

MANIFESTE POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE QUI INSTRUISE

BULLETIN DE DISCUSSION N° 10

DÉCEMBRE 2018



Prix : 4,00 €
Sous pli 6 €, soutien 10 €

Sommaire

Annnonce de la conférence de presse du 14 décembre (communiqué de presse)	1
Pierre OUZOULIAS Parcoursup : mécanique d'une sélection sociale.	3
Annabelle ALLOUCH – De l'angoisse scolaire. La sélection à l'université et le monde qui vient.	5
Romain PUDAL La démocratisation scolaire : une utopie ?	7
Angélique DEL REY Que cache le rapport ambigu à l'évaluation de notre ministre de l'éducation ?	9
Jérémie DAIRE Mort de l'instruction, suicide républicain.	11
Laura CATRY Parole de parents.	12
Que ne fait-on pas au nom de la pédagogie : Préface du <i>Manifeste</i> au livre de Lorenzo Varaldo, <i>L'école renversée</i> .	16
Serge TREEBLANC Tout était écrit, et pourtant...	19
Martine DUPUY Ecole maternelle, une suppression annoncée.	21

CONFÉRENCE DE PRESSE

à l'initiative du secrétariat du
Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit,
nous vous invitons à une conférence de presse commune
sur le thème suivant :

**“ Se regrouper pour combattre
la politique actuelle de destruction
de l'enseignement public ! ”**

**Vendredi 14 décembre à 17h
au Comptoir du Panthéon (salle du fond)
5 rue Soufflot, 75005 PARIS**

Participants :

Pierre OUZOULIAS,
sénateur des Hauts-de-Seine,
vice-président de la commission de la culture,
de l'éducation et de la communication,

Annabelle ALLOUCHE,
maître de conférences en sociologie à l'université de Picardie,

Romain PUDAL,
chercheur en sociologie au CNRS,
membre du CA de l'ASES
(Association des Sociologues du Supérieur),

Angélique DEL REY,
professeur de philosophie en lycée,
auteur du livre *À l'école des compétences,*

Jérémy DAIRE,
élève en classes préparatoires littéraires au lycée Michelet de Vanves,

Martine DUPUY,
conseillère pédagogique retraitée de Marseille,
membre du secrétariat d'animation du
Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit,

Jack LEFEBVRE,
syndicaliste enseignant dans les Yvelines,
membre du secrétariat d'animation du
Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit,

Marc MOUHANNA,
professeur de philosophie en lycée en Seine-Saint-Denis,
membre du secrétariat d'animation du
Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit.

Après **Parcoursup** et la **loi ORE**, contre-réformes interdisant aux bacheliers de choisir la filière universitaire dans laquelle poursuivre leurs études, interdisant même purement et simplement à des milliers de jeunes d'accéder à l'enseignement supérieur, **le gouvernement poursuit son œuvre de destruction de l'enseignement public** : aujourd'hui des mesures sans précédent sont prises pour briser tous les cadres permettant à la jeunesse de s'instruire, de s'émanciper et d'acquérir des droits.

La réforme du bac et du lycée crée une école territorialisée qui met fin au caractère national et égalitaire du baccalauréat ; elle instaure des parcours « à la carte », reléguant les savoirs à la marge, malgré les déclarations d'intention du ministre Blanquer.

Dans les universités, l'arrêté sur la licence va dans le même sens : marginalisation des savoirs, territorialisation et individualisation du diplôme, disparition du cadre national au profit d'une mise en concurrence des établissements génératrice d'inégalités. Les annonces du CAP 2022 couronnent cette entreprise de dénaturation du service public d'enseignement en y introduisant la logique de management et de gestion des entreprises privées, tournée vers le profit et la rentabilité. Aujourd'hui les annonces concernant **l'augmentation des frais d'inscription à l'université pour les étudiants étrangers** indignent et révoltent tout le monde, et ne sont qu'une première étape vers l'augmentation de ces frais pour tous les étudiants dans un proche avenir.

Or, nombreux sont ceux qui refusent de laisser passer ces réformes : déjà mobilisés l'année dernière, **les enseignants**, du secondaire comme du supérieur, rejettent massivement ces mesures qui n'ont d'autre objectif que de démanteler l'enseignement public, celui-ci ayant vocation à offrir à toutes et à tous un accès au savoir et à des diplômes nationaux, reconnus et porteurs de droits ; **les parents d'élèves** se sont opposés à une politique qui conduit l'école à délaisser leurs enfants et à les jeter dans l'arène de la concurrence généralisée ; **la jeunesse** a tenté et tente encore aujourd'hui par tous les moyens d'exprimer son refus d'être privée d'avenir et ce, malgré les mesures de répression indignes, violentes et révoltantes auxquelles elle est confrontée.

Le Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit, initiateur de l'appel « Ne touchez pas au Baccalauréat ! » ayant rassemblé plus de 1 600 signatures, a réuni dans son **bulletin n° 10** (qui va paraître lundi 10 décembre 2018) les contributions de diverses personnalités de l'université, de l'enseignement secondaire et du primaire, du champ politique, de la jeunesse, etc., qui considèrent que les contre-réformes du gouvernement dans l'enseignement sont inacceptables. Ces personnalités qui durant l'année précédente se sont engagées dans la lutte contre Parcoursup et la loi ORE **se rassemblent aujourd'hui pour affirmer que le combat est plus que jamais nécessaire.**

On ne saurait sacrifier les aspirations de la jeunesse sur l'autel de la déréglementation et des intérêts privés !



Signez l'appel « Ne touchez pas au Baccalauréat » : <http://manifestecole.fr/signer3.php>

Soutenez le Manifeste financièrement : <https://cagnotte.me/253-manifeste-ecole>

Facebook (lien simplifié) : <http://bit.ly/2DQJ9bC> • Twitter : https://twitter.com/Manifeste_Ecole

Parcoursup : mécanique d'une sélection sociale

Pierre OUZOULIAS

La rentrée universitaire passée, les conséquences de la loi « Orientation et réussite des étudiants » se dévoilent progressivement, malgré l'intense communication gouvernementale qui célèbre le succès de Parcoursup. Frédérique Vidal se félicite même que cette nouvelle procédure ait permis de « favoriser la démocratisation des études supérieures ». Les premières données publiées parcimonieusement par son ministère révèlent une tout autre réalité. Deux chiffres témoignent, à eux seuls, de l'ampleur du processus d'élimination réalisé par Parcoursup.

Cette année, le nombre de candidat-e-s reçu-e-s au baccalauréat a augmenté de 5,3 %, mais le nombre d'étudiant-e-s ayant accédé à l'enseignement supérieur n'a progressé que de 2,2 %. Autrement dit, la procédure a découragé un grand nombre de lycéen-ne-s de poursuivre leurs études au-delà du baccalauréat. Ainsi, 22 % des inscrit-e-s ont quitté la plateforme sans affectation, soit un pourcentage deux fois plus important que celui de l'an passé. In fine, il est fort probable qu'environ 200 000 candidat-e-s aient été écarté-e-s de l'enseignement supérieur. Ces naufragé-e-s de Parcoursup ont disparu des statistiques officielles et très peu ont saisi les commissions de recours des rectorats. La réussite de Parcoursup est là : avoir dissuadé celles et ceux qu'Emmanuel Macron considérait comme « inadapté-e-s » quand il déclarait que « l'université n'est pas la solution pour tout le monde ».

Insidieusement, mais avec une grande efficacité, les nouvelles dispositions de Parcoursup, dont l'absence de hiérarchisation des vœux, ont favorisé les candidat-e-s que les établissements de l'enseignement supérieur voulaient accueillir prioritairement. Les autres ont dû patienter pour choisir ou accepter, souvent par défaut, les offres restantes. À la violence de l'absence de proposition s'est ajoutée une attente qui s'est souvent prolongée jusqu'à la phase complémentaire de la procédure. Les principales victimes de ce traitement discriminatoire sont principalement issues des filières technologiques et professionnelles. C'est la triste réalité révélée par les statistiques publiées par les services du ministère de l'enseignement supérieur. Ainsi, aux différentes étapes de la procédure, ces candidat-e-s ont systématiquement dû pâtir de traitements moins favorables que celles et ceux issu-e-s des filières générales : moins de propositions, plus d'attente, plus d'échecs.

Séries du bac	nombre moyen de propositions	nombre moyen de jours avant la 1 ^{ère} proposition	% de candidats avec une proposition le premier jour	% de candidats acceptant une proposition
Bac général	4,2	4	71,0	84,2
Bac technologique	2,8	12	50,3	75,6
Bac professionnel	2,2	17	45,3	65,2

Source : Note Flash du SIES, n° 17, octobre 2018.

À la fin de la procédure principale, seule un peu plus de la moitié des candidat-e-s de la filière professionnelle ont reçu une proposition acceptable. De la même façon, c'est dans les filières technologiques et professionnelles que l'on trouve les proportions les plus importantes d'abandons, malgré une proposition positive. La non hiérarchisation des vœux rend difficile une analyse qualitative de Parcoursup. Néanmoins, le service statistique du ministère de l'enseignement supérieur a tenté d'apprécier les choix des candidats en évaluant la « filière de formation la plus demandée dans la liste de leurs vœux ». Sans surprise, ce sont de nouveau les candidat-e-s souhaitant intégrer les formations préparant les brevets de technicien supérieur (BTS) ou les diplômes universitaires de technologie (DUT) qui ont obtenu, en moindres proportions, des offres satisfaisantes. À l'inverse, plus de 93 % des personnes qui souhaitaient intégrer la première année commune aux études de santé (PACES) ont obtenu une réponse favorable.

Obtention d'une proposition lors de la phase principale	
Bac général	80,5 %
Bac techno	65 %
Bac pro	52,2 %

Démission avec une proposition positive	
Bac général	12,8 %
Bac techno	16,9 %
Bac pro	23,6 %

Répartition des propositions acceptées	
PAGES	96,6 %
Licence	87,5 %
BTS	73,5 %
DUT	61,6 %

Cette sélection discriminatoire a été réalisée directement par les établissements de l'enseignement supérieur au moyen des « algorithmes locaux ». Dès le vote de la loi, le groupe CRCÉ a demandé la plus grande transparence sur les modalités d'examen par ces établissements des dossiers collectés par la plate-forme nationale Parcoursup. La ministre de l'enseignement supérieur et le secrétaire d'État chargé du numérique en ont longtemps contesté l'existence. La Commission d'accès aux documents administratifs (CADA), saisie par mes soins, a admis qu'ils étaient communicables et m'a informé que le ministère ne les connaissait pas et qu'il était donc dans l'incapacité de me les transmettre ! Voilà donc une procédure dont la ministre nous explique qu'elle a été beaucoup plus transparente que la précédente et dont elle dit pourtant ignorer les conditions locales de sa mise en œuvre !

Sur le fondement légal de l'avis de la CADA, les sénatrices et sénateurs du groupe CRCÉ ont donc saisi plusieurs universités pour obtenir la communication de ces « algorithmes locaux ». Pour des raisons pédagogiques et juridiques évidentes, il nous a semblé nécessaire que les candidat-e-s soient informé-e-s des critères de sélection de leurs dossiers. Au-delà de ces actions qui relèvent de la mission de contrôle parlementaire de l'action du Gouvernement, le groupe CRCÉ continuera de demander l'abrogation de la loi « Orientation et réussite des étudiants » parce que nous considérons que le baccalauréat doit demeurer un diplôme national et anonyme qui donne librement accès à l'enseignement supérieur.

La loi « ORE » apparaît aujourd'hui telle que nous l'avons dénoncée lors de sa discussion au Sénat : une loi de gestion de la pénurie qui organise la sélection sociale pour écarter de l'enseignement supérieur les bachelier-e-s supplémentaires. Nous considérons, à l'inverse, que ces jeunes qui souhaitent poursuivre leur parcours d'étude ne sont pas un problème mais une chance pour notre pays et nous proposerons, lors de la prochaine discussion budgétaire, des moyens supplémentaires pour permettre à l'enseignement supérieur de les accueillir.

Pierre OUZOULIAS

Sénateur des Hauts-de-Seine

Vice-Président de la commission de la culture,
de l'éducation et de la communication

Vice-Président de la commission des affaires européennes

Membre de l'Office parlementaire d'évaluation
des choix scientifiques et technologiques



De l'angoisse scolaire La sélection à l'Université et le monde qui vient ¹

Annabelle ALLOUCH

L'écrivain Georges Perec pensait que les murs des villes éclairent plus sur l'état d'une société que de longs discours. En ce printemps 2018, la découverte d'affiches publicitaires vantant les mérites de produits pharmaceutiques à destination des étudiants ne pourra manquer d'illustrer sous un jour nouveau les enjeux de la réforme de l'accès à l'enseignement supérieur, portée depuis l'automne 2017 par le gouvernement de M. Edouard Philippe.

Que voit-on sur ces affiches ? Affalée devant sa copie, l'air fourbu et harassé, une jeune candidate s'apprête à présenter un concours. Elle se voit soutenue dans cet effort qui semble insurmontable par la patte puissante d'un lion, qui lui apporte une boîte de cachets de type anxiolytiques. Le message transmis est on ne peut plus clair : en période d'examen, le médicament offre un soutien aussi utile qu'adéquat à la gestion du stress, et s'impose donc comme une condition à la réussite scolaire.

Une telle proposition suppose que l'angoisse puisse être traitable par voie chimique. Elle suppose également que le désordre dont elle est le symptôme soit le produit de sa psyché, c'est-à-dire d'un désordre interne et hautement individuel. Les troubles anxieux et la phobie scolaire ne sont bien-sûr pas un phénomène nouveau dans le monde éducatif. Chaque année, ils représenteraient environ 5% des consultations en pédopsychiatrie, sans que les chiffres sur cette question ne soient très étayés.²

Or, depuis les travaux pionniers d'Emile Durkheim sur le suicide³, on sait que l'anxiété n'est pas seulement le fruit d'un fonctionnement psychique propre à chaque individu, mais également le produit d'une organisation sociale et institutionnelle. Lorsque les règles et les conventions qui organisent l'ordre social disparaissent, ou lorsque l'on n'y croit plus, l'individu se confronte à une situation d'incertitude – ce que Durkheim appelle une situation anomique. A l'inverse, si une société se fonde sur l'imposition de règles trop strictes ou de conditions de travail injustes, elle ne peut contribuer qu'à déstabiliser les individus⁴. Cette dernière situation correspond bien au cadre scolaire. Face au jugement académique, à la compétition et à la définition de plus en plus étroite de la réussite à l'école (« *le Bac Scientifique ou rien !* »)⁵, l'élève est soumis à un cadre contraignant qui l'incite à s'investir totalement au nom de son avenir, y compris d'un point de vue émotionnel. S'il refuse de s'y plier, il sera désigné selon des termes peu à même d'assurer sa progression, oscillant entre un « en difficulté » et un « en échec »⁶.

A priori, il n'existe aucun lien entre une publicité faisant la promotion de cachets anti-stress et la réforme de l'Université. D'ailleurs, on nous l'affirme, la réforme permettra de mieux prendre en compte la « motivation » des étudiants, « en toute transparence » et au nom du « bien-être » de l'étudiant. En fait, l'industrie pharmaceutique, comme le marché privé de l'orientation lorsqu'il propose des services de soutien au dépôt de candidatures⁷ se nourrissent du sentiment anxieux suscité par l'imposition de la sélection et du classement comme une norme indépassable de l'expérience étudiante. La réforme de l'accès à l'Université, composée d'une réforme du baccalauréat, du lycée, ainsi que de la loi Orientation pour la Réussite des Etudiants (ORE) promulguée le 8 Mars 2018, parce qu'elle crée les conditions d'un « concours perpétuel » fondé sur mise en concurrence des individus, ne manquera pas de créer les conditions pour exacerber ce sentiment d'angoisse face à l'institution universitaire.

1. *Working paper* ayant donné lieu à une publication dans la revue internet AOC en Mai 2018, sous le titre :

« Accès à l'Université : les réformes de l'angoisse. » Le texte final est disponible au lien suivant :

<https://aoc.media/analyse/2018/05/02/acces-a-luniversite-reformes-de-langoisse/>

2. Selon l'association contre les phobies scolaires « Tous à l'école ».

3. Emile Durkheim, *Le Suicide*, Paris, PUF, 1897.

4. Sur la sociologie des sentiments de justice, voir François Dubet et al., *Injustices*, Paris, Seuil, 2005.

5. En particulier, Pierre Merle, *L'élève humilié, l'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2006.

6. Sur les ambiguïtés de ces catégories, voir Mathias Millet, « L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques », in *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur, 2012, pp. 69-88.

7. Annabelle Allouch, « Les étudiants face au marché de l'anxiété », *Le Monde diplomatique*, Avril 2018.

8. Alain Ehrenberg, *La culture de la performance*, Paris, Hachette, 2010.

Angoisse et compétition scolaire

La loi ORE crée un environnement anxiogène pour les candidats et leur famille parce qu'elle conditionne l'accès à l'enseignement supérieur à une compétition scolaire au dénouement incertain.

Dans son livre *Le culte de la performance*, Alain Erhenberg décrit la France comme une société qui, depuis les années 1980, s'organise autour de deux figures⁸ : celle du sportif qui vit le dépassement physique comme une forme de « réalisation de soi », et celle de l'entrepreneur qui érige la compétition économique comme mode de vie et idéal d'excellence. Ainsi chacune de ces figures incarne-t-elle l'injonction moderne à la performance et à la réalisation de soi à la suite d'une compétition agonistique contre autrui. Toute réussite sociale ne devient possible qu'au prix d'une victoire sur une altérité, que celui-ci soit le fils du voisin ou la figure du titulaire d'un baccalauréat professionnel. La loi ORE, parce qu'elle remplace l'accès de droit à l'Université par une lutte pour une place à la fac apparaît symptomatique de cette approche. Or, quoi de plus incertain que le dénouement d'une lutte dont chacun comprend qu'elle s'avérera cruciale dans la détermination de son avenir ? Cela suppose aussi que chaque lycéen se plie à un cérémonial qui dépasse la seule construction d'un projet d'orientation mais lui impose un rapport à l'avenir nécessairement fondé sur l'attente, l'incertitude et la comparaison à autrui défini comme l'ennemi à abattre puisqu'il risque de jeter une ombre sur le projet personnel, même si ce projet (l'un des dix vœux à déposer) ne fait pas l'objet d'un désir profond mais n'est qu'une stratégie d'entrée parmi d'autres. On ajoutera que cette lutte sera d'autant plus âpre et incertaine que, selon un amendement ajouté lors du vote de la loi au Sénat, les capacités d'accueil d'une filière pourront varier d'une période à une autre.

Cette quête de réalisation de soi élevée au statut d'absolu s'incarne également dans l'individualisation des parcours portée par la réforme du lycée et du baccalauréat, qui repose sur le choix de modules transversaux sans assurance de cohérence des savoirs. Or, cette lecture très individualiste comporte de nombreux risques et particulièrement celui de transférer la responsabilité de la réussite ou de l'échec des épaules de l'Etat, par le biais de ses investissements, à celles des élèves. La conformité avec les « attendus » de l'enseignement supérieur dépendra du choix des « bons » modules par l'élève dès le lycée. Ce système de savoirs « à la carte » existe déjà en Grande-Bretagne, où il est dénoncé depuis au moins une vingtaine d'années. Alors que les étudiants se voient offrir une soixantaine de modules, seule une poignée (les mathématiques en tête) sont considérées comme utiles pour la réussite dans le supérieur, quelle que soit la filière et l'établissement.

Alors que l'entrée dans l'enseignement supérieur est souvent surinvestie par les familles comme le moment où se joue la trajectoire sociale d'un candidat, en particulier en France où les « écoles de la deuxième chance » sont rares, la réforme du bac amplifie encore la responsabilité individuelle d'un élève dans son échec ou sa réussite, en l'aveuglant sur les divergences de conditions matérielles entre les différentes filières et établissements. Comme si l'échec ou la réussite n'étaient le fruit que d'une volonté individuelle à « se réaliser », et non d'un environnement institutionnel qui différencie financièrement, socialement et symboliquement médecine et STAPS, classes préparatoires aux Grandes écoles et universités « massifiées »⁹.

Si la compétition scolaire s'impose comme mode d'organisation dans une grande partie du système scolaire, la loi ORE la porte au niveau de norme sociale. A partir du moment où choisir son avenir suppose d'entrer en concurrence avec autrui dans le cadre d'une sélection, l'incertitude s'impose comme un passage obligé pour tous les lycéens quelle que soit leur filière de prédilection.

Toutefois, l'importance de l'anxiété dans l'enseignement supérieur ne se mesure pas seulement à l'aune de la compétition scolaire, comme si elle était une conséquence « inévitable » d'un fonctionnement hiérarchique et marchand. Le sentiment d'anxiété, lorsqu'il est répété à l'infini par une série de mises à l'épreuve, peut également s'avérer être un mode particulièrement efficace de gouvernement et de contrôle des populations.

9. Comme le rappellent les sociologues Luc Boltanski et Eve Chiapello « l'insistance sur les valeurs d'autonomie et d'autoréalisation, [notamment lorsqu'ils] s'accompagnent de l'oubli du caractère socialement inégal des conditions de réussite confèrent à [un] échec un caractère personnel » in Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

L'anxiété comme mode de gouvernement

Comment contraindre les individus à se conformer à des normes et à des règles sans avoir recours à la force, incompatible avec un régime démocratique ? Pour de nombreux auteurs comme Michel Foucault, la réponse est simple : il s'agit d'instaurer des formes de discipline qui incitent les individus à l'autocontrainte. Dans *Surveiller et Punir*, Foucault souligne d'ailleurs à quel point l'examen est une source de discipline dans l'espace scolaire¹⁰. En organisant le temps scolaire, l'examen – et la crainte de la sanction qui l'accompagne – contribuent à assurer la docilité de l'élève. C'est à cette aune qu'il faut à nouveau apprécier la proposition du gouvernement relative à la réforme du baccalauréat. Fini le sprint des révisions et des épreuves du mois de Juin, dont l'organisation est jugée trop coûteuse. On préfère désormais organiser une suite ininterrompue d'épreuves entre la première et la fin de la terminale, décisives dans les évaluations d'entrée dans toutes les filières de l'enseignement supérieur. A la place du sprint final, un 1000 mètres haie d'une durée de deux ans. Tant pis si cette organisation génère de l'angoisse chez des candidats qui devront désormais se préparer à des épreuves tous les six mois, à la défaveur des plus fragiles scolairement. Tant pis si cela génère l'inquiétude des enseignants qui devront, en un temps record, s'assurer de la préparation d'examens devenus d'autant plus cruciaux que leur réussite détermineront le parcours ultérieur de leurs élèves dans l'enseignement supérieur.

On le voit, susciter l'inquiétude chez l'individu se trouve au cœur des procédures disciplinaires. En désorganisant soudainement les conventions du quotidien ou en multipliant les épreuves qu'on qualifie de cruciales, on suscite chez les individus une inquiétude constante qui les force à s'assujettir. En étant un peu cynique (ou bien réaliste), on pourrait ainsi voir dans la proposition de Foucault une explication du défaut de mobilisation de certains étudiants et lycéens¹¹. Lorsque l'on révise une suite ininterrompue d'examens dont chacun se présente comme déterminants, on a plus le temps d'aller manifester ou de faire la grève. Cette lecture disciplinaire de l'examen pourrait également éclairer l'omniprésence de la question de la bonne tenue des examens comme un argument central dans les débats relatifs à l'envoi des forces de l'ordre dans les universités occupées. Si l'examen s'impose comme une technique de contrôle des populations par l'anxiété, on voit tout l'intérêt d'en assurer à tout prix la mise en œuvre.

Annabelle ALLOUCH,
maître de conférences en sociologie
à l'université de Picardie

10. Michel Foucault, 1975, *Surveiller et Punir*, Paris, Gallimard, 1975.

11. Pour reprendre les termes de Michel Foucault, l'examen assure ainsi par « la surveillance hiérarchique et la sanction possible, la normalisation des comportements. » (Ibid., p.217)



Faut-il tourner le dos à la démocratisation scolaire ?

Romain PUDAL

Selon les élégantes déclarations de Monsieur Gary-Bobo, économiste, maître à penser d'Emmanuel Macron en matière d'Enseignement supérieur et de recherche, il fallait instaurer « la sélection sans faire de vague ». Loin d'être « un fiasco » comme beaucoup l'ont dit, en constatant l'in vraisemblable accumulation de cafouillages de Parcoursup, ce dernier pourrait se révéler une grande réussite... anti-démocratique et discriminatoire. On peut d'abord se réjouir du fait qu'il y a eu des vagues lors de la mise en place – illégale il faut le rappeler (!) – de la Loi ORE et de son bras armé Parcoursup, machine à sélectionner pour ne pas dire broyer, virer, éliminer... Et dire qu'il s'agissait de remettre de l'humain (paraît-il) dans le processus d'orientation des élèves (tout en supprimant les CIO au passage en toute logique !). On en est loin ! Quoi qu'il en soit, la « Commune de Tolbiac », mais aussi les nombreux mouvements dans les universités notamment, ont montré que cette loi n'est pas passée sans une forte opposition et des critiques constantes de nombreuses organisations professionnelles et syndicales. Critiques qui, comme d'habitude, ont été le plus possible étouffées, balayées d'un revers de main, minimisées pour laisser place à une propagande gouvernementale d'envergure : mensonges sur les chiffres, opacité du système, changements réguliers des règles du jeu et j'en passe. La panoplie du gouvernement de l'auto-proclamé « nouveau monde » a été déployée : mépris, contre-vérités et répression.

Lors d'une rencontre au MESR en mars dernier avec les directeurs de cabinet de Madame Vidal, l'interfédérale constituée contre Parcoursup s'était entendu dire que les simulations informatiques avaient été faites et que « tout le monde bien sûr aurait une place quelque part dans l'enseignement supérieur »... ouf ! Sauf que, sauf que... en cette rentrée, d'après Parcoursup, le chiffre que l'on ne veut pas commenter en haut lieu est effarant : 180 000, oui 180 000 élèves ont disparu du système sans laisser de trace ! Comme souvent dans notre société, c'est plus en décourageant, angoissant et culpabilisant les gens qu'on obtient les meilleurs résultats de sélection sociale. « *Sortis du système Parcoursup d'eux-mêmes, c'est leur choix* », entend-on parfois dans les journaux, les facs ou les rectorats qui se refusent à communiquer les chiffres exacts de celles et ceux dont aucun vœu n'a été validé. C'est bien ainsi qu'il faudrait voir les choses. Malheureusement, les faits sont têtus, et c'est bien le dispositif Parcoursup qui a fini par décourager, voire dégoûter les élèves comme nombre d'entretiens le confirment. Le grand gagnant semble être le privé : des écoles plus ou moins onéreuses, avec ou sans accréditation de l'Etat, semblent avoir fleuri pour récupérer ces élèves dépités et désorientés, contre monnaie trébuchante évidemment, les contraignant souvent à contracter des prêts bancaires. Pour un Ministre de l'enseignement supérieur public, quel bilan glorieux !

L'association à laquelle j'appartiens – l'ASES (Association des sociologues enseignants du supérieur) – avait tiré la sonnette d'alarme très tôt. Les sociologues connaissent fort bien les phénomènes d'auto-sélection et d'autocensure qui balisent les vies des gens : « *ce n'est pas fait pour moi* », « *je ne me sens pas de...* », « *les études, c'est pas mon truc* », « *faut savoir où est sa place* », « *faut pas se prendre pour* »... combien de fois l'avons-nous entendu lors de nos entretiens ? Combien de fois les enquêtes nous ont-elles raconté leur sentiment d'illégitimité parce que « enfant de prolo », femme, maghrébin, etc. etc. Cette loi n'a fait qu'officialiser et aggraver le système de tri social opéré par le système scolaire : avec les fameux prérequis et attendus, on signifiait aux élèves qu'ils n'avaient pas leur place dans telle ou telle filière ; avec les statistiques, on montrait (parfois en grossissant les chiffres ou en les interprétant à convenance) on montrait les taux d'échec de tels ou tels bacheliers (notamment pro et technique) dans telle filière. Rarement une telle violence excluante aura été à l'œuvre en toute impunité : non plus « *vous qui entrez ici, laissez tout espoir* » mais bien « *n'entrez plus jamais ici !* ». Et que dire des collègues universitaires peu enclins à lutter contre cette loi ? Après des années de pénurie budgétaire et de mise en faillite des établissements, de dégradation des conditions de travail, de précarisation des métiers de l'ESR, beaucoup ont vu une solution dans cette sélection. Enfin débarrassés des « *djeuns à casquette du fond de l'amphi, qui ne savent pas ce qu'ils font là, qui n'ont rien à faire là, qui seraient tellement mieux ailleurs...* »

Bien entendu, le système de l'ESR français fait figure d'anomalie si on le compare à tant d'autres, même en Europe : garantir la possibilité de poursuivre des études supérieures de son choix (!) grâce à un diplôme national : le baccalauréat. Nombre de nos collègues, en Suisse, en Italie, en Grande-Bretagne, en Allemagne ne comprennent pas cette « anomalie », cette « aberration » pour certains. Et en effet, il y a là quelque chose de rare, peut-être d'unique, une sorte d'utopie qui a porté la démocratisation scolaire : permettre à chacun-e de tenter sa chance dans une filière universitaire qui l'intéresserait, pratiquement quel que soit son cursus dans le secondaire, quelles que soient ses origines, du moment qu'il a réussi le bac. Ce système a-t-il vécu ? Maintenant il s'agit de « réussir Parcoursup », de convaincre des profs de fac que vous pouvez faire les études pour lesquelles vous postulez - comme pour une embauche... Monstrueuse perversion de tous les idéaux républicains de l'enseignement public : il s'agit de renforcer concurrence et sélection, exclusion, humilier (par les refus massifs, les classements affichés sur la plateforme), angoisser... en lieu et place de donner sa chance, accueillir, faire découvrir. Non pas évidemment que par le passé tout allait bien dans le meilleur des mondes, mais au moins les objectifs politiques allaient plus dans le sens de la démocratisation scolaire. Les études sont en train de devenir le lieu de l'angoisse permanente, de désespoirs quand on est refusé partout, de frustrations, de renoncements et de dégoût quand on atterrit dans une formation, faute de mieux.

Lorsque la loi a été adoptée, et encore plus aujourd'hui car l'on voit ses effets, les élu-e-s LR ont félicité (hors caméras bien entendu) les élu-es LREM d'avoir réussi là où ils avaient échoué en leur temps avec Devaquet : instaurer une sélection brutale et massive, mais cette fois-ci sans augmenter les droits d'inscription (véritable bombe politique). Dans ces conditions, et même si la loi est entrée en vigueur, la lutte est loin d'être finie : la CADA (Commission d'accès aux documents administratifs), saisie par le Sénateur Pierre Ouzoulias, a confirmé l'existence d'algorithmes locaux pour trier et classer des milliers de vœux non hiérarchisés, et confirmer également le fait qu'ils étaient com-

municables. Pourtant le MESR continue de dire qu'il n'en connaît pas l'existence et ne sait ce qu'ils sont, reconnaissant de facto que des pratiques discriminatoires de toute nature, territoriales, genrées, d'origine, ont pu frapper les élèves dans la plus grande opacité. C'est donc, forts de l'avis de la CADA, que l'on se tourne vers les universités elles-mêmes pour qu'elles livrent leurs algorithmes et disent enfin à quel type de sélection bricolée elles se sont livrées. La loi européenne, dite RGPD (Règlement général sur la protection des données), impose dorénavant la transparence sur les traitements des données personnelles. Grâce au Syndicat des avocats de France notamment, aux commissions dites « SOS Inscriptions » dans certains départements, des recours ont ainsi été déposés par des lycéen-es qui n'acceptent pas le traitement qui leur a été réservé et ce, avec beaucoup de courage, il faut le dire.

L'histoire ne s'arrête donc pas là : il est encore possible de défendre une utopie sans doute, celle d'une scolarisation massive et la plus longue possible pour le plus grand nombre, contre des processus de sélection sociale qui tentent de remettre chacun à sa place supposée : celle que les origines sociales pourraient assigner à vie. Il revenait à l'école de la République d'offrir à chacun la possibilité de construire un projet de vie qui l'enthousiasme, même si l'on n'est pas « tous nés sous la même étoile ». Cette utopie est loin d'être morte.

Romain PUDAL,
sociologue, CNRS, membre du CA de l'ASES

Loi ORE : loi « Orientation et réussite des étudiants »

CIO : Centre d'information et d'orientation

MESR : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

ESR : Enseignement supérieur et recherche.



Que cache le rapport ambigu à l'évaluation de notre ministre de l'éducation ?

Angélique DEL REY

Hier, en salle des profs, j'apprends que certains de mes collègues se rendent à un colloque sur l'évaluation... dans lequel J-M Blanquer en personne fait la conférence d'ouverture¹. Or le but de ce colloque n'est autre que de promouvoir auprès des enseignants une évaluation non stigmatisante et facteur de progrès. D'ailleurs, les collègues de mon établissement qui se sont inscrits sont tous des collègues bienveillants envers les élèves, mal à l'aise avec l'évaluation notée et considérant qu'il faut arrêter de noter ou en tous les cas éviter de décourager les élèves à travers la notation. Mais que fait J-M Blanquer dans un colloque comme celui-ci, lui qui souhaite au contraire multiplier les évaluations des élèves² et élargir celle-ci aux établissements scolaires ? Lui qui tente, depuis son arrivée au Ministère, de soumettre l'ensemble du système scolaire français à la culture néolibérale du résultat et de la performance ?

Voilà un énième exemple du brouillage des cartes que je tentais d'analyser il y a maintenant plus de 8 ans, dans *A l'école des compétences*³. L'engouement pour la pédagogie, qui s'enracine dans le mouvement dit de « l'école nouvelle »⁴ et qui fut à l'origine de la naissance des Sciences de l'éducation dans les années 1970 en France, n'est plus aujourd'hui l'apanage des gauchistes : les tenants du néolibéralisme y ont trouvé leur compte, parce qu'ils y ont trouvé la bonne façon de faire avaler la pilule à tout le monde. Vous avez raison, disent-ils à ceux qui pestent contre les normes et les disciplines scolaires : il faut déréguler, laisser chacun se former selon ses choix, l'évaluer sur ses compétences réelles plutôt que sur des savoirs posés en normes... Et aux autres, ils disent que, bien entendu, seuls comptent l'employabilité, les performances, les chiffres, l'argent. D'où le double habit du ministre : celui du culte

1. Colloque du 20 novembre 2018 intitulé « *Évaluer pour faire progresser* » et organisé par le MCLCM.

2. Cf. entre autres les nouvelles évaluations de la rentrée scolaire 2018 en CE1 et en 6^e.

3. Angélique DEL REY, *À l'école des compétences, de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte, Paris, 2010.

du chiffre et de la performance, mais aussi celui de la bienveillance et de l'encouragement au progrès. C'est que, quand on évalue les résultats d'une pédagogie « bienveillante », il semblerait que ça fonctionne mieux... enfin, jusqu'à un certain point, celui des limites du bon « fonctionnement » dans le système, bien entendu !

Car c'est là que les chemins se séparent, entre l'esprit de la pédagogie nouvelle, et son recyclage néolibéral : les pédagogues progressistes appellent de leurs vœux une école qui permette aux élèves de s'épanouir en tant qu'êtres humains, quitte à ce que cet épanouissement ne colle pas tout à fait (voire pas du tout) avec les « offres d'emploi » dans la société contemporaine. A l'inverse, les « pédagogues néolibéraux » font le pari que, si on laisse aux élèves une plus grande marge de « liberté » dans leur choix d'études, tout en les harcelant sur la question de l'orientation, c'est-à-dire en leur expliquant qu'il est nécessaire qu'ils choisissent le plus tôt possible un métier et organisent au mieux leurs études en fonction de ce choix, l'on obtiendra une meilleure performance dans l'organisation de l'employabilité des jeunes : autrement dit, l'on obtiendra de manière générale une jeunesse qui « fonctionnera » mieux sur le marché du travail. Le but du pédagogue néolibéral, quand il se drapait dans les habits du pédagogue progressiste, n'est donc pas le même que le but de celui qu'il contrefait : il est le bon fonctionnement dans un système pré-existant, non l'existence (avec ce qu'elle comporte d'incertitude et d'angoisse) – pour reprendre le titre du dernier ouvrage de Miguel Benasayag.⁵ Il est la machine, non le vivant.

Du reste, lorsque l'on s'intéresse au détail des évaluations par compétences concoctées pour les nouvelles évaluations introduites aux rentrées 2017 et 2018 par notre cher ministre, l'on s'aperçoit que ce qui importe, c'est uniquement le fonctionnement abstrait de l'élève, pas son existence au sein du groupe classe. « Entoure la première lettre de chaque mot dans la phrase Le chat attrape la souris. », pouvait-on lire dans l'un des tests de ma fille de CP l'an dernier. Les enfants ne sachant évidemment pas encore lire à leur arrivée au CP, c'est leur maîtresse qui leur avait expliqué l'énoncé. Il s'agit là d'un test typique d'évaluation des compétences. Peu importe que l'élève comprenne ou non la phrase, peu importe qu'elle soit ou non prononcée par la maîtresse lors du regroupement et de la lecture, peu importe la situation d'apprentissage en somme, ce qui importe, c'est uniquement la « compétence » dont fait montre l'élève, en dehors de tout contexte, comme on demanderait au fond à une machine de réaliser ce dont on l'a rendue capable, réaliser une de ses fonctions... On s'intéresse ici au « fonctionnement » de l'élève, pas à son existence... Comme s'il était une surface lisse avec, collée dessus (ou pas), des « compétences à réussir dans la vie ». Mais ce n'est pas comme ça qu'on apprend, quand on est autre chose qu'une machine ! Ce n'est pas non plus le but d'un apprentissage, quand on est autre chose qu'une machine ! Ce n'est donc pas comme ça non plus qu'il faut évaluer les apprentissages !!

Alors, J-M Blanquer a beau répéter partout que ce type d'évaluation serait un "diagnostic" permettant de faire progresser les élèves, à l'heure du nouveau management public, il est évident que les données n'ont pas uniquement vocation à servir aux enseignants (usage pédagogique), mais encore (surtout, dirais-je), à l'administration et aux décideurs, dans une optique de concurrence entre établissements scolaires et de performance économique du système (faire « mieux » avec « moins »). Sans cela, pourquoi ne pas en rester aux évaluations adaptées au profil de la classe, à l'évolution pédagogique de l'enseignant, bref, pensées et construites par l'enseignant et/ou l'équipe pédagogique eux-mêmes ? Si c'est vraiment dans l'intérêt de l'élève, pourquoi vouloir imposer des évaluations standardisées ? Et pourquoi, aussi, ne pas faire confiance à la capacité des enseignants, leur expérience et formation, à diagnostiquer les problèmes des élèves ? Ne le font-ils pas pour la plupart spontanément sans avoir besoin d'en passer par des moments d'évaluation à la fois déconnectés des réalités et rythmes de la classe, chronophages, et générateurs d'angoisse supplémentaire pour les élèves ?

Angélique DEL REY,
professeur de philosophie en lycée,
auteure du livre *À l'école des compétences*.

4. « *Éduquer, c'est d'abord éduquer au métier d'homme* », disait Rousseau dans son *Émile*.

5. Miguel Benasayag, *Fonctionner ou exister ?*, le Pommier, Paris, 2018.

Mort de l'instruction, suicide républicain

Jérémy DAIRE

D'où vient l'idée curieuse d'une instruction publique ? Pourquoi avoir décidé d'une prise en charge par l'état de l'éducation ? Le fait ne vient pas de soi. Fruit de la politique opportuniste des années 1880, l'école publique est à l'origine une partie du projet d'implantation de l'idéal républicain dans la société française, par l'ancrage de ses valeurs et l'éloignement de l'Eglise.

Cet objectif, rêve des Ferry et des Gambetta de l'âge d'or de la République, est atteint depuis quelques décennies maintenant ; l'instruction a fait sa part dans l'homogénéisation sociale de la France.

Aujourd'hui, l'enjeu de l'école est sensiblement différent. La grande division ne se fait plus entre Ancien Régime et République, mais bien plutôt entre capitalisme agonisant et avenir des enfants de travailleurs. Les jeunes ne sont plus à préserver du cléricisme antirépublicain, dont l'école même privée ne saurait être qu'un vecteur marginal, mais bien plutôt de l'exploitation et de ses conséquences les plus graves. Or de la direction que prend l'instruction dépend le sort de ceux qui la reçoivent.

Un choix se présente aujourd'hui pour l'éducation ; deux opportunités entre lesquelles s'étend tout un spectre de possibles. La première est l'enseignement pur de la connaissance, gratuit dans tous les sens du terme : du savoir pour lui-même et financé par l'État. La seconde est la formation, la transmission exclusive de compétences, démarche philistine d'adaptation de la jeunesse au monde du travail. Inutile de mentionner les conséquences d'un tel modèle, dans lequel il est évident que la matière purement intellectuelle est réservée aux petits de la bourgeoisie tandis que les enfants des salariés n'ont qu'à apprendre à produire de la valeur pour les premiers. Ce constat suffit : une éducation payante confère à l'enseignement une valeur d'échange. Une éducation bornée à la compétence lui confère une valeur d'usage. Ce couple valeur d'usage – valeur d'échange est la condition nécessaire et suffisante à la marchandise, cet objet qui n'est produit que pour être vendu. Mais, plus pernicieuse que la marchandise commune, l'enseignement-marchandise contribue à réduire l'étudiant à sa qualité de futur travailleur.

Voilà donc les deux bornes de l'alternative qui se présente : faire de l'instruction un outil de pure émancipation intellectuelle pour tous, ou livrer les jeunes à l'exploitation comme le Christ à Ponce-Pilate. Ne pouvant spéculer sur la prochaine révolution prolétarienne en France, qui simplifierait de beaucoup le dilemme en rendant aux travailleurs le contrôle de l'instruction, l'enjeu est aujourd'hui de trouver une harmonie entre préparation efficace au monde du travail et production gratuite d'outils intellectuels, quitte à ce que des étudiants rebelles et libertaires aient la pensée saugrenue de critiquer leur société. L'université de demain doit concilier ces deux aspects, pour le bien non seulement des jeunes, mais encore de la société de demain.

N'anticipons pas l'aliénation des travailleurs en leur ôtant dès l'école toute opportunité de contrôle intellectuel sur leur propre condition. Laissons-les au moins être conscients de ce demain.

Jérémy DAIRE,
élève en classes préparatoires littéraires
au lycée Michelet de Vanves



Parole de parents

Laura CATRY

Intervention au CA de l'Institut National des jeunes sourds (INJS)

Je vous remercie de me donner un temps de parole. Suite au rapport qui a été rendu en septembre par l'IGAS, il était demandé aux INJ de pratiquer l'inclusion en milieu scolaire de proximité de façon plus générale. A la demande de 80 % des parents de jeunes sourds et de jeunes aveugles, il a semblé nécessaire d'exprimer ceci :

Mon mari et moi avons 3 fils. L'aîné, Gabriel, a 26 ans. Il est malentendant avec une perte de 50 décibels. Le 2^e, Mathias, a bientôt 24 ans et il est entendant. Et le 3^e s'appelle Hélios. Il a 16 ans en décembre. Il est sourd profond. Il a été implanté à l'âge de 2 ans et 4 mois, et il est au collège de l'INJS en 3^{ème} projet. Il envisage de s'orienter vers la menuiserie.

Gabriel, notre aîné de 26 ans et malentendant à 50 %, est aujourd'hui étudiant en odontologie (étude de dentiste) à REIMS. Avant cela il a eu le bac S et il a eu sa licence d'Histoire à l'université de Saint-Denis. C'est un garçon vif et curieux, avec une grande mémoire, comme vous pouvez l'imaginer vu son cursus scolaire. À partir de ses 2 ans, comme son langage parlé ne démarrait pas, nous avons consulté 4 ORL différents qui n'ont rien remarqué de spécial chez Gabriel. Il a été enfin diagnostiqué malentendant à l'âge de 5 ans, appareillé puis suivi, par l'Ecole Intégrée Danièle Casanova, centre pour déficients auditifs à Argenteuil dans le Val d'Oise. Il a toujours été en intégration dans une classe ordinaire tout en étant suivi par le service du Ssefiss en soutien scolaire spécialisé, orthophonie, ORL, suivi audio-prothétique et nous, parents, par une psychologue, assistante sociale... c'est-à-dire par toute l'équipe pluridisciplinaire qui a une vision globale du jeune et de sa famille. L'équipe a suivi Gabriel du CP à la Terminale avec **des accompagnements tous les après-midis au début**, puis de moins en moins, pour n'avoir que du soutien spécialisé en mathématiques en Terminale.

C'est l'ORL de l'école Casanova qui a suivi Hélios. A 9 mois, notre fils entendait et à un an il n'entendait plus. C'est cette équipe qui a scolarisé Hélios au Safep, puis en SEES. C'est elle qui nous a informés sur l'implant et sur le suivi de sa scolarité spécialisée au collège à l'INJS.

Gabriel a appris à gérer sa scolarité avec sa déficience auditive : il a appris à se positionner en classe face aux professeurs et à aller les voir en début d'année pour se présenter et présenter ses besoins : lecture labiale, précisions après les cours... Jusqu'alors il n'avait eu qu'une mauvaise expérience. C'était avec son instituteur de CP qui avait mal digéré que lui soit imposé un élève différent dont il ne comprenait pas le handicap (il soupçonnait Gabriel de n'entendre ce qu'il voulait) et cet instituteur n'allait pas aux réunions pluridisciplinaires.

L'année 2017-18 a été une année très difficile pour Gabriel. C'était sa première année en odontologie. Il a eu plein de soucis avec ses très jolis appareils miniaturisés qui sont tombés en panne tout au long de l'année, une fois à droite et plusieurs fois à gauche. L'amphi de sa fac n'est pas amplifié. Il a signalé, comme il a appris à le faire, qu'il était handicapé, que l'acoustique de l'amphi et la position des profs qui font le tour de l'amphi pendant les cours l'empêchaient de suivre correctement : certains profs l'ont pris comme une attaque personnelle et comme une remise en cause de leur enseignement. Alors Gabriel a laissé tomber les cours en amphi, s'est renfermé sur lui-même, ne nous a parlé de rien et a raté cette 2^e année de médecine (même s'il a eu de bonnes réussites en Travaux Pratiques)

Cet été Gabriel nous a raconté qu'au rattrapage il n'avait pas saisi la consigne du premier coup. La prof lui a dit alors devant tous les autres étudiants : « *Mais il est con, celui-là, ou quoi !!* »

Nous avons finalement pris contact avec le doyen avant la rentrée, en nous excusant platement de ne pas avoir pris contact avec lui plus tôt et en lui notifiant les besoins que Gabriel nous avait précisés : micro, position des profs en face de lui et documents visuels. (Nous n'avions jamais eu à le faire auparavant auprès des profs de fac).

Épilogue :

Lors de notre rendez-vous en septembre, le doyen nous a informés que suite à notre message il avait commandé les micros qui ont pris place dans l'amphi le 21 novembre. Pour notre part nous lui avons donné le fascicule édité par l'INJS et qui est un bon outil pour expliquer : « *Accueillir une personne sourde dans une entreprise.* »

Gabriel, lui, s'est muni de nouveaux appareils auditifs à 3 500 euros, bien visibles, auprès du laboratoire Bizaguet à Paris, et il est reparti dans ses études. Il redouble son année.

En prenant congé de nous, le doyen nous a dit : « *Je ne pensais pas que cela poserait autant de problèmes à Gabriel.* » Je pense qu'il a voulu dire : « *quand on a passé le cap de la première année de médecine, le PACES, comment peut-on encore être gêné par une déficience auditive ?* » La faculté n'a pas pris la juste mesure de la nature et de l'importance du handicap sensoriel. On aurait pu s'attendre à une meilleure compréhension de la part du secteur médical de l'université.

Ce témoignage pour vous dire,

- que nous sommes pour l'inclusion des jeunes **quand cela est possible**, avec l'avis d'une équipe spécialisée, expérimentée, et je dis bien une équipe pluridisciplinaire, formée, expérimentée et cohérente.
- qu'il y a encore beaucoup de route vers une société inclusive, qu'heureusement les services spécialisés et les parents donnent aux jeunes la force de suivre leur chemin malgré les incompréhensions et les réactions violentes, parfois, du milieu enseignant ou professionnel ou de l'environnement ordinaire.

Nous devons protéger nos jeunes pour leur donner la confiance en leurs pas, le plus longtemps possible, pour que nos jeunes aient la force de continuer leur chemin malgré les embûches.

Bien sûr, il faudra bien qu'ils volent de leurs propres ailes, **mais chaque chose en son temps.**

Pour en finir avec mon témoignage avant de parler au nom de tous les parents, je précise que le combat (car c'est un combat) **dans lequel je me suis engagée** pour la préservation des écoles spécialisées, qui se prolonge par la défense des Instituts Nationaux pour les jeunes sourds et les jeunes aveugles, **a commencé en 2007** quand il a été question de supprimer 4 postes Education Nationale à l'école intégrée Danielle Casanova, alors que cette école travaillait déjà et travaille encore pour l'intégration, pour l'« inclusion », des jeunes déficients auditifs. Après 2 ans de bataille les postes ont été maintenus mais les attaques sont continues. Les classes d'ULIS à Argenteuil **n'accueillaient plus les élèves** qui avaient un niveau comparable à celui d'Hélios. Celui-ci n'a donc pas pu y entrer (et pourtant c'était un peu plus près de chez nous que Paris). Aujourd'hui les moyens de l'EIDC ont été encore amputés. Heureusement les parents et les professionnels ne se laissent pas faire et sont en pleine mobilisation comme à l'INJS et à l'INJA.

C'est bien au nom de tous les parents d'élèves de l'INJS que je prends la parole ce soir :

L'INJS répond aux besoins de nos enfants, c'est pour cela qu'ils y sont scolarisés. 100 % des parents et élèves ont choisi cet établissement parce que nos enfants sont pris en charge de façon globale. Nous savons que le saupoudrage de l'accompagnement tels les AVS ou AESH est néfaste.

De quoi ont besoin nos enfants sourds ?

Nous expérimentons, nous nous informons, nous lisons, nous échangeons : l'interdiction de la LSF a été une catastrophe. Mais la LSF ne suffit pas. Nous savons qu'il existe un enseignement adapté pour **les sourds et les malentendants** qui leur permet d'aller au maximum de **leur possibilités intellectuelles, techniques, relationnelles, culturelles**, et **cet enseignement est dispensé encore à l'INJS** par une équipe formée, expérimentée et donc efficace. J'insiste sur ce point.

L'INJS a reçu un héritage et **continue de construire cet héritage pédagogique.** C'est un lieu de recherche en contact direct avec des élèves sourds, un lieu de partage de la connaissance sur la surdité, la pédagogie, le langage, la communication, et autres connaissances scientifiques.

L'INJS est un lieu de rencontre entre jeunes sourds aux identités plurielles, mais unis par la volonté d'échanger entre pairs, de partager leurs expériences (en LSF, en langue Française orale)... Un lieu riche pour la construction identitaire des jeunes. C'est un lieu de rencontres intergénérationnelles. C'est exactement ce dont ont besoin nos jeunes pour se construire et se projeter dans l'avenir.

La grande diversité de parcours scolaires sans rupture, avec des groupes de niveau adaptés, c'est un trésor, et c'est ce que les parents et les élèves recherchent à l'INJS.

Les résultats sont là : le taux de réussite aux examens est remarquable et les jeunes sont bien dans leur peau.

Pourquoi détruire quelque chose qui fonctionne ?

L'inclusion, nous ne sommes pas contre, mais nos enfants sont fragiles puisque déficients auditifs et ils le sont d'autant plus aujourd'hui dans la société actuelle qui va de plus en plus vite et qui demande toujours plus de performances dans un temps record. Or nos jeunes, futurs adultes, ont besoin de plus de temps, pour comprendre, pour apprendre, pour échanger pour se connaître eux-mêmes. **Ils ont besoin de temps pour débattre** et prendre part à la société.

Ce temps long leur est indispensable et c'est cet espace-temps que l'INJS et les autres écoles spécialisées mettent en place.

Nous déplorons que l'inclusion soit envisagée par la CNCPH de façon superficielle en mettant dans le même sac tous les handicaps, alors qu'il existe une véritable expertise dans le domaine de la surdité et de la cécité.

Les écoles ordinaires ne sont pas en capacité actuellement d'accueillir les élèves sourds/aveugles **par manque de formation et de postes d'enseignants** qui permettraient de travailler en groupes de niveau, et les postes de réseaux d'aide pour les élèves en difficulté sont régulièrement supprimés et cela commence à se savoir.

Si nous ne parvenons pas à maintenir les équipes spécialisées interdisciplinaires, le temps long pour les apprentissages et les groupes de niveau dans le projet de l'école inclusive, il apparaîtra évident que l'objectif de restructuration des INJ n'aura pas été la **progression des élèves** : si l'on se souvient que le coût d'un accueil en établissement spécialisé est trois fois plus élevé qu'en établissement scolaire ordinaire, on pourra lire la politique d'inclusion scolaire actuelle comme une politique du moindre coût **qui n'a pas les moyens de son ambition.**

L'Inclusion à tout prix, l'inclusion forcée, ne serait-elle pas un appel d'air au privé ?

Nous pensons en toute logique que l'inclusion de proximité et individuelle risque de mobiliser les professionnels de l'INJS dans les transports : c'est du temps d'enseignement perdu pour les jeunes qui en ont besoin et c'est le risque d'une dislocation de l'équipe pluridisciplinaire.

Nous craignons qu'il s'agisse de vider progressivement les INJ pour ne plus accueillir d'élève du tout, comme en Espagne et en Italie, **il s'agirait de disperser les équipes de professionnels spécialisés et de finalement les dissoudre.**

Je n'ose pas imaginer la spéculation immobilière : les beaux bâtiments d'architecture classique en plein Paris feraient le régal de l'entreprise Vinci qui, après restauration luxueuse, les revendra, appartement par appartement, bureau par bureau.

Pendant ce temps, **les écoles privées spécialisées** vont fleurir partout dans un avenir très proche, elles sont déjà en préparation, et il n'y aura plus que les enfants des familles qui ont les moyens, qui pourront bénéficier de l'éducation spécialisée.

L'expérience, la compétence de l'enseignement pour les élèves sourds, construite au fil des siècles, n'existera plus que dans les livres et quand on se rendra compte des méfaits de cette disparition sur les personnes sourdes sans diplôme, isolées, socialement larguées, à la charge de leur famille, ce sera très difficile de revenir en arrière.

Nous avons la chance en France **d'avoir des écoles spécialisées et les INJ pour les sourds et les aveugles.** Pour les jeunes et adultes trisomiques le manque de structure est patent : certaines familles font le choix terrible de la Belgique.

Appuyer l'argumentaire du démantèlement des INJS, l'inclusion, sur le fait que toutes les personnes sourdes seront un jour implantées est stupéfiant, quand on voit les besoins des jeunes implantés et qu'il est évident qu'on ne peut pas obliger l'implantation de toutes les personnes sourdes ! Quelle violence ! Ce discours conduit à **ce que de moins en moins d'enseignants spécialisés dans la surdité** soient formés, et c'est très grave.

Il est connu que la surdité la plus courante est la surdité génétique due à la connexine 26 et celle-ci se révèle au cours des 2 premières années de l'enfants, pas forcément à la naissance, donc l'argument de l'efficacité du dépistage systématique à la naissance est caduc. De plus le dépistage systématique de la surdité à la naissance n'est pas conseillé pas les psychologues. Ils disent qu'il faut laisser le lien entre les parents et les enfants se consolider. (Référence au livre offert lors du CA de septembre : Pérégrination d'une psychanalyste en surdité de Claire Eugène, Editions des Alentours).

En conclusion :

Nous, parents, demandons donc que les équipes pluridisciplinaires cohérentes, ainsi que les enseignements collectifs par groupes de niveau des élèves soient maintenus à l'INJS, ainsi que l'inclusion extra muros sur mesure, comme elle est pratiquée actuellement. Nous demandons que les élèves ne soient pas scolarisés en inclusion individuelle externalisée tant que les moyens ne seront pas mis en place .

Nous demandons :

- **la création de nouveaux postes de professionnels** pour suivre les jeunes en inclusion individuelle
- **la formation de nouveaux enseignants spécialisés** dans la surdité d'une part et dans la cécité d'autre part (et non pas dans tous les handicaps)
- d'une façon générale, **la création de nouvelles écoles spécialisées**, et le maintien des moyens des écoles spécialisées existantes pour mailler l'ensemble du territoire français (et non pas simplement des UEE, Unité d'Enseignement Externalisé)
- que l'inclusion ne soit imposée ni aux élèves, ni aux enseignants qui reçoivent les élèves sourds dans leur classe. Mais plutôt que l'inclusion, quand elle est possible, soit préparée, **sans précipitation, et en concertation avec toutes les parties, sans oublier les familles.**

Je vous remercie pour votre attention.

Laura CATRY,
représentante des parents d'élèves de l'INJS
au CA et au CVS de l'INJS,
secrétaire de l'association des parents d'élèves
et amis de l'INJA et INJS, créée en 2016



Que ne fait-on pas au nom de la pédagogie...

Préface du *Manifeste* au livre de Lorenzo VARALDO, *L'école renversée*

(livre à paraître prochainement en français aux Editions du Travail)

Les pires réformes de l'école sont toujours justifiées en invoquant l'intérêt de l'élève.

Liquidation des examens nationaux, dégradation des statuts... Ceux qui prennent de telles mesures nous l'affirment : ils ne sont animés que d'un seul souci, l'intérêt de l'élève. Et d'ailleurs, disent-ils, leurs réformes sont des réformes pédagogiques. Que ne fait-on pas au nom de la pédagogie... Au point que parfois, ceux qui se battent contre ces réformes en viennent à haïr le mot « pédagogie ».

L'originalité de *L'école renversée* est d'analyser les attaques qui, depuis trente ans, ont miné l'école sous l'angle de la pédagogie.

L'auteur relève ainsi un défi : puisque ceux qui attaquent l'école, soutiennent qu'ils font des réformes pédagogiques, eh bien, parlons « pédagogie », parlons « intérêt de l'élève ». Et, à l'issue d'une étude rigoureuse, la conclusion est claire : ces réformes prétendument pédagogiques heurtent, en réalité, les principes pédagogiques – et humanistes, les plus élémentaires.

Ce livre est donc une contre-enquête. Précise, instructive et captivante.

Pour conduire son travail, l'auteur choisit de partir du commencement.

Au commencement, il y a des connaissances. Celles qu'au fil des siècles la civilisation humaine a fait émerger ; elles constituent un fabuleux patrimoine, sans cesse en évolution.

Le rôle de l'école consiste tout simplement à transmettre ces connaissances aux jeunes générations, afin qu'elles puissent s'en emparer, les utiliser comme bon leur semble, les bonifier et, à leur tour, les transmettre, comme on se transmet, de génération en génération, un précieux héritage. Le rôle de l'école publique est spécifique : il vise à transmettre les connaissances à tous, sans distinction.

Prendre le temps de rappeler que le rôle de l'école est de transmettre des connaissances pourrait sembler superflu, tant cela semble une évidence, au même titre que le rôle d'un médecin est de soigner.

Et pourtant...

L'auteur montre que dans l'opération de renversement de l'école, actuellement en cours, nous en sommes arrivés à un point où, ne se contentant plus de diminuer les moyens alloués à l'école, ses liquidateurs en viennent à remettre en cause sa mission même de transmission de connaissances, quand ils ne vont pas jusqu'à remettre en cause l'existence même de connaissances...

Nous sommes en effet parvenus à un point où l'enseignant qui persiste à vouloir transmettre des connaissances est persécuté comme un hérétique, et condamné à instruire dans la clandestinité. On en vient à récompenser les écoles qui n'instruisent pas. Exactement comme si l'on valorisait l'hôpital qui ne soigne pas. Et de fait, on valorise aussi les hôpitaux qui réduisent les soins.

L'inversion est totale. Les valeurs sont inversées, les mots sont falsifiés.

Dans un régime – qui ne pourrait être que totalitaire, où les mots seraient codés, où le « bien » s'appellerait le « mal » (et inversement), celui qui ferait le « bien » serait désigné comme faisant le « mal », et devrait donc se cacher pour échapper à la police. Il se pourrait même que, subissant la pression ambiante véhiculée par cette langue pervertie, il en vienne à être ébranlé, à douter du bien-fondé de son action, et même à se culpabiliser.

C'est ainsi que de nombreux enseignants, qui, avec talent et désintéressement, transmettent de belles connaissances à leurs élèves, en viennent à se culpabiliser. Ils décrivent alors leur action de manière péjorative : « *Vous savez, je suis vieux jeu, je suis de l'ancienne école, je ne sais rien faire d'autre que transmettre les connaissances que j'ai reçues. Je sais bien que ce n'est plus comme cela qu'il faut faire, mais je ne suis pas très pédagogue. J'en suis bien désolé* ».

Et c'est là que l'on voit que les liquidateurs sont parvenus à jeter le trouble, puisque des milliers de remarquables enseignants en viennent à s'excuser de transmettre des connaissances, et à être persuadés qu'ils ne sont pas pédagogues alors même que, grâce à eux, leurs élèves apprennent, s'instruisent, se cultivent et réfléchissent.

Combien d'autres enseignants ressentent un malaise profond (voire démissionnent), tiraillés entre leur conviction profonde selon laquelle il est salutaire d'instruire les élèves, et le discours ambiant, celui des liquidateurs, qui, à coups de formations, de circulaires, de discours, de vidéos, de diaporamas, de cartes mentales (un tel matraquage n'étant pas sans rappeler la propagande d'un régime totalitaire), répète que l'enseignement « transmissif » est une pratique non seulement désuète, mais également malveillante envers les élèves.

Bienveillance, malveillance. Voici encore une inversion qui cause souvent de lourds dégâts.

Puisque ceux qui ont renversé l'école sont allés jusqu'à renverser le sens des mots – et c'est d'ailleurs là le principal levier de leur action, il convient de remettre les mots à l'endroit. C'est l'immense mérite de ce livre. Avec une implacable rigueur – ce qui n'exclut pas la profondeur et la beauté –, l'auteur parvient à décoder ce qui a été codé, à démêler ce qui a été emmêlé.

Ainsi l'auteur montre-t-il que lorsque les liquidateurs disent « autonomie », cela signifie « abandon de l'État ». Lorsqu'ils disent « continuité école-famille », cela cache en fait la volonté de confiner les enfants des milieux populaires dans une sous-instruction. Lorsqu'ils disent « ouverture de l'école », cela signifie livrer l'école et les enseignants à toutes les pressions, à tous les intérêts particuliers, au risque même de briser l'unité de la nation.

De la même manière, l'auteur explique ce qu'il y a de dangereux derrière le concept d'« école inclusive », en quoi celui-ci ne vise nullement à venir en aide aux élèves fragiles. Il montre également ce qui se dissimule derrière la volonté des liquidateurs de supprimer les examens au nom, disent-ils, du souci d'épargner à l'élève une épreuve traumatisante.

L'auteur démontre aussi en quoi l'existence de programmes nationaux pour les élèves, et de statuts nationaux pour les enseignants, toutes choses que les liquidateurs présentent comme d'insupportables et archaïques carcans, sont les conditions indispensables à la liberté, à l'indépendance, à la sécurité du professeur, et donc à la qualité de l'enseignement. Il ne peut en effet y avoir d'éducation si l'éducateur cherche à plaire pour conserver sa place.

L'auteur évoque les projets d'établissement qui, se substituant aux normes nationales, aboutissent au passage à définir le concept de « liberté pédagogique collective » : une fois le projet pédagogique local voté, tout enseignant est sommé de s'y soumettre. C'est le travail en équipe obligatoire, la collaboration forcée. En fait de liberté, il s'agit là d'un authentique asservissement. Rappelons que la liberté pédagogique, comme tout droit, est, par essence, individuelle, chacun n'étant comptable que de lui-même.

Poursuivant cette entreprise de démystification, l'auteur s'attaque à l'idéologie des compétences, ce dogme d'inspiration totalitaire, « *qui ne peut naître que dans la tête de gens qui n'ont jamais aimé un enfant* ».

Restituant leur véritable sens aux mots, l'auteur redonne toute sa fierté au professeur, c'est-à-dire à celui qui, à sa manière propre (la bonne pédagogie étant celle qui fait sens à l'enseignant – elle est donc éminemment personnelle), « *transmet des connaissances, et qui, en transmettant des connaissances, permet aux jeunes de construire leur propre rapport au savoir, d'acquérir une sensibilité, des capacités, des outils, des méthodes* ». Celui qui donne à voir, celui qui donne envie d'apprendre davantage, celui qui émancipe, et non pas celui qui maintient chaque élève dans son univers de naissance, ou celui qui l'entraîne, comme dans un centre de dressage, à accomplir certains actes robotisés, et à maîtriser certaines compétences standardisées.

L'entreprise de décodage achevée, on en vient finalement à réaliser que les liquidateurs qui disent agir au nom de la bienveillance en faveur des élèves sont finalement des gens très malveillants. Ils n'ont que les mots « autonomie » et « liberté » à la bouche, alors qu'ils entendent en réalité exercer un contrôle méthodique et intrusif sur ce que font et pensent élèves et professeurs. Ils sont prompts à criminaliser les « leçons frontales », mais ils passent leur temps à faire la leçon aux autres. Ils disent vouloir inciter les élèves à argumenter et débattre, mais ils ne supportent pas la contradiction. Ils se disent « pédagogues » ? Ce sont les plus grands anti-pédagogues qui soient !

Le vrai pédagogue, c'est ce maître d'école que l'on découvre au détour de quelques magnifiques pages du livre, celui qui, entre une leçon de grammaire et une leçon de mathématique, emmène ses élèves en ville, (leur apprenant à ne pas marcher en file indienne), leur joue de la guitare, puis conduit ces mêmes élèves, dont beaucoup ne sont jamais sortis de leur quartier, « *sur une colline, à regarder la ville de haut, à apprécier les distances et les mesures d'un autre point de vue, à s'interroger sur un panorama différent de celui auquel ils sont habitués, à relier le tout aux sciences, à la géographie, à l'histoire, qui d'ailleurs ne sont pas cette année [ses] matières* ». Un maître libre, des élèves libres. C'est cela l'école.

Vient ensuite la question : mais qui sont ces liquidateurs, dans quel but agissent-ils, qui les a armés ?

L'auteur explique en quoi la marche à l'autonomie, à la dénationalisation de l'école, est une source considérable d'économies budgétaires puisque l'Etat se défait de ses missions historiques sur les collectivités et sur les familles. Le vrai pédagogue construit l'école en se référant aux stades de développement de l'enfant. Le faux pédagogue, lui, construit (ou plutôt détruit) l'école en se référant aux critères de Maastricht...

Mais, au-delà de la question des moyens, l'opération de destruction de l'école qui instruit poursuit un but encore plus funeste : en frappant en premier les enfants des milieux populaires, elle prive ces derniers d'un savoir dont ils sont propriétaires, et qui les aide à réfléchir par eux-mêmes. Ceux qui renversent l'école veulent donc désarmer les futurs citoyens, les réduire au rang de travailleur docile et polyvalent.

L'auteur montre que les liquidateurs n'ont rien inventé. Ils ne sont guère plus imaginatifs qu'ils ne sont pédagogues : ils ne font, en effet, que suivre, docilement, les instructions rédigées plus haut, par la Commission Européenne. Et c'est la raison pour laquelle, ce livre, qui décrit l'école italienne, est, en grande partie, transposable à l'école française.

Mais il n'est pas dit que le sort de l'école qui instruit soit scellé. Si les liquidateurs sont parvenus, notamment par leur opération visant à pervertir le sens des mots, à marquer des points, ils n'ont pas gagné. L'auteur souligne que les professeurs, les parents, et tous ceux que la cause de l'école intéresse, ne manquent pas de résister. La contre-offensive est possible. La reconquête de l'école qui instruit est à l'ordre du jour.

Pour combattre un ennemi, il faut commencer par le décrire, par le désigner. C'est-à-dire qu'il faut parler, il faut « dire ». C'est là la première vertu de ce livre : il dit. Il montre du doigt les imposteurs, il les démasque : faux pédagogues, vrais liquidateurs. Ce livre redonne toute sa noblesse aux savoirs, à la culture, à l'école qui instruit et qui éduque, au professeur dont le noble art est décrit avec une grande finesse.

Ce livre qui traite de de l'art de la pédagogie, de la transmission des connaissances et du libre rapport au savoir est lui-même écrit avec une grande pédagogie, il nous transmet des connaissances et nous amène à réfléchir. Un livre de combat. Et aussi un très beau livre. Un livre à lire.

Le Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit



Tout était écrit et pourtant...

Serge TREEBLANC

Dans sa conférence de presse du 25 septembre 2018 rapportée par le journal *Le Monde* du 26 septembre, « la ministre de l'enseignement supérieur Mme Vidal a dressé un bilan très positif de cette première année de fonctionnement de Parcoursup, la plate-forme d'accès à l'enseignement supérieur issue de la loi orientation et réussite des étudiants, votée en mars. Malgré un été marqué par les critiques envers la lenteur de la nouvelle machine à affecter les candidats dans les formations, c'est toute une gamme de "progrès significatifs" par rapport à "Admission post bac" qu'a soulignée la ministre. » Seul un petit toilettage était annoncé pour corriger à la marge certains « dysfonctionnements », mais le fond – sélection sur fond de tri social des bacheliers à l'entrée à l'université, fin du baccalauréat comme premier grade universitaire ouvrant droit à son titulaire de s'inscrire dans la filière et l'université de son choix – ne semblait pas pouvoir être remis en cause.

Le 17 juillet 2018, le Ministre Blanquer publiait quant à lui le décret et les arrêtés concernant le bac et le lycée – textes largement commentés dans les communiqués du *Manifeste pour la Reconquête d'une école qui instruit* : suppression du Baccalauréat comme diplôme national par l'introduction massive du contrôle continu le transformant en simple « diplôme maison » ; désorganisation des enseignements au lycée, avec au centre la modularité, les parcours individuels, l'autonomie. Le projet de loi, dit « école de la confiance », présenté ce 5 décembre en conseil des ministres allant même, au nom de « la justice sociale » (sic) jusqu'à autoriser les établissements à officiellement déroger aux programmes nationaux et horaires nationaux...

Sur sa lancée, et sur fond de suppressions de postes massives, M. Blanquer ouvrait la concertation sur une « réforme » de la voie professionnelle supprimant des milliers d'heures de cours aux élèves pour les livrer davantage encore à l'exploitation en entreprise via la multiplication de stages et le recours accru à l'apprentissage.

Tout semblait écrit pour ce gouvernement, et une certaine presse n'hésitait pas à présenter son ministre de l'Éducation Nationale comme symbole d'un retour à l'ordre, à la transmission des connaissances, à l'orthodoxie républicaine... Enfin un ministre qui avait réussi là où tant d'autres avaient échoué...

Et pourtant...

Et pourtant, à l'heure où ces lignes sont écrites, des centaines de lycées sont bloqués par des lycéens qui, dans un même mouvement, exigent le retrait de la réforme des lycées, du Baccalauréat, de la réforme de la voie professionnelle, de la loi ORE organisant la sélection à l'université et de Parcoursup. Un mouvement qui semble prendre de l'ampleur, avec une multiplication d'assemblées générales où les jeunes discutent, analysent, confrontent l'expérience de leurs aînés passés sous les fourches de la sélection version « tri social » et décident que leur avenir ne peut pas être la promesse d'une exploitation sans limites, qu'il est urgent de défendre le droit à être instruits et à accéder à de vrais diplômes ouvrant droit à des qualifications reconnues sur le marché du travail.

Cette résistance emprunte de multiples chemins : ici des étudiants qui, dans les universités, se dressent contre la décision honteuse du gouvernement d'augmenter – et le mot est ici bien trop faible – le montant ouvrant droit à inscription à l'université pour les étudiants étrangers (pour l'instant) hors Union Européenne. Là des enseignants qui, en assemblée générale dans leur établissement, décident d'en appeler, par la grève et la manifestation, à l'unité pour l'abrogation de Parcoursup, de la réforme du lycée, pour le rétablissement du Baccalauréat comme diplôme national, contre la division et la concurrence entre lycées, entre disciplines, entre collègues. Ailleurs, des « collectifs contre les réformes Blanquer » se constituent...

Dans cette situation, le ministère cherche malgré tout aujourd'hui à mettre en œuvre à marche forcée la réforme du lycée pour la rentrée 2019. Mise en œuvre impossible, comme peut l'être toute tentative de maîtrise du chaos : comment organiser des emplois du temps quand la réforme prévoit que les lycéens pourront, a minima avec les 7 spécialités dites « classiques » en première, choisir 35 cursus différents ? Comment envisager que puissent se tenir de simples heures de cours, quand chaque lycée devra gérer l'organisation chaque trimestre de dizaines de contrôles en cours de formation, avec tout ce que cela implique (choix des sujets, préparation des salles, plannings de surveillance, anonymisation des copies, gestion des contentieux, organisation des épreuves de rattrapage...) ?

Comment imposer à des professeurs de mathématiques l'enseignement en seconde des « sciences numériques et technologie » alors que rien dans les programmes proposés ne correspond aux savoirs sur lesquels ils ont été recrutés par concours ? Que pensera un jeune de seconde à qui on refusera tel enseignement de spécialité par « manque de place », si ce n'est qu'il est victime dès 14 ans d'une sélection honteuse ?

Cette liste de constats concrets, accablants, qui pourrait s'allonger au point de faire rougir Prévert, tous les enseignants, lycées après lycées, la dressent à mesure qu'ils sont « concertés » sur les choix de l'autonomie du futur lycée Blanquer. Elle alimente partout l'incompréhension, l'indignation, la colère, et renforce le sentiment de solidarité avec les jeunes en mouvement.

Un constat s'impose au fil des jours qui passent : le chaos est inconciliable avec la rigueur et la sérénité propre à la connaissance et à la transmission des savoirs. Il conduit les enseignants à refuser collectivement de mettre en œuvre la réforme. Un processus est engagé qui doit être alimenté, encouragé.

Alors non, n'en déplaise au gouvernement, rien n'est joué.

Le Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit s'est fixé d'emblée pour objectif de « clarifier les enjeux pour aider la mobilisation en cours ».

Il est clair aujourd'hui que ce mouvement qui s'amplifie cherche à converger, a besoin de converger. L'école de Blanquer, de la maternelle à l'université, n'est rien d'autre que l'école de la dislocation, dislocation de l'école de la République elle-même. Elle est l'exact contraire de l'école qui cherche à instruire les jeunes générations pour les aider à s'émanciper dans tous les sens du terme.

Il y a urgence, urgence à ce que l'unité des lycéens, des étudiants, des parents, des enseignants et de leurs organisations syndicales se réalisent sur des mots d'ordre clairs :

Abrogation de la réforme du lycée et du Bac !

Abrogation de la loi ORE et de Parcoursup !

Non à l'augmentation des frais d'inscription à l'université !

Retour au Baccalauréat comme premier grade universitaire !

Défense du baccalauréat comme diplôme national organisé autour d'épreuves nationales, terminales, anonymes.

Le Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit n'a pas d'autre ambition que d'aider le mouvement qui se cherche à prendre son plein essor pour mettre à bas toutes les mesures qui détruisent l'école publique. Il prendra toutes les initiatives pour aider à aller dans ce sens.

Serge TREEBLANC,
syndicaliste enseignant dans le 2nd degré,
membre du secrétariat d'animation du *Manifeste*



École Maternelle, une suppression annoncée

Martine DUPUY

CAP 2022 et les propositions « d'experts » chargés par le Premier Ministre Edouard Philippe de réfléchir à une réforme des missions de l'État, préparent un avenir des services publics très sombre ! Pour réaliser 30 milliards d'économies, il est prévu de supprimer massivement les postes de fonctionnaires : 120 000 suppressions, dont 50 000 pour les fonctionnaires d'État et environ 25 000 dans l'enseignement. Cela ne peut se faire qu'au détriment des « usagers » des services publics, en particulier de la classe ouvrière et de ses enfants. C'est dans ce cadre que Blanquer ose parler de son « école de la confiance », alors que l'institution scolaire est frappée à tous les niveaux : école maternelle, lycée général et professionnel, baccalauréat et sélection à l'université...

Est-ce exagéré de dire que le gouvernement programme la disparition de l'école maternelle ?

Le 1er août 2018, la commission culturelle de l'Assemblée nationale a remis un rapport, la Mission « flash » sur les directeurs d'école et l'organisation de l'école publique. Dans ce rapport, les rapporteuses, Mmes Valérie Bazin-Malgras (députée LR) et Cécile Rilhac (députée LREM) proposent une réorganisation totale de l'école primaire.

Pour les « experts » de la commission :

« L'éparpillement des écoles a un coût budgétaire et crée des inégalités », « il y a environ 45 000 écoles publiques en France (50 000 il y a 10 ans) », dont « près de la moitié des écoles comptent moins de quatre classes. »

« Les directeurs sont donc tiraillés entre les tâches quotidiennes et le pilotage pédagogique, les premières prenant le pas sur le second, au détriment du suivi des élèves, de l'enseignement et du projet d'école. »

« L'introduction de la scolarité obligatoire dès trois ans rend obsolète la distinction entre école maternelle et école élémentaire. Il ne devrait plus y avoir que des écoles primaires. »

« Afin d'éviter les ruptures dans les parcours scolaires, davantage de continuité doit aussi être introduite entre école et collège, c'est-à-dire tout au long de la scolarité obligatoire (de 3 à 16 ans) »

C'est le principe d'une école par commune dans les campagnes ou par quartier dans les villes qui est remis en cause. Les 45 000 écoles maternelles et élémentaires seraient regroupées en 1800 « ensembles primaires » mis en réseaux avec le collège, avec une suppression massive de postes et de directeurs d'école. L'école maternelle française – presque une exception en Europe – perdrait sa spécificité et serait « fondue » dans le groupe élémentaire.

Mais l'école maternelle a son fonctionnement propre, ses particularités matérielles et pédagogiques, et c'est un élément essentiel dans la vie du jeune enfant et dans celle des parents d'ailleurs.

Pour mémoire, l'arrêté du 28 juillet 1882, acte de naissance de « l'école maternelle » française écrivait :
« l'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école ; elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école [...]. Tous les exercices de l'école maternelle doivent aider au développement des diverses facultés de l'enfant sans fatigue, sans contrainte ; ils sont destinés à lui faire aimer l'école et à lui donner de bonne heure le goût du travail, en ne lui imposant jamais un genre de travail incompatible avec la faiblesse et la mobilité du premier âge ».

Certes, l'école maternelle a évolué depuis le XIX^e siècle, mais sa spécificité reste déterminante. Etape cruciale dans la vie du jeune enfant, elle prépare son entrée dans la future vie scolaire et sociale. Souvent lieu de la première socialisation hors de la famille, mais aussi lieu de la première rencontre des familles avec l'institution scolaire, les apprentissages y sont multiples et complexes, permettant le développement de chaque enfant. C'est l'école des premiers savoirs où le langage, produit et source des apprentissages, y a une place toute particulière. Les élèves sont amenés à construire un nouveau rapport au langage, pour communiquer mais aussi parler et penser le monde.

Des recherches nationales montrent la corrélation entre scolarisation précoce et réussite scolaire.
La scolarisation à 2 ans est un facteur de réussite notamment pour les enfants les plus éloignés de la culture scolaire.

L'école maternelle, avec son fonctionnement, son organisation et sa pédagogie adaptés, nécessite des conditions d'accueil répondant à ces exigences.

Les projets et annonces visent à remettre tout cet édifice en cause. Mais pour comprendre l'attaque frontale actuelle, remontons un peu le temps...

Les 27 et 28 mars 2018, les « assises de la maternelle »

Le ministre Blanquer en précise l'objectif : « *Ce rendez-vous devra nous permettre de penser l'école maternelle de demain pour en faire véritablement l'école de l'épanouissement et du langage* » et de « *mettre en avant les meilleures pratiques pédagogique et éducatives... pour s'en inspirer* ».

À l'ouverture, le Président de la République, en présence du ministre, a annoncé vouloir « *rendre obligatoire l'école maternelle à partir de 3 ans, dès 2019* » en précisant « *dans une école maternelle refondée* » et « *avec une reconception du temps scolaire et parascolaire le mercredi* ». En quoi rendre obligatoire l'école maternelle à partir de 3 ans, alors qu'aujourd'hui 97,6 % des enfants sont scolarisés en maternelle, serait-il une avancée ?

Déjà, en janvier de la même année, un rapport de France stratégie, service du Premier Ministre, avait « *jeté le doute* » sur la maternelle :

Basé sur une étude d'Arthur Heim, diplômé de l'École économique de Paris, le rapport annonce : « *Au final, les résultats présentés ici, s'ils ne réussissent pas à asseoir le bien-fondé de la préscolarisation précoce, ne doivent pas pour autant conduire à le remettre en cause* ». Une belle dénégation !

Quelques semaines plus tard, un second rapport de France Stratégie pousse encore plus loin : « *Notre école maternelle se caractérise par une forte et constante focalisation sur la préparation aux apprentissages formels de l'école élémentaire, que l'on ne retrouve pas avec une telle ampleur chez nos voisins* ».

« *Le modèle français, dual, avec une forte césure entre l'accueil des 0 - 3 ans et la préscolarisation à partir de cet âge, apparaît désormais de plus en plus isolé face au développement en Europe des systèmes «intégrés» d'accueil du jeune enfant, qui traitent comme un bloc la période allant de la première année à l'âge de la scolarité obligatoire* ».

Le rapport préconise en conséquence un « *système intégré d'accueil des jeunes enfants qui traite comme un bloc la période allant de la première année à l'âge de la scolarité* » (0 à 6 ans). Avec l'« *intervention, dans les écoles des professionnels du champ social, comme les éducateurs de jeunes enfants* ».

Présentant les Assises à la presse, Boris Cyrulnik (conseiller scientifique de M. Blanquer) déclare : « *L'expérience montre que les enfants ne s'attachent pas forcément à celui qui a le plus de diplômes* » (Ouest-France le 06/01/18) ! Il est clair que le jeune enfant est très attaché à sa mère, quels que soient ses diplômes ! Mais là il s'agit d'école et de premiers apprentissages avec des enseignants formés, fonctionnaires d'Etat.

Et pour remplacer les enseignants auprès des jeunes élèves, tout est prévu :

- Un décret (du 1er mars) modifie le statut des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) pour y introduire des missions de « *mise en œuvre des activités pédagogiques* », missions qui, pour la première fois, ne relèveraient plus de l'Éducation Nationale, mais de l'autorité des collectivités territoriales. Ce serait un coup majeur porté contre l'école de la République et le statut de ses maîtres.
- Le rapport de France stratégie prévoit la « *création de parcours de formation continue adaptée pour les professionnels exerçant aujourd'hui dans ces deux univers (école ; structure d'accueil)* » pour avancer vers la « *définition d'une gouvernance renouvelée* » dont la base serait « *un nouveau partage des compétences entre l'ensemble des acteurs (État, départements, communes, Caisse d'Allocations Familiales)* » avec un « *ministre unique chargé de l'éducation et de l'enfance* ». Et comme d'habitude, pour mettre en œuvre cette contre-réforme, il est prévu « *une large concertation* » pour construire « *une culture commune entre le monde de l'école maternelle et celui de la petite enfance* ».

Sans oublier qu'avec cette mesure, le gouvernement pourra étendre l'application de la loi Debré de 1959 aux actuelles écoles maternelles et imposer aux communes de participer aux frais des écoles privées pour les enfants de 3 à 6 ans (scolarité obligatoire) !

Une attaque qui vient de loin

2015 : nouveaux programmes de maternelle, un retour aux jardins d'enfants municipaux ?

La ministre de l'Education Nationale de François Hollande, Mme Najat Vallaud-Belkacem, propose les nouveaux programmes de la loi de Refondation de l'école qui inscrit l'école maternelle dans le Projet Educatif Territorial (PEDT) : « *l'école accompagne les transitions vécues par les enfants* » et « *construit des passerelles au quotidien entre la famille et l'école, le temps scolaire et le temps périscolaire* », les enfants devant « *apprendre à repérer les rôles des différents adultes et des différents espaces de la classe* ».

Intégrés dans la réforme des rythmes scolaires, ces programmes transforment l'école maternelle en une multitude d'« écoles autonomes », en dehors du cadre national. L'enseignement devient, au sein de la maternelle, une activité parmi d'autres, dans une logique partenariale avec les collectivités territoriales. Les professeurs des écoles, dont le statut est menacé, deviennent des animateurs : « *l'enseignant anime des moments qui ont la fonction de faire apprendre...* » au détriment de leur mission d'enseignement qui disparaît au sein d'une classe devenue « *communauté d'apprentissage* », que rien ne différencie plus des structures d'accueil du type « jardins d'enfants municipaux ».

2010 : décret du 7 juin 2010 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans « *relatif aux établissements et service d'accueil d'enfants de moins de 6 ans* », signé par François Fillon, Premier ministre de Sarkozy, le ministre du travail, de la solidarité et de la fonction publique, Éric Woerth et la secrétaire d'Etat chargée de la famille et de la solidarité, Nadine Morano.

Ce décret prépare l'officialisation et la généralisation des jardins d'éveil contre l'école maternelle publique laïque et gratuite et les crèches publiques. L'école maternelle disparaîtrait au profit de nouveaux modes de garde payants, en particulier des jardins d'éveil, au prix de la baisse de la qualité d'accueil des enfants par la remise en cause des normes d'encadrement et des qualifications des personnels des crèches publiques, dont le coût est jugé trop élevé. Il s'inscrit dans le contexte de déréglementation et de privatisation de l'accueil de la petite enfance, en application de la directive européenne du 12 décembre 2006 relative aux services dans le marché intérieur, dite « directive Services » ou « directive Bolkestein ».

2009 : expérimentations de jardins d'éveil.

Ces expérimentations rassemblent dans une même structure des classes maternelles et un jardin d'éveil payant et dépendant de plusieurs autorités de gestion (collectivités locales, Education nationale, Caisses d'Allocations Familiales) et fonctionnent avec des personnels aux statuts différents, dont des enseignants. Directement en concurrence avec l'école maternelle gratuite, véritable substitution à la première, voire la deuxième année de l'école maternelle, c'est une mesure phare pour supprimer des postes, liquider la scolarisation des enfants de 2 ans*, déréglementer et accélérer le désengagement de l'Etat par des transferts de compétences vers les collectivités territoriales. C'est une attaque contre l'existence même de l'école maternelle et du statut des enseignants.

* Développée à partir des années 1970, la scolarisation des enfants de moins de 3 ans est passée de 10% en 1960 à 18% en 1970, 36 % en 1980. Elle a stagné après la loi d'orientation de Lionel Jospin en 1989, qui limitait l'inscription des 2-3ans. De 35,4 % en 2000, elle a diminué ensuite en moyenne de 2 points par an. En 2008 elle atteignait 18,1 %.

2008 : « Jardins d'éveil »

Le rapport de la députée UMP Michèle Tabarot, à l'été 2008, vante le « jardin d'éveil » en lieu et place de l'école maternelle. Commandé par le premier ministre François Fillon, il respecte deux objectifs : assurer la sécurité et l'épanouissement de l'enfant et... favoriser la maîtrise de la dépense publique !

Structure principalement financée par la CAF et le « porteur de projet » (commune, administration, association ou entreprise), elle serait payante, en fonction du salaire des parents, alors que l'école maternelle est gratuite. L'encadrement y serait, en fonction de l'heure de la journée, d'un adulte pour huit à onze enfants.

Ces deux rapports sont sortis au moment où le ministre décidait la chute brutale de la scolarisation à 2 ans passée de 30 % à 20 % entre 2000 et 2008.

Seuls trois jardins d'éveil ayant été expérimentés, en 2009 (Finistère, Tarn et Garonne et Alpes Maritimes) l'évaluation n'a pas été initiée !

2007 : décret du 20 février 2007, relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique. Avec ce décret, le gouvernement Chirac met en œuvre la déréglementation et les mesures s'attaquant à l'école maternelle.

2004 : une délibération du Conseil municipal de la ville de Tours autorise les **inscriptions en crèche des enfants jusqu'à l'âge de quatre ans** « à défaut d'être accueillis à l'école maternelle ».

Il s'agit en effet de l'application du décret du 1^{er} août 2000 qui met en concurrence l'école maternelle publique avec de nouvelles structures multi-accueil de la petite enfance de 0 à 6 ans, issues d'initiatives locales et/ou privées ouvrant la voie au recrutement de personnels déqualifiés, précaires et sous-payés.

Ce texte, inspiré par les dispositions existant dans d'autres pays européens, a en particulier comme objectif de faire des économies de postes de fonctionnaires et donc d'enseignants pour répondre aux exigences de l'Union européenne demandant de réduire les déficits publics.

2000 : décret du 1^{er} août portant création de « jardins d'enfants ».

Signé entre autres par Lionel Jospin, Premier Ministre, Mme Aubry, ministre de l'Emploi et de la Solidarité, et Ségolène Royal, ministre déléguée à la famille et à l'enfance, ce décret porte création de jardins d'enfants pouvant accueillir jusqu'à 6 ans, directement en concurrence avec les écoles maternelles.

En effet, le décret ne précise pas les horaires d'ouverture de ces structures, sous-entendant qu'elles peuvent ouvrir durant les heures scolaires, donc en concurrence avec l'école maternelle. Dans le *Guide pratique de l'accueil de la petite enfance*, publié après la promulgation du décret de 2007, on pouvait lire : « Il n'y a aucune norme réglementaire qui s'oppose à l'accueil des 3-4 ans, et ce jusqu'à 6 ans ! ».

Conclusion

Cette petite remontée dans le temps, non exhaustive, montre la continuité dans les attaques de tous les gouvernements successifs contre l'école maternelle, pourtant déterminante dans la scolarité future de élèves.

Transfert de compétences de l'Etat vers les collectivités territoriales, éclatement du cadre national, mise en concurrence avec des « jardins d'éveil » locaux, remise en cause des programmes, remise en cause de sa spécificité et fusion avec l'école primaire... Derrière les grandes déclarations sur « l'épanouissement de l'enfant », toutes ces mesures convergent vers la destruction de cette école spécifique. Il s'agit de s'aligner sur les dispositifs des autres pays européens, de faire des économies en postes et en personnels en application des directives européennes. Cette entreprise de destruction de l'école maternelle, liée à l'ensemble des mesures visant à détruire l'école publique et l'accès à l'instruction pour tous, touche particulièrement les enfants de la classe ouvrière.

La défense de cette première marche de l'école publique nécessite de clarifier les enjeux des réformes ou propositions. J'espère que cette analyse y aura contribué.

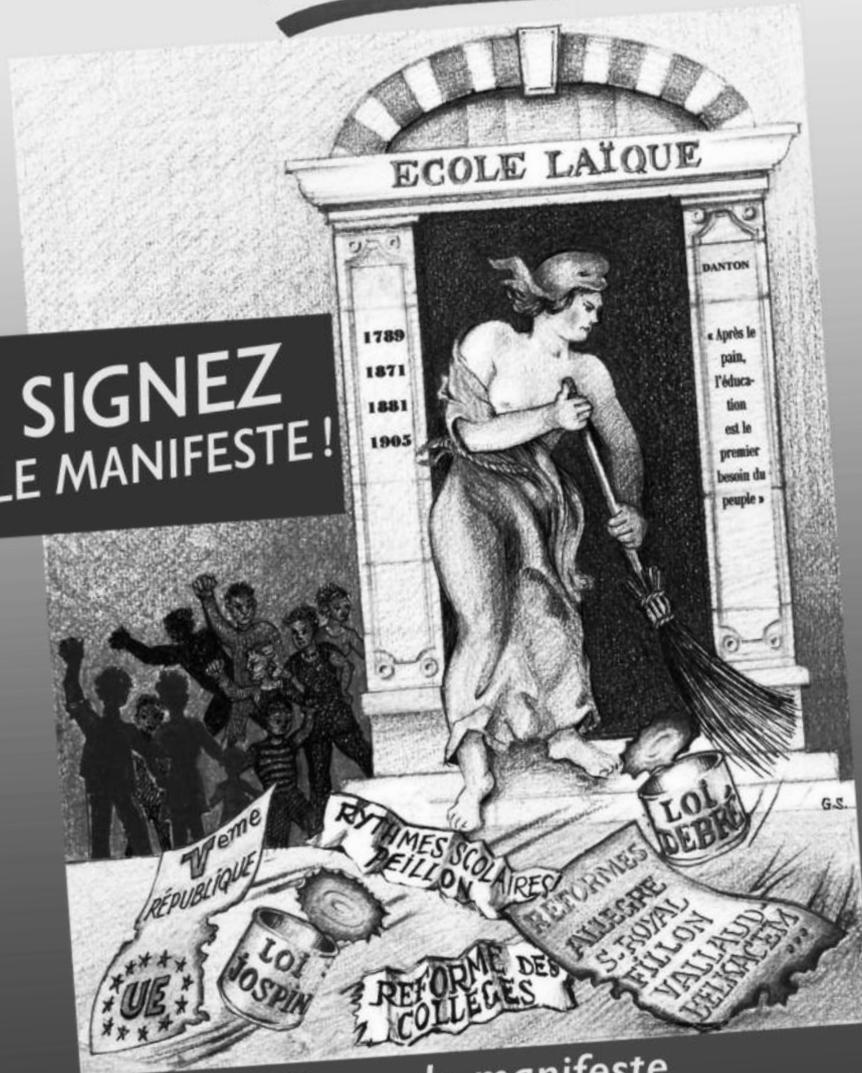
Plus que jamais, nous devons nous rassembler et nous organiser pour reconquérir l'école que nous voulons pour les enfants du peuple : celle qui transmet des savoirs certifiés par des diplômes nationaux et des qualifications reconnus par les conventions collectives, une école qui instruit et émancipe tous les enfants !

Plus que jamais la conclusion du Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit est d'actualité : la défense de l'école nécessite que le gouvernement, au service de l'Union européenne et du patronat, soit défait. Elle nécessite d'en finir avec les institutions antidémocratiques de la V^e République qui tourne le dos à ces exigences.

Martine DUPUY,
conseillère pédagogique retraitée de Marseille,
membre du secrétariat d'animation du *Manifeste*.

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