faire !

**Pour la défense du Baccalauréat comme diplôme national,
organisé autour d'épreuves terminales et anonymes,
1^{er} grade universitaire ouvrant droit à l'inscription dans la filière
universitaire de son choix.**

Abrogation de la loi ORE !

**Abandon du projet de « réforme » du lycée et du Bac !
« *Ne touchez pas au Baccalauréat !* »**

**RENCONTRE NATIONALE
samedi 17 mars à 14h
dans l'amphithéâtre situé au
48 boulevard Jourdan, 75014 PARIS**

**Accès par Cité Universitaire (RER B), Porte d'Orléans (métro ligne 4)
ou Montsouris (tramway ligne 3a).**

**Si vous souhaitez participer à la rencontre nationale,
vous voudrez bien le confirmer par mail à : manifestecole@gmail.com**



► Signez en ligne l'appel « Ne touchez pas au Baccalauréat » :

<http://manifestecole.fr/signer3.php>

Facebook (lien simplifié) : <http://bit.ly/2DQJ9bC>

Twitter : https://twitter.com/Manifeste_Ecole

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



**Ne touchez pas au Baccalauréat,
diplôme national, organisé autour d'épreuves terminales et anonymes,
1^{er} grade universitaire ouvrant droit à l'inscription dans la filière
universitaire de son choix !**

Nous soussigné(e)s lançons cet appel compte tenu des projets du gouvernement d'imposer au cours du 1^{er} semestre 2018 une « réforme » du lycée et du Baccalauréat et d'introduire par son projet de loi ORE (Orientation et Réussite des Etudiants, ou « Plan Etudiants ») la sélection à l'entrée de l'université.

Aujourd'hui, le Baccalauréat est le 1^{er} grade universitaire : son obtention garantit le droit pour le lauréat de s'inscrire dans la filière universitaire de son choix. Or, la loi ORE, ce serait en particulier :

- **La possibilité pour les recteurs, en lien avec les universités devenues autonomes, d'opposer à ce droit, dans chaque filière universitaire, des capacités maximales d'accueil en constante réduction avec la politique d'économie budgétaire.** Là où il faudrait recruter des enseignants nécessaires et ouvrir des universités pour éviter le scandale du tirage au sort et des amphithéâtres bondés, le gouvernement veut définir dans le cadre d'une enveloppe fermée un nombre limité de bacheliers autorisés à poursuivre leurs études dans le supérieur !
- **L'obligation, université par université, département par département, de définir « les attendus » permettant de sélectionner les candidats...** La description de ces attendus dans le cadrage national (publié le 12 décembre 2017) est tellement exigeante que cela ouvrirait la voie à l'arbitraire le plus total... Ces critères de sélection organiseraient de fait la sélection sans critères !
- **L'obligation, pour les proviseurs de lycées et les enseignants de Terminale d'opérer une pré-sélection** en fonction de ces « attendus », en donnant sur des « fiches avenir » leurs avis sur les vœux des futurs bacheliers.

Aujourd'hui, l'existence du Baccalauréat comme diplôme national, organisé en épreuves terminales, anonymes, exige l'existence de programmes et horaires nationaux de la maternelle au lycée : en cela, il est la clé de voûte de toute l'école publique, laïque, nationale. Son existence oblige l'Etat à fournir dans toutes les écoles, collèges, lycées, les enseignants dispensant les connaissances disciplinaires nécessaires. Or le projet de réforme du lycée et du Bac mettra au centre l'instauration du contrôle continu qui ferait voler en éclats le principe républicain d'égalité et organiserait de fait la mise en place de diplômes maison et d'enseignements à contenus et volumes locaux.

Le « manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit » (<http://manifestecole.fr>) lancé en mars 2016 et signé par plus de 1 800 enseignants, parents, syndicalistes, etc., affirmait : « nous sommes devant une étape majeure : ou bien une école qui transmet des savoirs certifiés par des diplômes nationaux et des qualifications reconnus dans les conventions collectives et le Code du travail ; ou bien une école des compétences, de la déqualification au service de la déréglementation, éclatée en projets éducatifs de territoire, pour une société sans droits et sans règles, sauf celle du profit » : Plus que jamais, cette alternative est devant nous.

.../...

Enseignants, lycéens, étudiants, parents, salariés, syndicalistes, élus... : nous sommes tous concernés ! C'est pourquoi nous nous adressons à tous.

**Pour la défense du Baccalauréat comme diplôme national,
organisé autour d'épreuves terminales et anonymes,
1^{er} grade universitaire ouvrant droit à l'inscription
dans la filière universitaire de son choix.**

**Ce qui exige : abandon des projets du gouvernement
(loi ORE, « réforme » du lycée et du Bac) !**

Premiers signataires : **Arnaud Albarède**, syndicaliste enseignant (93) ; **Louis Bailly-Salins**, étudiant (69) ; **Jérôme Baray**, professeur en sciences de gestion à l'Université Paris-Est Créteil ; **Michel Barbe**, professeur agrégé de géographie, retraité (13) ; **Sylvie Bauer**, professeure de littérature américaine, Université Rennes 2 ; **Stéphane Beauvillain**, professeur des écoles (13) ; **Sylvie Boléa**, syndicaliste enseignante (69) ; **Tristan Beal**, professeur des écoles (92) ; **Soulef Bergounioux**, syndicaliste enseignante (94) ; **Christine Bourne-Chastel**, professeure agrégée de lettres classiques, retraitée (13) ; **Flora Bourne-Chastel**, comédienne (75) ; **Martine Brioude**, syndicaliste (13) ; **Anthony Buchert**, syndicaliste enseignant ; **Michel Bues**, PRCE 2 (54) ; **Rémy Candelier**, initiateur du *Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit* (76) ; **Sarah Chastel**, syndicaliste enseignante (94) ; **Joël Cholloux**, professeur retraité, syndicaliste (74) ; **Hervé Chuberre**, Dr. professeur agrégé de physique à l'ENSSAT (Univ. Rennes 1), syndicaliste et père d'une élève de première ; **Maryse Cohen**, enseignante de lycée (93) ; **Valérie Depaux**, professeur de lycée (42) ; **Franck Dory**, enseignant en histoire-géographie (66) ; **Jean Dubessy**, directeur de recherche honoraire au CNRS, syndicaliste (57) ; **Hélène Dubos**, enseignante de lycée (93) ; **Laurence Ducerf**, professeur, syndicaliste et parent d'un élève de terminale (73) ; **Martine Dupuy**, professeur des écoles, initiatrice du *Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit* (13) ; **Baptiste Duval**, formateur-enseignant au GRETA de l'Eure ; **Sylvie Fol**, professeur en Aménagement et urbanisme à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne ; **Joëlle Fontaine**, professeur d'histoire-géographie, retraitée (92) ; **Mariette Gaillard**, syndicaliste enseignante (93) ; **Sylvette Gall**, professeur d'Allemand retraitée (13) ; **Laurence Giavarini**, MCF en littérature française, université de Bourgogne, association *Sauvons l'Université !* ; **Alain Gluckstein**, syndicaliste enseignant (93) ; **Pauline Guinard**, maître de conférences en géographie, Ecole Normale Supérieure (rue d'Ulm) ; **Sarah Hatchuel**, professeure des universités, études anglophones, Université Le Havre Normandie ; **Sophie Hooge**, maître de conférences en Gestion, Mines Paris Tech ; **Simon Hoscheit**, professeur de lycée (55) ; **Pierre Jallot**, professeur d'histoire-géographie, syndicaliste (74) ; **Gisèle Jamet**, professeur d'histoire-géographie du secondaire, syndiquée, retraitée (75) ; **Michaël Jouteux**, syndicaliste enseignant (69) ; **Samya Kaboub**, syndicaliste enseignante, mère d'un enfant en terminale, (93) ; **Fadi Kassem**, professeur agrégé d'histoire, collègue Paul Eluard de Guyancourt ; **Donna Kesselman**, professeure, Université Paris-Est Créteil ; **Irène Kotcheff**, syndicaliste enseignante (93) ; **Annie Lacroix-Riz**, professeur émérite d'histoire contemporaine, Paris 7, syndiquée ; **Marie Liandier**, professeur des écoles (13) ; **Jack Lefebvre**, syndicaliste enseignant (78) ; **Olivier Long**, maître de conférences, Faculté des Arts, université Paris1 Panthéon-Sorbonne ; **Marion Mare**, professeur de géographie en classes préparatoires littéraires, Lycée Montaigne (Bordeaux) ; **Richard Martin**, directeur du Théâtre Toursky à Marseille ; **Vincent Metzinger**, syndicaliste enseignant (57) ; **Monica Michlin**, PR études américaines contemporaines, Université Paul Valéry Montpellier 3 ; **Alain Moissette**, universitaire (59) ; **Dominique Mouhanna**, professeur de physique, Université Pierre et Marie Curie (75) ; **Marc Mouhanna**, enseignant en philosophie, syndicaliste (93) ; **Adrien Normand**, syndicaliste universitaire (21) ; **Claire Pezière-Sellier**, conseillère municipale (84) ; **Marion Picard**, enseignante en histoire-géographie (93) ; **Pierre Pino**, syndicaliste, Université de Lorraine ; **Nathalie Ponsard**, maître de conférences en histoire contemporaine, Clermont ; **Véronique Rauline**, maître de conférences à l'Université Paris-Ouest Nanterre ; **Emmanuel Renault**, professeur de philosophie, Université Paris Nanterre ; **Françoise Risterucci**, parent d'élève et syndicaliste (13) ; **Valérie Robert**, MCF en études germaniques, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 ; **Ivan Romeuf**, acteur, metteur en scène et syndicaliste (13) ; **Philippe Roms**, directeur d'école retraité (13) ; **Luc Salaville**, professeur des écoles (13) ; **Gisèle Tamisier**, grand-mère, pharmacienne retraitée (13) ; **Régis Thiery**, maître de conférences, Université Clermont-Auvergne ; **Gérard Tollet**, enseignant en électronique, Université Paris 12, syndicaliste ; **Fatoumata Touré**, étudiante en PACES 1^{ère} année (93) ; **Jérôme Valluy**, maître de conférences en science politique à l'Université Panthéon-Sorbonne (Paris 1).

Je m'associe à cet appel.

Nom, prénom	Adresse, courriel	Signature	Ma signature est publique	
			OUI	NON

A retourner à : manifestecole@gmail.com

Il est possible de signer cet appel en ligne en utilisant ce lien internet : <http://manifestecole.fr/signer3.php>

Le baccalauréat Blanquer : 12 réponses que vous n'avez peut-être pas lues ailleurs à 12 questions qui reviennent souvent dans les médias

Lors de la rencontre départementale de Seine-Saint-Denis qui s'est tenue le 17 février autour de l'appel « Ne touchez pas au Baccalauréat », un participant a proposé de construire un premier « questions-réponses » combattant de faux arguments développés en faveur de la réforme Blanquer dans un quotidien...

Vous trouverez ci-dessous le fruit de cette contribution.

1. Le contrôle continu est-il plus juste que l'examen couperet ?

Dans la situation actuelle, deux bacs L ont rigoureusement la même valeur, parce que les élèves ont passé les mêmes épreuves, que leurs copies ont été corrigées avec le même barème... C'est cela qui est juste, car porteur de droits ! C'est le contrôle continu en décembre de l'année de terminale qui constituerait un vrai couperet : il prendrait en compte non les progrès effectués sur toute l'année scolaire mais les connaissances acquises durant le seul premier trimestre !

2. Est-ce que tous les lycéens ne se réjouissent pas du contrôle continu qui évitera le stress de l'examen ?

Que dire du stress qu'éprouvera l'élève lors du grand oral face à trois personnes adultes ? Et du stress de celui qui n'aura plus de diplôme national à faire valoir pour s'inscrire à l'université, mais qui sera renvoyé avec son bac maison en permanence à son lieu d'habitation, à la réputation du lycée dans lequel il aura été scolarisé ?

3. Les sujets du contrôle continu seront tirés d'une banque nationale de sujets et les copies seront anonymisées : cela constitue-t-il un garde-fou contre l'arbitraire local ?

En l'absence d'un bac national, ce sera au professeur de l'élève de choisir ce sujet dans la banque nationale. Choisira-t-il un sujet facile ? Mais cela entraînerait une valeur moindre aux résultats positifs... Un sujet difficile ? cela risquerait de pénaliser ses élèves par rapport à ceux du lycée d'à côté !

4. Le contrôle continu permettra-t-il enfin la « reconquête du mois de juin » ?

Le dernier « contrôle » continu des matières du socle de culture générale se dérouleront ... en décembre de l'année de Terminale. On peut donc penser que les cours correspondants s'arrêteront à Noël. Quant aux épreuves terminales des deux enseignements de spécialité, elles se dérouleront en avril ! On est très loin de la reconquête du mois de juin, on est plutôt sur la suppression de centaines d'heures de cours !

5. Qu'est-ce que ça change puisque « le baccalauréat n'avait déjà plus de valeur dans les faits » ?

Certains disent que le baccalauréat n'a plus de valeur depuis qu'il est devenu accessible à une très grande partie d'une classe d'âge, en raison notamment d'une baisse du niveau de connaissances exigées pour l'obtenir. Mais si le baccalauréat est la clef de voûte de tout le système éducatif, c'est parce qu'il définit de manière nationale, équivalente sur tout le territoire, certaines exigences, et que, dès lors que celles-ci sont satisfaites, il est porteur de droits stables et permanents : garanties de bénéficier des moyens d'acquérir les connaissances permettant de l'obtenir, garanties salariales dans les conventions collectives, et possibilité de s'inscrire dans la filière universitaire de son choix. Supprimer le baccalauréat, c'est renverser un système reposant sur le droit pour ouvrir à un système reposant sur l'arbitraire et livrant les élèves à eux-mêmes.

6. Les attendus, est-ce que ça ne vaut pas mieux que le tirage au sort ?

Le prétendu grand drame du tirage au sort est en réalité un non-événement : il a touché environ 1% des bacheliers ayant demandé une filière universitaire. En outre, c'est un problème qui fut construit de toute pièce par ceux qui le dénoncent avec le plus grand fracas aujourd'hui, puisqu'il aurait suffi d'augmenter les moyens alloués à l'université afin qu'elle puisse accueillir tous les postulants. On prétend par ailleurs que les attendus permettraient de remplir

une mission de sélection que le baccalauréat ne serait plus en mesure d'opérer. Or les attendus sont définis de manière hâtive et arbitraire, et conduisent à un tri social plutôt qu'à la sanction d'un acquis véritable en termes de connaissances.

7. Les attendus, est-ce que cela évitera les démissions d'étudiants au bout d'un an ?

Non seulement rien n'a été fait pour que les attendus permettent d'éviter de telles démissions, mais on a surtout tort d'assimiler abandon et échec. De nombreux étudiants démissionnaires ont eu besoin d'expérimenter avant de trouver leur voie, et peuvent avoir acquis des connaissances précieuses même s'ils n'ont pas poursuivi dans la même filière. L'évaluation de la pertinence d'un choix d'orientation est loin d'être aussi simple qu'il n'y paraît.

8. Est-ce que ce n'est pas le rôle des professeurs d'orienter ?

D'une part, la mission des enseignants est d'enseigner, d'instruire, de permettre à chacun d'acquérir les moyens de s'instruire et de s'émanciper, et non d'orienter. L'enseignant n'y est pas destiné et n'en a d'ailleurs pas les compétences. D'autre part, orienter ne signifie pas sélectionner, et c'est pourtant à une opération de sélection qu'on demande désormais aux professeurs de participer. Une telle sélection instaure une mise en compétition entre élèves et supprime le droit essentiel qu'ils ont de faire le choix de leur orientation et de forger eux-mêmes leur parcours selon leurs intérêts, et non selon des intérêts privés ou selon l'état du marché du travail.

9. Est-ce que ce n'est pas bien de redonner aux professeurs réunis en conseils de classe un peu de pouvoir ?

Les professeurs réclament légitimement le droit d'évaluer leurs élèves et de décider en conseil de classe si ces derniers ont acquis ou non les connaissances nécessaires pour accéder au niveau supérieur. Ce droit leur a été ôté par le décret du 18 /11/2014 qui permet le passage automatique d'une classe à l'autre, avec les dégâts qu'on imagine. Mais la réforme Blanquer ne rétablirait pas dans leur droit les professeurs de la 6^e à la 1^{ère} : elle obligerait les professeurs de Terminale à placer, selon leurs capacités d'accueil, leurs élèves dans des filières universitaires sur lesquelles ils n'ont d'ailleurs guère de lumière !

10. Il reste tout de même 60 % du baccalauréat qui reste en examen final : c'est la majorité, non ?

Les partisans de la réforme Blanquer avancent ce chiffre pour prétendre que le baccalauréat resterait national. A ce titre des lasagnes avec 40 % de viande de cheval pourraient être appelés aussi des lasagnes au boeuf ! Surtout, c'est ne pas tenir compte du fait que sur les quatre épreuves « finales » de Terminale, deux se déroulent après l'inscription sur Parcoursup', c'est-à-dire une fois que les jeux sont largement faits !

11. Est-ce que ce n'est pas bien de rééquilibrer les épreuves du baccalauréat au profit de l'oral ?

Le « grand oral » que le Ministère met volontiers en vitrine – « parce que l'aisance à l'oral constituant un marqueur social, il convient justement d'offrir à tous les élèves l'acquisition de cette compétence » – aurait du sens s'il sanctionnait des connaissances disciplinaires et non un projet « adossé » (c'est le terme) à des « spécialités ». Au moment où les professeurs pointent que les lycéens, élevés dans le culte de l'immédiateté et de la punch line, peinent à prendre le temps de la réflexion, on peut prédire à ce grand oral le même sort que celui du brevet des collèges (« portant sur un projet mené en histoire des arts ou dans le cadre d'un EPI ou de l'un des parcours éducatifs ») : une épreuve validant une « tchatche » vaguement informée par la lecture en diagonale de sites Internet au détriment de tout contenu – au point qu'un Inspecteur d'académie d'adjoint a préconisé de donner la moitié des points à un collégien défendant -mais avec talent et aplomb - l'idée que la seconde guerre mondiale se serait déroulée en 14-18 !

12. Est-ce qu'il n'était pas temps de dépoussiérer les disciplines et de favoriser l'interdisciplinarité ?

Les disciplines peuvent évoluer, bien sûr. Et les professeurs n'ont pas attendu les EPI du ministère Vallaud-Belkacem, ni même les TPE du ministère Lang pour croiser leurs approches avec celles de leurs collègues d'autres matières, du moins sur la base du volontariat et dans le cadre de la liberté pédagogique. Le but des nouvelles no-

menclatures du « socle » Blanquer (« humanités numériques ») ou de ses « spécialités » (« humanités, littérature et philosophie » par exemple) est tout autre : il s'agit de permettre à n'importe quel enseignant de faire cours d'un peu tout dans un domaine assez large et débordant largement sa formation et ses connaissances. Ne parlons plus d'interdisciplinarité mais plutôt d'omnidisciplinarité : ce que les chefs d'établissements gagneraient en « souplesse dans la gestion des ressources humaines », les élèves le perdraient en connaissance précises délivrées par de véritables professionnels ! Au nom d'une adaptation à la modernité, la fabrique de l'ignorance !

1. Phrase choc
2. Enseignements pratiques interdisciplinaires
3. Travaux personnels encadrés



Compte rendu la réunion à l'initiative de militants du « Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit » Jeudi 15 décembre 2017 à Cergy-Pontoise

« Reconquérir une école qui instruit nécessite également de reconquérir l'enseignement spécialisé avec ses maîtres spécialisés et ses structures spécifiques. » (Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit - Il faut stopper l'inclusion scolaire « sauvage » pour rendre leurs droits aux enfants handicapés)

Jeudi 15 décembre 2017, maison de quartier des Touleuses (Cergy Pontoise). La réunion à l'initiative de militants du « Manifeste pour une école qui instruit » rassemble parents, enseignants, éducateurs, retraités de l'éducation nationale, psychologue... ouvre le débat et dresse le constat : Depuis la loi Montchamp de 2005 et son principe d'intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires, la situation des enfants handicapés, de nos enfants s'est nettement dégradée. Cette situation s'est encore aggravée avec la mise en œuvre de la Refondation de l'école de 2013, loi promulguée après son adoption par les parlementaires PS, PC, Front de Gauche et Europe Ecologie les Verts, loi qui a imposé le principe de « l'école inclusive ».

Le débat est introduit par deux présentations : (nous en publions de larges extraits et tenons à disposition l'intégralité de leur intervention pour ceux qui en feraient la demande).

D'une part le témoignage de parents engagés dans la défense des **Instituts Nationaux des Jeunes Sourds et de l'Institut National des Jeunes Aveugles** dont le gouvernement vient de décider une baisse de dotations de 13 %, soit 700 000 euros ! En août 2016 le gouvernement voulait que les Institut Nationaux des Jeunes Sourds/Aveugles soient entièrement financés par les ARS, (les agences régionales de santé). L'intersyndicale et la nouvelle association de Parents et Amis des INJ sont parvenus à obtenir un moratoire.

D'autre part par une psychologue clinicienne en pédopsychiatrie membre de l'AFPEAH (association française pour un enseignement ambitieux et humaniste) dresse un bilan précis et détaillé des conséquences de la mise en œuvre de bilan de la loi de 2005 dite loi sur l'égalité des chances en faveur des personnes handicapées, chiffres publiés en 2017 par la CNSA (caisse nationale de solidarité pour l'autonomie) que l'on comprend la teneur exacte de la politique dite de l'inclusion scolaire qui s'est substituée à l'intégration scolaire jugée ségrégative... ainsi, **350 333 élèves handicapés ont été scolarisés à la rentrée 2015, dont 278 978 en milieu ordinaire ; Ils étaient 160 043 en 2015 dans le premier degré (moins de 100000 en 2005) et 118 935 dans le second degré (moins de 50000 en 2005).**

La discussion pendant laquelle sont intervenus des enseignants, des parents, montrent clairement la volonté de tous : toute leur activité professionnelle consacré à l'accompagnement des enfants handicapés, pour certains depuis 20 ans et plus, leur fait refuser la mise en œuvre de la loi Montchamp de 2005 qui détruit les structures spécifiques d'accueil des handicapés et dégradent leur condition d'accueil. Parents, enseignants professionnels... combattent pour que leurs droits soient respectés, pour que ces enfants reçoivent une aide spécialisée, hautement qualifiée, qu'elle soit pédagogique, éducative ou médicale, condition d'une intégration réelle.

Les participants ont décidé d'établir ce compte rendu pour le communiquer aux enseignants, aux parents, aux professionnels de l'éducation spécialisée et ont constitué un comité local du *Manifeste Pour La Reconquête d'une Ecole qui instruit*, pour stopper l'inclusion scolaire « sauvage », pour rendre leurs droits aux enfants handicapés.



Laura :
le combat pour les INJ (Institut national de jeunes)

Je vous remercie d'être venus entendre nos exposés qui concerne la difficulté depuis 2005 à maintenir l'éducation publique spécialisée pour les handicapés depuis la loi Montchamp de 2005 qui en principe demandait le respect du choix des familles concernant le type de scolarisation pour leurs enfants handicapés, en « inclusion » dans les écoles ordinaires locales ou en établissements spécialisés avec leurs pairs.

Nous habitons dans le Vexin, dans l'Oise. Nous avons 3 enfants : l'aîné, Gabriel est malentendant à 50 %, le 2d Mathias, entend très bien et le benjamin, Hélios est sourd profond. Nous sommes porteurs sains de la connexine 26, le gène de la surdité. Les enfants perdent l'audition durant leur première année.

... Ce n'est qu'à l'âge de 5 ans que Gabriel a été diagnostiqué malentendant. A 5 ans il ne parlait pas (puisqu'il n'entendait pas la voix parlée) mais appareillé et soutenu par l'équipe spécialisée pluridisciplinaire de l'Ecole Intégrée Danielle Casanova à Argenteuil il a appris à lire, à écrire et à parler en une année. Il était en inclusion toute sa scolarité car cela lui correspondait bien. Il avait l'équipe de soutien scolaire et d'éducation spécialisée de l'EIDC au début tous les jours scolaire puis les soutiens se sont espacés petit à petit selon ses besoins jusqu'au baccalauréat Il est actuellement étudiant dentiste à Reims.

Hélios a été diagnostiqué très vite puisque nous étions informés de l'existence du centre pour déficients auditifs à Argenteuil. Nous avons consulté l'ORL du centre dès les premiers mois après la naissance d'Hélios et à l'âge d'1 an Hélios est devenu sourd profond. Il a eu un implant cochléaire à l'âge de 2 ans et demi.

Nous avons choisi pour lui l'éducation spécialisée afin qu'il apprenne la langue des signes, qu'il grandisse avec ses pairs, qu'il ait des camarades du même âge que lui, qu'il soit dans des classes à petits effectifs afin qu'il apprenne à son rythme. Etre dans une école spécialisée lui montre qu'il y a des jeunes sourds étudiants et épanouis. C'est aussi l'assurance que tous les services d'éducation et d'enseignement sont concentrés sur un seul lieu.

Dans notre Vexin, il n'y a pas d'orthophoniste, à moins de se mettre sur une liste d'attente de 1 an et demi, de même pour les psychologues et les médecins (pour notre part notre médecin référent est parti à la retraite et nous devons attendre janvier 2018 que le nouveau médecin passe sa thèse !

De toute façon en ce qui concerne le handicap de la surdité nous ne voulons plus que des professionnels de l'éducation et de l'enseignement spécialisés, formés et travaillant en équipe de façon cohérente dans un même lieu. Sinon les sourds ne se rencontrent plus et ne pratiquent pas leur langue. Ce serait une perte culturelle et un dommage au développement de la communication chez ces jeunes handicapés de la communication. ... Au moment de la préparation du passage en 6ème, l'école Intégrée Danielle Casanova (par l'assistante sociale et par la maîtresse d'Hélios) nous a informés que les transports d'Hélios du domicile à l'Ecole à Argenteuil ne seraient plus pris en charge parce que nous habitons en dehors du département Val d'Oise. ...

Ainsi, après que nous nous soyons informés sur l'offre d'éducation proposée dans notre département de l'Oise, à Beauvais (à 40 km de chez nous, peu de transports en commun, pas d'internat et en ULIS) nous avons préféré scolariser notre fils à partir de la 6ème à l'INJS de Paris pour la diversité des propositions de scolarisation selon le niveau des élèves. L'internat a permis à Hélios ayant grandi de ne pas faire la longue route tous les jours.

INJS est un lieu riche d'histoire. Les élèves trouvent confiance en eux, dans cet établissement public, expérimenté et dédié à leur handicap. La déficience auditive peut avoir différent degré, les élèves ont différents appareillages, choisissent différents modes de communication. Chaque jeune est différent et mérite une éducation sur mesure.

Vous connaissez probablement l'INJS de Paris, l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris. C'est un établissement qui a été créé par l'Abbé de l'Épée et qui est devenu établissement public pendant la révolution française.

Il y a 3 autres INJ dédiés aux jeunes sourds en France (Chambéry, Metz et Bordeaux) et un seul dédié aux jeunes aveugles, il est à Paris.

Ces établissements sont composés d'équipes pluridisciplinaires (enseignants éducations nationales, éducateurs spé, orthophonistes, ORL, assistante sociale, psy, prof de LSF, enseignants sourds ou entendants...) pour des élèves sourds, implantés ou non, en intégration ou pas, en internat ou externat. De la maternelle à au BTS. Les INJ préparent à des diplômes d'état reconnus, diplômes professionnels ou généraux avec de bon taux de réussite....

Mais voilà nous avons à déplorer la baisse de dotation de l'état de 13 % mettant en péril ces établissements. Quand les dotations baissent une année, ce n'est pas pour les rehausser l'année suivante, on le sait bien.

Ces baisses signifient dans l'INJS de Metz la suppression de 3 postes, et la suppression de 2 d'enseignants de musique à l'INJA, alors que c'est une discipline essentielle pour les aveugles ! Tout cela signifie bien la dégradation de l'enseignement spécialisé.

Le désengagement progressif de l'Etat dans ce secteur public d'Education et d'Enseignement spécialisés, ainsi que la préparation du transfert aux ARS et la régionalisation des établissements, que nous refusons.

Notre crainte concernant le désinvestissement de l'état dans les établissements pour les jeunes sourds s'est accentuée avec la lecture du rapport de Mme Catalina Devandas-Aguilar rapporteuse de l'ONU, signalé par l'hebdomadaire la Tribune des Travailleurs. Nous avons trouvé sur internet son rapport intégral après son séjour d'observation en France en octobre 2017 mettant tous les établissements spécialisés et tous les handicaps dans le même sac : "Il n'y a pas de bons établissements spécialisés, Il faut fermer tous les établissements spécialisés" :

Tous les articles de presse actuels, en France, ne parle que d'inclusion (on ne parle plus d'intégration qui jusqu'à présent était organisées avec une aide spécialisée... plus ou moins)

C'est l'inclusion de tous les handicapés dans des classes surchargés avec parfois 2 élèves d'handicaps différents par classes et des professeurs des écoles et des AVS démunis.

Ce n'est pas ce que nous souhaitons à nos enfants sourds ou malentendants.

Les parents de l'INJS de Paris et de l'INJA en décembre 2016 se sont réunis pour créer l'APA-INJ, l'association des parents et amis des INJ, pour défendre, avec les professionnels ces établissements publics (nous avons une page FB)

Nous avons écrit au premier ministre début décembre et à la ministre de la santé et de la solidarité, nous avons envoyé à la presse un communiqué, nous avons fait signer une pétition de soutien pour informer le public de la menace qui pèse sur les INJ, 2880 signatures mais pas de réponse de l'état.

L'Intersyndicale et l'APA-INJ prévoient fin avril, début mai 2018 des assises du service public de l'éducation spécialisée pour les sourds et les aveugles (malvoyants).

Je vous remercie pour votre intérêt et compte sur vous pour faire connaître notre combat, qui est aussi le vôtre.



Anne,
membre fondateur de l'AFPEAH

L'AFPEAH (association française pour un enseignement ambitieux et humaniste) a soutenu le mouvement du « manifeste pour une école qui instruit » en se joignant à chacune de ses initiatives : les rassemblements de la rue d'Ulm et de Marseille, la pétition « halte à l'inclusion sauvage ».

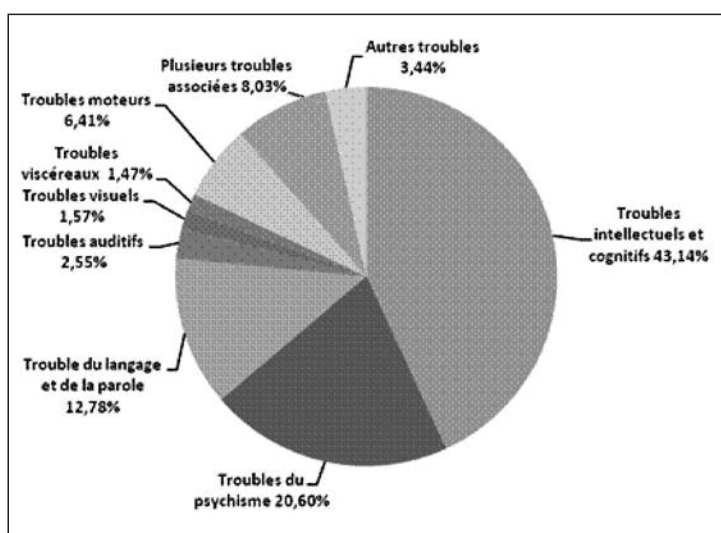
L'AFPEAH réunit parents et enseignants en lutte contre les nombreux problèmes posés par la réforme du collège 2016. Je suis par ailleurs psychologue clinicienne en pédopsychiatrie et suis amenée à ce titre à accompagner de nombreux enfants et adolescents porteurs d'un handicap : dys, multidys, troubles du spectre autistique et trouble du comportement dans un contexte de grave pénurie des moyens depuis l'explosion des demandes de consultations dans les années 1990 partout en France.

C'est en regardant les chiffres du bilan de la loi de 2005 dite loi sur l'égalité des chances en faveur des personnes handicapées, chiffres publiés en 2017 par la CNSA (caisse nationale de solidarité pour l'autonomie) que l'on comprend la teneur exacte de la politique dite de l'inclusion scolaire qui s'est substituée à l'intégration scolaire jugée ségrégative.

350 333 élèves handicapés ont été scolarisés à la rentrée 2015, dont 278 978 en milieu ordinaire ; Ils étaient 160 043 en 2015 dans le premier degré (moins de 100000 en 2005) et 118 935 dans le second degré (moins de 50000 en 2005).

Cette progression du nombre d'enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire dont se réjouissent le ministère et certaines associations de parents militantes pour l'inclusion scolaire s'est faite par un doublement des inclusions scolaires individuelles dans le premier degré et surtout une inclusion individuelle en second degré multipliée par 4 et par 6 en inclusion collective par création d'ULIS (unité locale d'inclusion scolaire dans lesquelles les élèves passent 2 à 4 h heures hebdomadaires et le reste en classe ordinaire), l'étape suivante étant la création d'ULIS lycée pour achever le parcours scolaire inclusif .

Ce sont donc près de 80 % des élèves handicapés qui sont désormais scolarisés en milieu ordinaire, contre un peu plus de 20 % en IME ITEP (établissements médico sociaux) et établissements sanitaires :



22,3 % établissements spécialisés.

33,1 % en école ordinaire second degré.

44,6 % en école ordinaire 1^{er} degré.

8 359 enfants bénéficient d'une scolarité partagée entre un établissement spécialisé et une école ordinaire.

2,3 % (8 140) en établissement hospitalier.

20 % (71 574) en établissement médico sociaux.

10 % (36 060) Ulis second degré

23,1 % (82 875) classe ordinaire second degré

13,5 % (48 361) Ulis 1^{er} degré.

31,1 % (111682) classe ordinaire 1^{er} degré.

(Source : MENESR, repères et références statistiques 2016.)

Or les handicaps les plus fréquents sont des handicaps qui portent atteintes aux fonctions cognitives ou au psychisme (dans lesquels on inclut l'autisme) ce qui entrave plus ou moins fortement les capacités d'apprentissages, voir génère des difficultés d'adaptation sociales et de comportement.

On comprend alors que depuis la mise en œuvre de la loi de 2005, l'offre de places en établissement spécialisés s'est restructurée à nombre égal de places: par le jeu de fermetures et ouvertures locales à moyens constant. Les places en SESSAD (services spécialisés de soins à domicile) ont augmenté de plus de 20 000 pour soutenir la scolarité en milieu ordinaire.

Si l'on regarde par ailleurs l'augmentation de la seule prévalence de l'autisme infantile qui est passée de 1 pour 5000 fin des années quatre-vingt, à 1 pour 100 actuellement selon un consensus international et que l'on sait que la moitié de ces enfants sont à risque de présenter un retard mental associé, on ne s'étonne plus du constat que l'on fait dans les établissements scolaires et dans les services de soins qui accompagnent les familles (type CMP, CMPP, CAMSP) :

• **Un constat de pénurie de moyens humains :**

Les parents font facilement une demande d'accompagnement par une aide humaine en classe, mais les délais sont longs entre la demande, la notification par les MDPH et le recrutement effectif via le pôle emploi. L'emploi d'AVS sous payé parce que très peu qualifié, attire en période de chômage de masse, un public précaire, parfois très en difficulté pour travailler avec des enfants au comportement parfois difficile et en articulation avec l'enseignant plus ou moins volontaire. Un contrat précaire est proposé pendant deux ans, avant de pouvoir évoluer vers un poste

AESH durable mais pas mieux payé. Pour les enfants ce sont de longues périodes d'attente avant de bénéficier d'un accompagnement individuel, souvent marqué de ruptures, voire de déscolarisation.

- **Un constat de professionnels pas ou mal formés à l'accueil des élèves handicapés en classe ordinaire.**

Impossible de trouver le moindre budget à l'éducation nationale ou auprès de collectivités territoriales pour financer des formations aux AVS et enseignants accueillants des enfants autistes non verbaux pour lesquels la mise en place d'outils visuels est pourtant indispensable.

- **Un constat de pénurie de places en équipe spécialisées de type SESSAD et en IME :**

Pour les élèves handicapés après une scolarisation parfois à temps partiel à l'école maternelle de quartier, c'est un maintien en école maternelle ou une déscolarisation au moment de l'obligation scolaire par défaut de place en établissement spécialisé, malgré une notification MDPH. C'est aussi la multiplication de jeunes préadolescents autistes qui après un parcours de scolarisation en établissements spécialisés, se retrouvent sans solution au domicile pendant plusieurs années, avec des parents qui ne peuvent travailler et doivent assurer à temps plein l'éducation de leur enfant ou se résoudre à solliciter des établissements en Belgique. C'est le retour en inclusion scolaire en secondaire de jeunes élèves handicapés qui n'ont pas atteint le niveau scolaire requis, c'est le maintien à l'école ou au collège en attente d'établissements plus adaptés aux besoins spécifiques de ces élèves.

Si l'on se souvient que le coût d'un accueil en établissement spécialisé est trois fois plus élevé qu'en établissement scolaire, on peut lire la politique d'inclusion scolaire comme une politique du moindre coût qui n'a pas les moyens de son ambition.

Un constat d'un effort d'accueil qui repose pour l'essentiel sur le service public d'enseignement, qui pratique par ailleurs depuis trois décennies une politique de réduction des moyens et de suppression de postes dans les RASED et la santé scolaire et d'enseignants (en supprimant des demi-heures de cours en français et en mathématiques, options diverses etc.) en alourdissant le service dans le secondaire par l'augmentation du nombre de classes devenues très hétérogènes.

« Cette année en 6^e 29 élèves : 5 en grande difficulté, 2 Dys avec PAI mais sans AVS bien sûr, 1 élève allophone, 2 arrivant du Congo gentils mais perdus et 2 ULIS en inclusion » (témoignage d'un professeur de français dans un collège rural et qui ne parle pas de ses autres classes).



Michel,
parent

Le terme « inclusion » ne m'a jamais plu, c'est, pour moi l'inverse de l'exclusion, avec la même violence.

AVANT « L'INCLUSION »

Il y avait des Centres de Soins intégrés aux écoles publiques avec du personnel santé qualifié, diplômé : psy, éducateurs spécialisés (une espèce qui a pratiquement disparu même aujourd'hui dans les établissements) On pouvait pratiquer une **intégration** à la carte dans des classes avec instituteur spécialisé ou ordinaires, les temps des récréations, des repas, des activités périscolaires étaient communs avec les autres élèves.

Il y avait, il y en a encore les CLIS (Classes d'intégration scolaires) bien que beaucoup ait disparu, avec maître spécialisé et éducateur spécialisé diplômé (généralement à mi-temps)

APRES « L'INCLUSION »

La Loi LENOIR de 1975 est venue pérenniser le système mis en place (par les parents, juste après la guerre, c'était le temps des pionniers), nous y reviendrons.

La Loi Montchamp avait, par contre des objectifs plus pratiques, plus financiers, que ça coûte moins cher. Un enfant en grande difficulté scolaire, peut-être handicapé, on ne savait pas toujours, c'était les beaux jours de l'École

Freudienne, en IME coûtait environ 3 fois plus cher qu'un élève à l'école publique (respectivement 21000 et 7000 € annuels)

Des spécialistes ont donc décrété que les enfants handicapés ou souffrant de troubles mentaux pouvaient fort bien fréquenter l'école ordinaire dans les classes ordinaires, avec, peut-être un petit soutien.

Ce petit soutien s'est concrétisé d'abord par des A.V.S. (Assistant(e) à la Vie Scolaire) avec 4 jours de formation. Aujourd'hui A.E.S.H. (Accompagnement des Elèves en Situation de Handicap) avec 3 semaines de formation, de toute façon rien à voir avec les années d'étude des éduc spécialisés ! et, bien souvent l'A.E.S.H. manque ou-et doit se partager entre plusieurs enfants.

Même avant cette inclusion, le pourcentage des enfants avec handicap ou-et troubles mentaux associés ou non à d'autres difficultés pouvant tirer bénéfice d'une intégration scolaire restait et, à plus forte raison maintenant, reste extrêmement réduit. La même proportion que ceux qui peuvent fréquenter une Maison de Retraite normale.

MÉCANISME DES CRÉATION DE STRUCTURES

La question du Handicap s'est posée avec plus d'acuité après la guerre (39/45) : Les petits tracteurs du Plan MARSHALL ont chassé les ouvriers agricoles vers la ville, conséquemment le travail des femmes a débuté.

Dans ce contexte, il n'y avait plus la vieille grand'mère ou la sœur pour s'occuper du petit pas tout à fait comme les autres (il ne s'agissait que des enfants peu atteints, les autres plus handicapés finissaient leur courte et triste vie au fin-fond des hospices)

Les parents ont donc créé à coups de bénévolat les premiers établissements, crèches, garderies... Ils ont été très vite dépassés par l'ampleur du problème, notamment financier, ils se sont tournés vers l'Etat qui a décliné tout en disant : La Sécu qui vient d'être créée pourrait peut-être... Et, elle a pu, dans un pays détruit elle remboursait tous les frais de santé à 80% aujourd'hui, il n'y aurait plus d'argent... Les structures pour enfants sont encore financées par les Caisses Maladie.

Les parents, familles, leurs associations montent le dossier en vue de créer une structure, accepté ou non, résultat hypothétique, puis vont gérer l'établissement. Très schématiquement, financements départementaux pour les adultes et Caisses Maladie par le biais des A.R.S. pour les mineurs.

Les adultes sont soumis à une participation et le Département ne récupérera le solde sur leur succession éventuelle qu'à leur décès, depuis la Loi Montchamp, auparavant dès le décès d'un ou des deux parents.

A ma connaissance, ce mode de fonctionnement n'a pas d'équivalent, c'est comme si on demandait aux jeunes époux, susceptibles d'avoir des enfants de constituer un dossier pour la construction de leur future école puis de la gérer.

Et surtout, depuis 70 ans, aucune Loi, aucun texte n'est venu modifier ce système dont le bilan est tout de même assez catastrophique, dicit l'U.N.A.P.E.I. qui dénonce : Il manque en France 47400 places adaptées (enfants et adultes dépendant de cette association) 6500 personnes dont 1500 enfants exilés en Belgique (total) Encore faut-il préciser que les gens de l'U.N.A.P.E.I. et c'est leur droit le plus absolu ne sont pas des super révolutionnaires.

Pour les gens au pouvoir, quels qu'ils soient ce mode de fonctionnement présente tous les avantages possibles :

- Il tue la revendication : les parents les plus militants s'y sont investis et, bien sûr on est prêt à tous les sacrifices pour l'acceptation de son dossier.
- Ensuite, vu la pénurie de places, on va gérer plutôt en mauvais qu'en bon père de famille en appliquant les mesures draconiennes imposées et certaines associations vont très loin en ce domaine, le langage entrepreneurial est de rigueur, taux de remplissage, difficultés, fusions, économies.
- Les parents, eux ne disent rien, les places sont chères, et ils croient aux menaces sur la prise en charge, j'en connais qui en sont terrorisés.

C'est et ce sera un grand problème de civilisation, j'ai vu en Algérie qu'il faut bien peu de chose pour qu'une Société bascule. C'est déjà arrivé en l'époque contemporaine, bien avant-guerre (39/45) on stérilisait les handicapés et malades mentaux en toute légalité dans un but d'éradication en Europe du nord et dans les pays anglo-saxons,

le terrain était prêt pour les nazis pour appliquer une solution plus rapide et définitive. Dans le même but les handicapés et malades mentaux ont inauguré les premières chambres à gaz.

Vichy ne pouvait être en reste : dans ce qu'on appelait les asiles d'aliénés un minimum de 50 000 personnes sont mortes de malnutrition, de manque de soins. Plusieurs célébrités y sont restées, Camille CLAUDEL ; Antonin ARTAUD (Homme de théâtre) y a échappé de justesse.



Contribution au Bulletin du « Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit » (janvier 2018)

Joëlle Fontaine et Gisèle Jamet,
professeurs d'Histoire-Géographie en collège et lycée, retraitées

Bien que n'exerçant plus depuis plusieurs années, nous continuons à suivre de près l'évolution de cette école publique qui a représenté tant de choses pour nous – et à laquelle accèdent maintenant nos petits-enfants. Et nous avons donc pris connaissance avec beaucoup d'intérêt, en ce début d'année, de l'appel « Ne touchez pas au baccalauréat » et du manifeste dans le cadre duquel il a été lancé. Le brouillage concernant ce qui se joue depuis plus de vingt ans autour de la question de l'école a atteint un tel niveau - le ministre actuel étant d'ailleurs particulièrement adroit à ce jeu – qu'il est temps effectivement de « clarifier les enjeux » et de revendiquer haut et fort, contre l'école des compétences et de la déréglementation, « une école qui instruit » : une école nationale et non éclatée en projets éducatifs locaux ; une école où l'on dispense un enseignement structuré en disciplines, sur la base de programme nationaux, aboutissant à la délivrance de diplômes nationaux ; une école laïque enfin, préservant la liberté de réflexion critique des futurs citoyens .

Ce qui se passe aujourd'hui nous apparaît comme l'accélération brutale d'une tentative concertée de destruction de l'école publique menée depuis la fin des années 80 et surtout depuis les années 90 par nos gouvernements successifs, qu'ils soient de droite ou de gauche, en application de directives de l'OCDE et d'une Union européenne considérablement renforcée par l'accord de Maastricht de 1992 : une « normalisation » en quelque sorte, visant à inscrire enfin la France dans le nouvel ordre éducatif de l'Europe néolibérale, déjà appliqué dans d'autres pays comme l'a montré l'intervention de Lorenzo Varaldo à propos de l'Italie, lors de la rencontre des participants au Manifeste en octobre dernier. Cela ne s'est fait en France, pays de traditions fondamentalement différentes, que progressivement, insidieusement, avec des avancées brusques, des reculs devant un rejet trop fort de l'opinion publique, des ballons d'essai lancés sans suite au moins immédiate. Sous couvert aussi d'une perversion du langage qui est arrivée (et qui arrive encore) à faire passer pour progressistes des contre-réformes s'attaquant en fait aux fondements mêmes de notre système éducatif.

C'est pourquoi nous n'avons pas vraiment pu, quand nous étions encore en activité et littéralement assommées de réformes perpétuelles, analyser et comprendre ce qui se jouait derrière cette agitation permanente et ces mesures apparemment dispersées. Ce qui nous a tout d'abord frappées, en tant que professeurs d'Histoire-Géographie-Education civique, c'est la dégradation de l'enseignement de nos disciplines. Notamment par la prévalence, dans les programmes et dans les instructions de plus en plus précises, d'une grille de lecture reposant sur un certain nombre de concepts pour le moins discutables, censés donner un sens à des thèmes où se mélangent, en histoire, des événements et des contextes très différents. Par exemple, au lycée, ce thème de « La guerre au XX^e siècle » où l'on est censé traiter de toutes les « conflictualités » correspondantes, y compris de leurs « nouvelles formes » actuelles. D'où les difficultés, pour les élèves, à acquérir un savoir réellement structuré, nécessaire à l'élaboration de leur propre pensée critique. Et au total, un brouillage et un réel formatage tendant à présenter le capitalisme, débarrassé au niveau du collège au moins, de marqueurs fâcheux tels la crise de 1929 ou le fascisme, comme le meilleur des mondes possible.

Nous avons moins eu conscience de la substitution insidieuse des savoir-faire et des compétences aux connaissances. Cela ne s'est fait que très progressivement, tout au moins dans nos disciplines, à travers de longues instructions détaillées accompagnant dorénavant les programmes du collège. Il est question dès 1987 de « programmation par objectifs de compétences » mais c'est surtout en 1995, avec la réforme du collège de François Bayrou, que les choses se précisent : il nous est recommandé entre autres de ne plus proposer aux élèves des plans de cours structurés et d'abandonner l'idée de faire comprendre la notion de causalité avant la classe de 4e. Ces instructions ont été peu lues, fort peu suivies, mais rarement explicitement contestées alors qu'elles faisaient partie de la formation des jeunes enseignants dans les IUFM. Or 1995, c'est aussi l'année où paraît le Livre blanc de la Commission de Bruxelles sur la « société cognitive », élaboré sous la direction d'Edith Cresson. Ce texte se présente comme la mise en œuvre d'un autre Livre blanc, celui de Jacques Delors intitulé « Croissance, compétitivité, emploi », qui valorise l'investissement éducatif de « capital humain » – mais au moindre coût pour la collectivité et donc au prix d'une réduction des ambitions de l'école publique. Et dès l'année suivante a lieu la première tentative d'introduction d'un socle commun de compétences : le rapport Fauroux, rédigé à la demande du président Chirac, qui préconise au niveau de l'enseignement obligatoire une sorte de « kit de survie » fait d'un minimum de savoirs fondamentaux adaptable au format d'un seul manuel scolaire pour toutes les disciplines - et orienté surtout vers l'acquisition de compétences. Il déclenche un tel tollé dans l'opinion publique qu'on ne parle plus de socle pendant quelques années. Mais l'objectif n'est pas abandonné pour autant. L'idée est constamment martelée que les élèves s'ennuient profondément dans cette école archaïque que serait restée l'école française, du fait de ses enseignants rétifs aux réformes et peu ouverts aux « bonnes pratiques ». C'est dans ce cadre que par exemple Ph.Meirieu, spécialiste très écouté dans ces années-là, préconise l'apprentissage de la lecture, dans les quartiers « défavorisés », sur les modes d'emploi de divers appareils électroménagers.

A partir du Conseil européen de Lisbonne, tenu en mars 2000, il devient tout de même difficile d'ignorer – bien que les médias soient peu enclins à ce genre d'analyse – que le véritable enjeu de tous ces débats sur l'école est de réussir à mettre en pratique en France les projets européens d'adaptation des systèmes d'enseignement aux nouveaux besoins des entreprises. Besoins clairement exprimés et fort bien résumés par la ministre italienne de l'enseignement qui a participé au Conseil, Laetizia Moratti : Internet, Ingles, Impresa (Internet, anglais, entreprise). A partir de là, les choses s'accroissent. Le rapport Camdessus (un ancien directeur du FMI) recommande, pour « adapter la France au monde d'aujourd'hui », moins d'« apprentissage cérébral de l'abstraction » et plus d'échanges entre l'école et la société civile, notamment avec les entreprises. Le rapport Thélot de 2004, mensongèrement intitulé « Pour la réussite de tous les élèves », prévoit tout le contraire et annonce la loi Fillon votée l'année suivante qui lance la première version du « socle commun de connaissances et de compétences ».

Ce socle prend une importance grandissante dans la formation des jeunes enseignants et dans des instructions de plus en plus précises et impératives, sans être pour autant couramment intégré dans les pratiques enseignantes. C'est surtout la loi Peillon de 2013, presque immédiatement mise en pratique par la réforme du collège de Najat Vallaud-Belkacem, qui marque l'accélération très brutale d'une normalisation désormais imposée de façon très autoritaire – on le voit aujourd'hui avec les projets concernant le lycée et l'université. La loi Peillon, nommée à juste titre « de refondation de l'école », n'est effectivement pas une nième réforme mais un changement fondamental dans tous les domaines touchant à l'école, finalités de l'enseignement bien sûr mais aussi fonctionnement des établissements scolaires, définition des tâches et gestion du personnel enseignant, etc... Sont abandonnés les principes qui justifiaient jusque-là l'existence et le fonctionnement de l'école publique. L'école républicaine voulue par le CNR, capable de « faire accéder tous les enfants à l'instruction et à la culture la plus développée », est remplacée par une école « antichambre de l'entreprise », réduisant ses ambitions à donner une formation minimale, sans savoirs réels, à une majorité de jeunes destinés à des emplois peu qualifiés mais demandant adaptabilité, facilité de communication et toute autre compétence destinée à assurer l'objectif suprême de notre société : la compétitivité de l'entreprise.

Oui, il est urgent de « clarifier les enjeux ». Car ce changement fondamental n'est pas perçu par une majorité de citoyens qui ne reçoivent que des informations partielles, contradictoires et dont l'attention est détournée vers de faux mais plus « spectaculaires » débats du genre « réac-publicains contre pédago ». Tout cela brouille la compréhension de ce qui est en train de se passer dans notre école – en relation bien sûr avec ce qui est mieux perçu dans d'autres domaines : la destruction programmée de tout notre « modèle de société », si vanté par ceux qui s'acharnent

à le détruire.

Dans un livre publié en 2016, *Enseignement de l'histoire. Enjeux, controverses autour de la question du fascisme* (SNES – Adapt Editions), nous avons voulu exprimer, au-delà de l'objectif limité que laisse entrevoir le titre, ce que nous ressentions depuis plusieurs années face à la dégradation de l'enseignement de l'Histoire et à celle de l'école en général. Et cela nous a amenées à faire un retour sur ce qui annonçait la situation actuelle et qui n'a pas toujours été clairement perçu.



« Réformes » universitaires et Union Européenne contribution de Pascal Morsu

Fort justement, le *Manifeste* a engagé une campagne en défense du baccalauréat, pour le retrait des réformes et projets de réformes anti-scolaires (ORE, lycées, etc.). Dans ce contexte, il semble utile de souligner le lien entre ces mesures et la politique préconisée voire imposée par Bruxelles. D'où cette contribution.

La stratégie de Lisbonne

Clairement, la question de l'Éducation ne fut guère abordée dans les premières phases de la « construction européenne ». Tout change en 2000 avec l'élaboration de la stratégie de Lisbonne, aujourd'hui prolongée par le programme « Horizon 2020 », sur fond de crise capitaliste généralisée et d'exacerbation de la concurrence internationale.

L'idée centrale de ladite stratégie était de faire de l'économie de l'UE l'« économie de la connaissance » la plus prospère du monde (!) pour « libérer la croissance » : d'où la nécessité d'un rattrapage européen dans le secteur des nouvelles technologies, quasi chasse gardée américaine. Il fallait donc aussi « redynamiser » les dispositifs de Recherche, en plein décrochage.

Cette stratégie fut un échec cinglant, mais elle déboucha sur une série de mesures importantes concernant l'Enseignement Supérieur et Recherche :

« (...) la Stratégie de Lisbonne est une stratégie qui conduit à énoncer : *« on veut des universités d'excellence, regardons ce qui se fait aux États-Unis. Aux États-Unis, il y a une dizaine de grandes universités de recherche, nous devons aller vers le même système en Europe »*.¹

En clair, pour la France, il s'agissait donc de reprendre l'orientation traditionnelle des différents gouvernements qui s'étaient succédés depuis 1968 sans pouvoir la mettre totalement en œuvre. Le vice-président de l'Université de Lyon II précisait d'ailleurs l'enjeu de tout ceci :

« *S'appuyer sur quelques grandes universités visibles du monde entier, donner ainsi aux industriels les indications sur la localisation de l'excellence (...). On n'est plus du tout dans la logique française du service public unifié, relativement indifférencié* ». ²

Tout ceci converge évidemment avec les plans de la V^e République, tels qu'ils ont été combattus par les enseignants et les étudiants depuis 1968 (notamment en 1976 et 1986) :

« *Faire de l'Université une entreprise rentable* » [...] « *éliminer les 2/3 de déchets* ». ³

Étant entendu, comme on le verra que tout ceci impliquait d'en finir avec le baccalauréat comme premier grade universitaire.

Dès les années 2000, donc, concernant les universités, la Commission Européenne « *invite les États membres à soutenir ou créer des systèmes d'évaluation de la qualité* », c'est-à-dire encourage la mise en concurrence des établissements. D'où l'importance prise par les « classements » du type de celui de Shanghai.

Enfin, en 2003, une « consultation » est organisée sur des thèmes tels que « le financement efficace des universités

et l'augmentation de l'apport privé », « l'autonomie et le professionnalisme dans les affaires académiques comme dans la gestion », « la meilleure contribution des universités aux besoins locaux et régionaux », etc.

Et c'est effectivement à la mise en place de ces orientations que se sont attelés les gouvernements français, brique après brique.

Le processus de Bologne

En conséquence plus ou moins directe de Lisbonne, à partir de 1998, 4 gouvernements de l'Union Européenne (France, Allemagne, Royaume-Uni, Italie) ⁴ s'engagent dans la voie de la transformation profonde de leurs universités. L'objectif affiché était de construire un « espace européen de l'Enseignement Supérieur », calqué sur le modèle américain.

Pour les bourgeoisies des États membres de l'UE, le système universitaire existant était coûteux et peu adapté à leurs besoins. « *L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique* » (et non comme un service public) écrivait alors le lobby patronal ERT, ce que la Commission Européenne appliquait. Soit dit en passant, selon cette conception, l'accès à l'Enseignement Supérieur cessait d'être un droit... Dit autrement, l'idée force de Bologne (et de la réforme LMD française), c'est de subordonner étroitement l'Enseignement Supérieur aux exigences capitalistes. Il s'agissait aussi de liquider les services publics « à l'ancienne » au profit d'un système largement privatisé.

Compétences, « Humanités »

Concrètement, avec Bologne, les systèmes universitaires européens sont sommés de se muer en organismes visant à dispenser des compétences, forcément temporaires (d'où l'insistance sur la mise en place de dispositifs d'éducation tout au long de la vie).

Jusque-là, en effet, les systèmes universitaires européens, restaient largement marqués par des traditions « humanistes » remontant au Moyen-Âge. C'est en effet à cette époque qu'avait émergé à l'Université le champ disciplinaire des « humanités » (*studia humanitatis*). Il s'agissait de dispenser un savoir ne visant pas strictement à acquérir un savoir-faire professionnel mais aussi un bagage culturel fournissant aux enseignés des outils conceptuels permettant d'appréhender le monde et ses évolutions (Philosophie, Sciences sociales, etc.). On remarquera que, 20 ans après Bologne, les disciplines correspondantes sont quasi toutes marginalisées (Latin-Grec, Philosophie...) ou en crise ouverte. ⁵

Concernant les enseignants, dans ce système, leur activité première était la Recherche – ce qui les distinguait des enseignants du secondaire – et leur permettait de transmettre un savoir à la pointe des connaissances du moment.

Le LMD

La première concrétisation française du processus de Bologne en question fut la mise en place des ECTS (European Credit Transfer Scale), sous-tendant une conception de la formation comme juxtaposition de compétences disjointes, à l'opposé d'une formation cohérente poussant à la conceptualisation.

La philosophie des ECTS, c'était celle de l'Université-Entreprise et elle menait nécessairement à la disparition des programmes nationaux, remplacés par d'innombrables « parcours personnalisés ». Rappelons aussi que la déclaration de la Sorbonne (lançant le processus de Bologne) prévoyait la mise en place de premiers cycles professionnalisés - l'accès au masters n'étant absolument pas garanti aux titulaires de licences.

Au final, la mise en place du LMD s'avéra être une excellente façon d'avancer vers la mise en place de premiers cycles « secondarisés » (une vieille exigence des capitalistes français contre laquelle le mouvement étudiant avait ferrailé depuis les années 70).

Rappelons que la secondarisation des enseignements de licence mène aussi inéluctablement à la remise en cause du statut d'enseignant-chercheur. Les horaires aménagés de ces enseignants (leur permettant de mener une activité de Recherche) ne se justifient que dans le cadre d'un enseignement universitaire.

Vers les pôles d'excellence

Conjointement, au niveau français, une commission dirigée par J. Attali publiait en 2008 un rapport relatif à « *la compétitivité des universités françaises* ». Celui-ci reprenait à son compte les orientations définies par l'UE à Lisbonne et explicitait la vieille revendication réactionnaire de constitution de « pôles d'excellence ».

Comme on l'a vu, tout ceci était évidemment contradictoire avec l'existence d'un service public national et égalitaire sur tout le territoire, assurant la transmission de savoirs à quiconque dispose du premier grade universitaire, le baccalauréat. Néanmoins, ce rapport alimentera grandement les élaborations menant à la LRU sarkozyste.

La LRU

La réforme LMD était un coup porté au caractère unifié de l'Enseignement Supérieur. Mais la dislocation du dispositif universitaire était encore à faire. D'où la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (Sarkozy, 2007).

Cette LRU prévoyait principalement que toutes les universités accèdent à l'autonomie budgétaire et de gestion de leurs « ressources humaines » et qu'elles puissent devenir propriétaires de leurs biens immobiliers. Dans le contexte de misère budgétaire qui sévit dans l'Enseignement Supérieur, ceci revenait à pousser les établissements à rechercher des financements propres – bref, un processus de privatisation rampante était lancé. Là encore, la proximité avec le système américain est frappante.

Au final, un système dual se met donc en place avec la LRU. Comme le préconisait la commission Attali, seules quelques « grandes » universités tirent leur épingle du jeu. Partout, les conseils de cogestion mettent en place les fermetures d'options, les bourrages de TD, etc. Inutile de dire que les premières disciplines visées sont celles à vocation « culturelle », qui ne rendent guère « service » au « monde économique »...

2012-2017

Les gouvernements Ayrault-Hollande puis Valls-Hollande ont encore aggravé la situation, déjà désastreuse, créée par Sarkozy.

Ce fut d'abord la loi Fioraso (2013), dans la foulée de la LRU. Selon cette loi, les licences se situaient « *dans la continuité des enseignements dispensés dans le second cycle de l'enseignement du second degré* ». Concrètement, la pluridisciplinarité, notamment, était encouragée. Pour ses propres besoins politiques, un député UMP, D. Fasquelle, avait parfaitement formulé l'enjeu :

*« Une telle affirmation nie la spécificité de l'enseignement universitaire lié par nature à la recherche, ce qui le différencie radicalement de l'enseignement du lycée. [...] La licence universitaire ne doit pas être en continuité pédagogique avec le lycée ([...] il y a une différence de nature, donc une rupture entre le lycée et la licence). [...] **laisser une telle phrase revient à déclarer qu'on veut secondariser les licences universitaires et l'on peut craindre que la présence des universitaires dans les premiers cycles universitaires ne diminue fortement** [...] »*

Et puis il y eut la mise en place (chaotique) des COMUE (Communauté d'Universités et Établissements). Ces COMUE regroupent les divers établissements (publics ou privés) d'un territoire et sont censées permettre aux établissements de disposer de la « masse critique » leur permettant d'être « compétitives » au niveau mondial. Il est clair que là encore, c'est un système hautement hiérarchisé qui se met en place, qui finit de dissoudre la notion de service public universitaire assurant l'égalité dans l'accès au savoir.

Il faut aussi mentionner la réforme des Masters, mettant en place un palier de sélection entre M1 et M2.

Enfin, le 27 avril 2017, l'une des dernières mesures prises par le gouvernement Valls-Hollande fut de publier une circulaire légalisant l'affectation par tirage au sort des bacheliers dans les licences « sous tension » (Droit, Psychologie, STAPS...). Ceci dans un contexte où se multiplient les « filières sélectives », les filières de 1er cycle auxquelles l'accès est restreint. Sans doute cette circulaire, intenable dans la durée, avait-elle pour but de permettre au gouvernement suivant de s'attaquer au dossier de l'accès des bacheliers à l'Université.

Au final, donc, la politique universitaire des gouvernements Hollande ne fit que poursuivre, aggraver, la politique de démantèlement de l'Université menée auparavant par Sarkozy.

« Nous ferons en sorte que l'on arrête par exemple de faire croire à tout le monde que l'université est la solution pour tout le monde. » (Macron)

Macron et le duo Blanquer-Vidal (ministre de l'Enseignement Supérieur) arrivent donc au pouvoir alors que, non sans contradictions, « sous l'effet de la compétition internationale, les universités se transforment en de gigantesques entreprises » (*ARTE*). Parallèlement, la montée de l'Enseignement supérieur privé est indéniable (Informatique, Gestion...).

Mais pour qu'émergent réellement les fameux établissements d'excellence autonomes et privatisés dont rêvent les capitalistes et Bruxelles, ces établissements doivent aussi pouvoir recruter leurs étudiants sans contrainte. La loi relative à « l'orientation et à la réussite des étudiants » votée ces derniers jours devrait le leur permettre. Elle autorise chaque faculté à sélectionner leurs étudiants selon des attendus propres.

Tout ceci revient à dénier à tout bachelier le droit d'accéder à l'enseignement supérieur ainsi que c'est le cas depuis la promulgation de ce diplôme (1806). C'est abandonner le bac comme premier grade universitaire, objectif traditionnel du régime qui n'avait pu jusqu'ici être mis en place. Avec le vote de la loi ORE, tout serait donc en place pour barrer la voie des amphis à des milliers d'étudiants.

Reste le bac, dévalorisé, dont Macron avait déclaré durant la campagne électorale que « sa valeur réelle est bien inférieure à sa valeur symbolique » – tout le monde était prévenu... En pratique, la réforme préparée par Blanquer le viderait d'une grande part de son contenu, le transformerait en simple certificat de fin d'études secondaires – on se dirigerait alors vers son extinction en douceur, à l'image de ce qui fut fait pour le Brevet des collèges.

Conclusion : le baccalauréat, mais pas seulement

Les gouvernements successifs ont donc largement mis en place les orientations définies lors du lancement du processus de Bologne. Pourtant, aucun « espace européen de l'Enseignement Supérieur » n'a émergé – les fragiles bourgeoisies d'Europe en sont bien incapables.

Par contre le rôle de l'UE est incontestable concernant la soumission de l'Université aux règles de la concurrence « libre et non faussée » chère aux capitalistes. Certes, ce sont les gouvernements bourgeois de chaque État membre qui ont mené l'offensive contre l'Enseignement Supérieur (en France, mais aussi en Grande-Bretagne, etc.). Ceci étant, l'impact de l'UE dans la définition, l'harmonisation de ces offensives est incontestable.

En ce qui concerne la France, des « réformes » imbriquées mettent peu à peu en place un système largement autonome, dual et ouvert au privé, proche de ce qui existe aux États-Unis.⁶ Dans ce pays, la masse des jeunes n'ont accès qu'à un « enseignement » au rabais, pendant que ceux qui le peuvent s'endettent pour des décennies afin de financer leurs études.

Et si la destruction du bac se fait, d'autres coups sont d'ores et déjà dans les tuyaux.

- Il y a d'abord la question du statut des enseignants-chercheurs. On l'a vu : la logique de l'autonomie de gestion des personnels est incompatible à la longue avec le maintien du statut actuel des personnels, aussi affaibli soit-il.

Fondamentalement, que les enseignants de premier cycle maintiennent une activité de recherche est un luxe inutile pour les capitalistes français. Inévitablement, à un moment ou un autre, la question de la liquidation de ce qui reste du statut des enseignants-chercheurs reviendra donc sur le devant de la scène. Macron a d'ailleurs déjà posé les jalons de ce nouveau « chantier » en déclarant (mars 2017) vouloir « *donner aux universités et aux grandes écoles la liberté de recruter [elles-] mêmes leurs enseignants-chercheurs suivant les standards internationaux [...]* ». ⁷

- Enfin et surtout : le désengagement financier de l'État, la crise financière des Universités ne peuvent être durablement résolus sans s'attaquer à la question des droits d'inscription. Certes, Macron et son gouvernement mènent une politique menant à une baisse du nombre d'étudiants. Mais ça ne suffira pas, d'autant plus que durant la campagne présidentielle, le candidat Macron ne s'est engagé qu'à « sanctuariser » les budgets du supérieur, déjà insuffisants et alors que les Universités font face année après année à une croissance du nombre d'étudiants.

L'objectif va donc être de faire payer les étudiants – ce fut une des « réformes » majeures de Cameron en Grande-Bretagne (les droits d'inscription ont littéralement explosé dans ce pays, jusqu'à 10 000 €/an...). Le député macroniste Villani, préconise déjà « *un montant standard d'inscription, éventuellement plus élevé qu'aujourd'hui, mais qui resterait raisonnable* » – chanson connue...

La question du baccalauréat, n'est donc qu'un maillon d'une offensive bien plus vaste. Elle est d'ailleurs inséparable de l'effroyable réforme du secondaire annoncée par Blanquer en s'appuyant sur le contenu du rapport Mathiot.

1. « *Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ?* ». *Revue internationale d'Éducation de Sèvres*, Sept. 2007.
2. Ibid.
3. Fr. de Massot, *La grève générale*.
4. 47 États sont désormais partie prenante du processus de Bologne.
5. Exemple : l'enseignement de Sciences Économiques tiraillé entre défenseurs de l'appartenance de cette discipline aux sciences sociales et tenants d'une approche « technologique » liés aux milieux patronaux.
6. Voir à ce propos l'excellent reportage d'ARTE : *Étudiants, l'avenir à crédit...*
7. *Le Monde*, 6 juin 2017.



Entretien **avec Marc Mouhanna,** membre du secrétariat d'animation du « Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit ».

Qu'est-ce qui vous a amené à signer le Manifeste ?

Une raison simple : c'est le net sentiment, assez partagé d'ailleurs, que les réformes mises en place visent à casser le métier d'enseignant, et plus grave, à casser le droit universel à l'instruction. Ce ne sont pas des réformes qui défendent une autre conception de l'école, avec lesquelles on pourrait être en accord ou en désaccord : ce sont des réformes qui détruisent purement et simplement la possibilité d'enseigner, qui réduisent à néant la mission fondamentale de l'école.

Pourquoi mettre en place des réformes si le but est de détruire ce que l'on réforme ?

Comme toujours, ceux qui ont intérêt à détruire le service public, à supprimer l'égalité qu'il garantit, c'est-à-dire ceux qui recherchent la maximisation de leurs profits et qui donc ne peuvent prospérer qu'à la condition de développer les inégalités, n'ont pas la possibilité de s'attaquer directement à l'obstacle, de détruire d'un seul coup l'institution. La stratégie consiste alors à réformer chaque secteur public de telle manière qu'il ne puisse plus remplir sa mission, après quoi on dénonce ses dysfonctionnements pour légitimer son affaiblissement et son démantèlement progressif.

De quelle manière les réformes que vous évoquez ont-elles opéré ce « cassage » de l'école ?

On n'a eu de cesse, sous couvert d'intentions généreuses, de marginaliser la transmission du savoir dans la pratique éducative. Désormais le savoir n'est plus l'enjeu fondamental de la relation entre enseignants et élèves. La connaissance est même dénoncée comme une anomalie, un instrument d'oppression, qui maintiendrait les élèves dans l'ennui et sous la domination cruelle d'un professeur savant dont ils seraient contraints de boire servilement les paroles.

Comment cette marginalisation se traduit-elle concrètement ?

D'une manière très visible par la substitution des compétences aux connaissances, et par la disparition du mot « enseignement » des décrets qui définissent les statuts des professeurs certifiés et agrégés. Or la connaissance, loin d'être une valeur culturelle bourgeoise, permet seule aux élèves d'acquérir une autonomie intellectuelle et d'exercer leur esprit critique. C'est le matériau premier de toute émancipation. La compétence en revanche consiste à faire de l'élève un outil destiné à remplir une fonction, une pièce faite pour s'intégrer à une grande machine et

adaptée aux nécessités de son fonctionnement. On voit partout aujourd'hui les effets délétères de cette « évolution », puisqu'on s'est attaqué à la connaissance la plus importante, celle de la langue, de ce qui permet aux hommes de penser et de communiquer intelligemment. La parole et l'écriture deviennent désormais un luxe. La tâche d'enseigner l'orthographe a été remplacée par la nécessité de « susciter le doute orthographique » chez l'élève...

En quoi cela est-il vecteur d'inégalité ?

D'une part, en ce que les connaissances existent toujours, mais sont réservées de plus en plus à quelques privilégiés ; d'autre part, en ce que les compétences ont une réalité floue, impossible à mesurer et à évaluer, contrairement aux connaissances. La mise en avant des compétences va de pair avec la disparition des programmes nationaux et le renforcement de l'autonomie des établissements. Cela veut dire qu'on ne doit plus s'attendre à ce qu'il y ait une même école pour tous et des diplômes équivalents à l'échelle nationale. Les inégalités territoriales qui existent déjà dans les faits vont non seulement se trouver accentuées, mais même être institutionnalisées et établies de droit.

Vous défendez une école tournée vers la connaissance, et non vers les compétences.

N'est-ce pas défendre un point de vue réactionnaire et cultiver la nostalgie d'une école dépassée et heureusement disparue ?

Plus j'y pense, plus j'en discute, plus je suis convaincu qu'il ne s'agit pas d'opposer connaissance et compétence, mais de démontrer qu'il s'agit là d'un faux débat. Bien sûr, on pourrait penser que nous défendons le retour au bourrage de crâne, l'imposition d'un savoir académique vide et abstrait, coupé des réalités du présent. Beaucoup font semblant de croire que nous préférons la « tête bien pleine » à la « tête bien faite » qui – on le sait bien – vaut pourtant mieux que la première. Mais cette manière de présenter les options ne doit vraiment pas être prise au sérieux. En réalité, il s'agit d'opposer d'un côté un système où la transmission des connaissances opère et permet par là même d'acquérir des compétences, et de l'autre un système où l'on croit que les compétences peuvent apparaître de manière magique en faisant l'économie du savoir. Comment avoir la compétence de parler si l'on ne possède pas la connaissance de la langue ? Et inversement comment croire qu'un apprentissage de la langue puisse ne pas avoir pour horizon de développer une compétence et d'offrir la possibilité à l'élève d'en faire un usage libre ? La compétence de parler à elle seule, donc coupée de l'apprentissage de la langue, ne donne au mieux que la capacité de produire ou reproduire des phrases stéréotypées et impersonnelles. Nous voyons donc que la présentation du problème par les promoteurs des compétences soi-disant progressistes est tout à fait embrouillée, et met les choses complètement sens dessus dessous. La condition pour qu'une compétence rende libre, c'est qu'elle soit articulée à une connaissance. En revanche, une compétence isolée, inculquée par les méthodes d'un pédagogisme creux, ne vise qu'à fabriquer un être servile, tout juste adapté aux besoins existants. Il ne s'agit donc pas pour moi de défendre des méthodes archaïques, de faire la promotion d'une école morne et ennuyeuse qui négligerait les aspirations et le bien-être des élèves, mais d'avoir l'ambition de continuer à offrir aux élèves les moyens d'une existence libre, la possibilité d'inventer les buts qu'ils se proposeront, de critiquer les valeurs établies et de ne pas regarder le monde tel qu'il est comme une donnée immuable. Bien sûr on peut comprendre pourquoi cela dérange beaucoup de gens, tous ceux à vrai dire qui ont intérêt à ce que rien ne change, tous ceux qui veulent maintenir leur domination économique et politique...

Ne faudrait-il pas malgré tout reconnaître aux réformes existantes le mérite de moderniser l'école et chercher à en tirer le meilleur plutôt que les refuser en bloc ?

Si « moderniser » l'école signifie : l'adapter aux intérêts de la classe dominante, à l'expansion d'un système inégalitaire, au développement effréné de l'exploitation capitaliste, alors certes ces réformes « modernisent » très efficacement l'école. Mais c'est pour cela qu'il est urgent selon moi de les combattre sans merci.

Vos critiques contre les changements qu'on essaie de mettre en place à l'école aujourd'hui ne trahissent-elles pas pourtant une forme de pessimisme ou de conservatisme ?

Non. Pessimisme et conservatisme sont du côté de ceux qui croient que la connaissance est obsolète, que les jeunes générations ne méritent pas de détenir les clefs de l'émancipation, et qu'ils ne sont voués qu'à s'adapter aux besoins du marché. Ce pessimisme est celui qui convient parfaitement à ceux qui cultivent la croyance en la fin de l'histoire, ce qui n'est rien d'autre qu'une manière de sacraliser l'ordre établi tout en ayant l'air de constater simplement un

fait. Pourtant, si l'homme se distingue de l'animal par le fait qu'il ne s'insère pas simplement dans un monde fixe, dont les règles sont d'avance déterminées, mais qu'il est producteur de son monde et qu'il ne vit qu'en le transformant – ce qui fait qu'il a une histoire –, alors ce n'est rien de moins que notre humanité qui est confisquée par cette idéologie de la fin de l'histoire. Ses partisans à mon sens voient d'un très bon œil la promotion d'une école de compétences, selon laquelle l'homme n'a rien de mieux à faire que de s'établir servilement au sein d'une organisation sociale qu'il n'a pas même la possibilité de questionner. Heureusement, l'histoire leur donnera tort...

Toutefois, n'y a-t-il pas un manque de propositions nouvelles, d'ouverture au changement, de réflexion sur un nouveau modèle d'école dans l'initiative du Manifeste ?

Comme l'indique le mot « reconquête » qui figure dans le titre du Manifeste, il s'agit pour nous d'engager un combat, de mener une guerre, et c'est d'une riposte qu'il est question. Aujourd'hui les agressions contre l'école sont terribles, et son existence est désormais clairement menacée. Cette institution essentielle à la démocratie est attaquée de toutes parts. Or, lorsque vous vous trouvez sur le front en train de lutter pour votre survie, la seule question qui se pose est de savoir comment repousser l'ennemi et récupérer les territoires perdus. Ceux qui mènent les réformes aujourd'hui n'ont d'autre rôle que de favoriser les intérêts de la classe dominante, donc d'aggraver les situations d'exploitation et les inégalités. En s'attaquant à l'école, on ne s'attaque pas à une institution parmi d'autres, mais à ce qui permet aux hommes, et en particulier aux plus défavorisés, de prendre conscience des enjeux idéologiques et des injustices structurelles dans la société. La priorité est donc au combat.

Comment menez-vous ce combat ?

En organisant des rencontres, des espaces de dialogue, des discussions ouvertes et démocratiques. Lors de la rencontre nationale qui a été organisée le 12 novembre 2016 à l'ENS de la rue d'Ulm, tout le monde fut surpris de voir l'hétérogénéité de l'assemblée : des gens de toutes les régions, de toutes les générations, de sensibilités politiques très diverses ont partagé le même constat d'un délabrement programmé de l'école. Ce fut pour beaucoup un événement d'une grande importance, une grande joie et une véritable catharsis, car les personnes présentes se sont senties soulagées, encouragées de voir qu'elles n'étaient pas seules à s'alarmer, et qu'elles ne devaient pas accepter d'être réduites au silence. Car l'idéologie dominante qui voit dans les réformes actuelles un progrès et dans ses adversaires des réactionnaires bornés ou d'irréductibles idiots est tenace, et elle s'appuie sur des gardiens très zélés qui occupent l'ensemble de l'espace social, et notamment celui de l'école elle-même.

Quelle est donc la prochaine étape ?

C'est la nouvelle rencontre nationale qui aura lieu le 17 mars prochain à Paris autour de l'appel « Ne touchez pas au Baccalauréat », lancé par les initiateurs du Manifeste. Les nouvelles attaques du ministre Blanquer contre le bac s'inscrivent parfaitement dans la logique destructrice que dénonce le Manifeste. Il est donc essentiel de consacrer toutes nos forces à faire barrage à ces contre-réformes.



MANIFESTE
POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE
QUI INSTRUISE



**SIGNEZ
LE MANIFESTE !**

Signez le manifeste,
disponible sur le site : www.manifestecole.fr
Envoyez vos contributions à : manifestecole@gmail.com

MANIFESTE
POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE
QUI INSTRUISE

manifestecole@gmail.com