

MANIFESTE POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE QUI INSTRUISE

BULLETIN DE DISCUSSION N° 4

DÉCEMBRE 2016



Sommaire

| | |
|---|----|
| Présentation | |
| Se regrouper sur l'objectif commun de reconquête d'une école qui instruit | 3 |
| Introduction de Rémi Candelier | |
| Première rencontre du Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit | 4 |
| Jean-Michel Muglioni, vice-président de la Société Française de Philosophie : | |
| La haine de l'instruction | 5 |
| Jean-Pierre Daymard, instituteur du 14 ^e arrondissement de Paris : | |
| Les projets éducatifs de territoire (PEDT). | 10 |
| Aurélien Gavois, enseignant du supérieur : La sélection à l'université. | 11 |
| Michel Barbe, professeur retraité (13) : | |
| L'école à Marseille, indigne de la République. | 12 |
| Corinne Abensour : La Destruction du savoir en temps de paix | 13 |
| Nathalie Bulle, Directrice de Recherche au CNRS, auteure de <i>L'Ecole et son double</i> : | |
| Le besoin de savoir et de connaître. | 14 |
| Claude Charmont, syndicaliste, professeur de lycée professionnel retraité : | |
| Défendre l'enseignement professionnel | 18 |
| Mme Geneviève Zehringer, présidente d'honneur de la Société des agrégés de l'Université : | |
| révoquer la réforme du collège et toutes les réformes destructrices | 19 |
| Jacques Guillet, enseignant : La faute des syndicats ? | 21 |
| Carine Weber, professeure au lycée public de Lannion : | |
| Le Président, les scouts et la religieuse | 22 |
| Mme Bourdon, professeure d'arts plastiques en retraite : | |
| L'organisaïton du déclin des disciplines artistiques | 23 |
| Mme Girardi, enseignante du premier degré : | |
| La résistance face au Projet éducatif territorial (PEDT) | 24 |
| La représentante du collectif LEPI en Auvergne : | |
| Ces réformes touchent les enfants qui sont les plus vulnérables | 25 |
| Philippe Tour, instituteur : | |
| Une école qui instruit, c'est exactement ce qu'on veut | 26 |
| Jonathan Wilson, professeur en lycée professionnel : | |
| Le lien entre défense de l'enseignement professionnel et abrogation de la loi El Khomri. | 26 |
| Anne Lefebvre : La réforme du collège, une catastrophe | 27 |
| Elisabeth Friedlander, enseignante | 28 |
| Yves Terrades, professeur : Il ne s'agit pas que de l'orthographe... | 29 |
| Jean-Michel Muglioni | 29 |
| Conclusion de Martine Dupuy | 30 |
| Texte adopté par les 136 participants à la rencontre nationale du 12 novembre 2016 | |
| Briser le consensus pour combattre l'effondrement en cours | 32 |
| Annexes : Contributions reçues après la rencontre du 12 novembre | |
| Michel Deguy, Ecrivain, directeur honoraire du Collège International de Philosophie : | |
| Discipline de laïcité | 34 |
| Antony Benayas, enseignant-correcteur au CNED de Toulouse (CM1), syndicaliste représentant du personnel : Pour un CNED qui instruit.... | 35 |
| MANIFESTE Pour la reconquête d'une école qui instruit | 36 |

P R É S E N T A T I O N

Se regrouper sur l'objectif commun de reconquête d'une école qui instruit

Rémi Candelier, Martine Dupuy, Jack Lefebvre

Vous trouverez dans ce bulletin n°4 le compte rendu de la rencontre nationale du 12 novembre 2016, autour du Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit, qui a rassemblé 136 signataires.

Cette rencontre a été, de l'avis unanime des participants, un succès par le nombre de ces participants, la qualité des interventions, et enfin par la volonté affirmée par tous de défendre et reconquérir le droit à l'instruction et à l'émancipation.

Nous espérons qu'à la lecture de ce compte rendu, vous parviendrez à la même conclusion.

Au moment où la ministre en titre de l'éducation nationale déclare que « *cela va mieux* », les intervenants ont établi au contraire, la situation réelle de l'école de la République.

Les enseignants ont témoigné des difficultés rencontrées pour pouvoir, tout simplement, faire leur travail qui est de transmettre des connaissances, face à ce qu'il faut bien appeler un plan organisé de démantèlement du droit à l'instruction mené par les gouvernements successifs de la V^e république, en application des directives de l'Union Européenne.

Comme le rappelle le texte adopté le 12 novembre : « *Qu'est-ce qui permet à la ministre, à tous les ministres depuis des décennies, de poursuivre leur œuvre de destruction si ce n'est le consensus, ce consensus institutionnel auquel nous avons été confrontés lors des mobilisations pour l'abandon de la réforme des rythmes scolaire, de la réforme du collège, des enseignants du supérieur contre la loi LRU qui organise la concurrence entre les universités...* »

Cette rencontre a aussi témoigné du combat, de la résistance menée par les enseignants, les parents, les élus, des chercheurs pour reconquérir une école qui instruit.

Comme l'a dit une intervenante : « ***Nous bannissons le mot inéluctable : une loi se vote et une loi s'abroge !*** »

Une nouvelle étape de notre action s'ouvre.

Nous faisons la proposition de continuer, en l'amplifiant, la campagne de signatures du Manifeste que nous reproduisons à la fin de ce bulletin et sur lequel plus de 1000 signataires se sont déjà rassemblés.

De faire circuler le texte adopté le 12 novembre.

D'organiser des réunions locales autour du Manifeste, avec la perspective d'une réunion plus large à Marseille.

D'organiser des conférences de presse, avec la presse régionale, afin de donner le plus large écho à notre initiative.

Le comité d'organisation s'est élargi lors de la réunion du 12 novembre. Il se réunira le samedi 10 décembre à Paris.

Le manifeste dispose d'un site : ***manifestecole.fr*** et d'une adresse électronique : ***manifestecole@gmail.com***

Encouragés par ce premier succès, continuons à nous regrouper et nous organiser pour la reconquête d'une école qui instruit !



Première rencontre nationale du Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit

Introduction de Rémi Candelier

Ce manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit a été initié par une quarantaine d'enseignants, syndicalistes, parents, travailleurs, citoyens scandalisés par l'ampleur des coups portés à l'école publique et l'offensive d'une grande brutalité qui livre la jeunesse à l'exploitation patronale. Les différents gouvernements qui se sont succédé depuis des dizaines d'années, tous attachés à la V^e République et à l'Union Européenne et ses directives, ont organisé ce lent grignotage progressif.

Les différentes lois d'orientation, que ce soient celle de Jospin en 89 et l'actuelle impulsée par Peillon-Hamon-Belkacem, la réforme des rythmes scolaires, l'appel de Bobigny véritable ligne de conduite destructrice de l'école que suit ce gouvernement, la territorialisation de l'école, la fin des programmes nationaux et des diplômes nationaux voulue par le patronat, la réforme des collèges et lycées, le processus de Bologne concernant les Universités, les coups de butoir de l'union européenne contre l'école du savoir dans le but d'imposer une école des compétences, malléable, qui asservit la classe ouvrière et la livre pieds et poings liés aux exigences des entreprises... c'est une véritable toile d'araignée qui se construit afin de contrôler les masses et de préserver le caractère subordonné du travail.

Ce sont désormais plus de mille signataires qui ont rejoint le manifeste en quelques mois. Ce manifeste n'est pas celui d'un syndicat, d'un parti politique, mais celui qui fédère les défenseurs de l'école publique et laïque qui promeut les savoirs, ceux qui refusent l'asservissement de la classe ouvrière, qui souhaitent que l'école soit celle de l'émancipation des jeunes en leur offrant les clés de l'indépendance d'esprit, la possession de diplômes nationaux fondements d'une rémunération respectueuse du travail fourni.

Mes Camarades, n'oublions pas que l'union européenne, la V^e République et le patronat ont mis en œuvre des attaques sans précédents contre les acquis de la classe ouvrière.

Notre sécurité sociale est mise à mal au profit des mutuelles et assurances, instruments du patronat qui contrôlent les soins en fonction de la richesse de leurs cotisants et qui attachent le salarié à l'entreprise depuis le 1^{er} janvier 2016 ; notre code du travail est détruit, piétiné et fusillé par le scélérat 49-3 ; les fonctionnaires, défenseurs de la République et des institutions, sont mis au ban et accusés de tous les maux afin de les faire disparaître ; la territorialisation est prônée afin que les pouvoirs politiques soient plus accessibles aux entreprises et l'école de la République, véritable fleuron de l'émancipation des masses, subit désormais d'insidieuses attaques qui en sapent les fondements.

Notre école nous appartient et ne laissons pas faire ceux qui veulent la détruire. Battons-nous pour cette reconquête d'une école qui instruit et continuons de nous mobiliser auprès des enseignants, des parents d'élèves, des citoyens, afin que, lors d'une prochaine conférence nationale que le nombre de signataires ait une progression géométrique.

Les interventions de nos conférenciers et les vôtres vont faire évoluer notre mobilisation et nul doute qu'à l'issue de cette rencontre, nous mettrons en place les orientations et les moyens nécessaires pour que le manifeste ait une plus grande diffusion et soit l'instrument de ceux qui prônent une école qui instruit pour le bien du Peuple.



Nous publions ici le texte intégral de l'intervention que Jean-Michel Muglioni avait prévu de prononcer mais qu'il a dû raccourcir, faute de temps. Nous le remercions d'avoir bien voulu nous laisser son texte d'origine

La haine de l'instruction

Jean-Michel Muglioni,

vice-président de la Société Française de Philosophie



J'ai accepté l'invitation d'un ancien élève pour dire ici quelques mots sur la catastrophe scolaire et je ne sais pas si je dois vous remercier de me donner la parole. Retraité, je ne viens pas apprendre à mes collègues actuellement en fonction ce qu'ils doivent faire : Alain, avant 1914, remarquait que les réformateurs et faiseurs de programme ne sont généralement pas dans des classes. C'est aux professeurs en exercice de dire ce qu'il convient d'enseigner et comment l'enseigner, et à personne d'autre. Je sais aussi que je passerai aux yeux de nos réformateurs pour un retraité nostalgique qui a eu la chance d'avoir eu de bons élèves dans de bons lycées. Bons parce que bourgeois, pensent-ils, comme si les prolos étaient mauvais par nature.

J'avoue aussi une certaine lassitude, ayant participé depuis cinquante ans au combat contre la destruction systématique des institutions scolaires. Je me souviens d'une conversation entre Jacques Muglioni et un ami, en 1966, où ils prévoyaient que trente ans plus tard il y aurait au bac une dictée-question... Ils avaient compris le sens de l'histoire sans pouvoir imaginer que même une dictée-question serait un jour hors de portée de beaucoup de bacheliers. Ils savaient que les élèves n'y étaient pour rien et que leur ignorance serait due au refus institutionnalisé de les instruire. Car ce ne sont pas les élèves qui ont changé, mais l'école. Des amis étonnés de la nullité de l'enseignement que subissent leurs enfants ne peuvent pas comprendre que cette culture de l'ignorance ne vient pas de la paresse de tel professeur, de l'incurie de tel ou tel chef d'établissement, mais des directives qu'ils reçoivent. Certes, ces collègues pourraient se révolter ou au moins désobéir. Mais une institution ne peut fonctionner dans ces conditions. Aujourd'hui il n'y a encore d'instruction dans l'école que grâce à la conviction de quelques maîtres qui restent fidèles à leur vocation malgré la hiérarchie, les journalistes, les politiques et les parents d'élèves.

Que le refus d'instruire, l'oubli général du sens même de l'instruction soit la cause ultime de la catastrophe présente, j'en ai eu récemment une preuve nouvelle, alors que j'avais déjà préparé ce propos. Ruth Elkrief et Laurence Ferrari, au second débat de la primaire de droite, se sont moquées de Jean-Frédéric Poisson parce qu'il voulait que le ministère de l'Education Nationale retrouve son ancienne dénomination d'Instruction Publique, preuve selon elles de sa ringardise et de sa nostalgie. Poisson est en effet un réactionnaire au sens le plus strict et il y a beaucoup de raisons de s'en prendre à son discours politique. Mais comme disaient les stoïciens, le fou qui crie en plein jour qu'il fait jour n'en est pas moins fou. Et j'ajoute : il n'en fait pas moins jour ! Le fou dit la vérité par hasard et sans la comprendre. Ainsi Poisson disait la vérité, mais par hasard, et il n'a pas su répondre à ces journalistes qui elles-mêmes, faute d'instruction véritable, ne savent pas ce que c'est que l'instruction. Poisson n'a pas su répondre parce que l'expression d'instruction publique vient de la Révolution française, de Rousseau et de Condorcet, et comme me l'a dit une amie, à supposer même qu'il l'ait su, cela lui aurait arraché la langue de le dire.

Je vais aujourd'hui envisager deux modalités du refus de l'instruction. D'une part le socio-pédagogisme qui s'évertue à faire que l'école au lieu d'instruire reflète la société. D'autre part l'oubli du sens même de l'instruction.

1 - Le socio-psycho-pédagogisme

Quelle idéologie détermine la politique de l'école, au moins depuis la décision d'organiser un enseignement de masse ? Il ne s'agit pas de faire en sorte que tous puissent suivre les études qui étaient auparavant proposées par les lycées : ainsi chaque nouvelle réforme limite l'enseignement du latin et du grec. Un enseignement de masse ne peut tout de même pas se payer un tel luxe ! Mais la raison n'est pas budgétaire. La voici. Soit un exemple pour illustrer mon premier point. Il y a vingt ans, une de mes nièces en sixième dans un collège du sud-ouest ne dormait plus. Ses parents se sont rendu compte que la violence qui régnait dans l'établissement entre les élèves en était la raison. Malgré leur demande, rien n'a été fait ni même tenté par l'administration pour y mettre fin. Ils ont donc inscrit leur fille dans un établissement privé où l'on savait que l'ordre élémentaire régnait. Furieuse, la principale du collège leur a dit : « *vous fuyez la réalité sociale de votre pays* ». Elle n'a pas inventé cet argument : elle l'a appris en stage de formation. L'enseignement privé a devant lui des jours heureux, et nous le savons aussi depuis longtemps.

Il est admis que les difficultés sociales doivent se répercuter dans l'école ; il est admis que l'école des enfants du peuple ne doit pas ressembler à celle de la bourgeoisie ; il est admis qu'on ne peut enseigner dans ce qu'on appelle les quartiers comme on continue parfois de le faire dans des lycées de centre ville. C'est une thèse sociologique, une croyance au déterminisme social. Cette doctrine est mise en pratique depuis longtemps et son application réussit parfaitement : elle produit la preuve expérimentale de sa vérité, elle est, comme on dit, auto-réalisatrice. Et plus elle produit des élèves incapables de suivre un enseignement, plus elle prouve sa propre vérité. Plus les enfants des milieux défavorisés sont en échec, plus cette théorie paraît vraie, plus on la prend comme principe de nouvelles réformes et plus il y a d'échec scolaire ! Mais faut-il s'étonner qu'une pédagogie rende les élèves conformes à l'idée qu'elle en a ? Faut-il s'étonner qu'ouvrir l'école sur la vie, sur le monde extérieur, ce soit y faire entrer toujours plus d'inégalités ? Que ce soit même parfois communautariser ou ethniciser des établissements scolaires, ainsi transformés en ghettos auxquels les familles prévenues cherchent à échapper ? Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) vient de constater officiellement que les réformes mises en œuvre depuis les années 80 dans un esprit de discrimination positive pour les élèves de collège les plus défavorisés ont en réalité eu l'effet inverse et il parle même de discrimination négative. Or on sait depuis longtemps qu'il ne pouvait en être autrement étant donné l'esprit de ces réformes. Il lui a fallu une enquête pour découvrir ce qui se voit lorsqu'on se promène dans la rue, et si l'on connaît assez de familles qui ont fui ces établissements ou même qui ont déménagé près d'un collège convenable. En outre le Conseil constate qu'il y a des établissements ghettos qui cumulent toutes les difficultés. On le sait aussi, le prix des appartements à Paris varie parfois en fonction de la proximité de tel ou tel lycée. Acadomia et les officines de cette nature font des affaires et des déductions d'impôts sont accordées aux familles aisées qui peuvent s'offrir leurs cours. Car n'a de déduction d'impôts qu'une famille qui déjà paie des impôts...

Cet alignement de l'école sur le monde extérieur est contraire à la laïcité ; il fait rentrer dans l'école les querelles de la ville et les guerres de religion. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que certains contenus scientifiques ne puissent plus être enseignés et que chacun entre à l'école avec ses signes de reconnaissance. Le sacré alors l'emporte sur une école dont on a décidé que ce ne serait pas un sanctuaire où, séparé du monde extérieur, il soit possible de ne faire qu'apprendre.

Beaucoup des instigateurs des réformes entreprises depuis un demi-siècle sont sincèrement persuadés de prendre soin des plus démunis et je ne crois pas qu'ils aient pour dessein d'abrutir le peuple : le machiavélisme suppose trop d'intelligence. Il n'est pas nécessaire de supposer un complot contre l'école (pourtant manifeste dans certaines directives, dans certains comportements, par exemple quand les réformateurs mettent les enfants à l'abri dans des établissements épargnés par leurs réformes). L'idéologie toute puissante du socio-pédagogisme suffit pour détruire l'école, elle suffit à rendre l'instruction impossible. Idéologie au sens marxiste du terme, elle est l'expression des intérêts de la société marchande qui déterminent la pensée des pédagogues sans même qu'ils en aient conscience. Et le pire dans cette sombre histoire est que cette idéologie a été et continue d'être distillée par la gauche.

Il faut aujourd'hui plus qu'autrefois beaucoup de chance pour faire de vraies études et échapper au désastre général de l'institution. Ainsi les enfants de professeurs réussissent mieux que d'autres, et ils sont l'objet de haine de la part de certains médias. Des journalistes écrivent qu'il faut mettre fin à ce qu'ils appellent la culture scolaire, car, disent-ils, elle favorise les fils d'enseignants ! Il faudrait que l'idéologie médiatique devienne le seul contenu autorisé,

il faudrait qu'on apprenne à l'école non pas ce qu'on ne sait pas, mais ce qu'impose à chacun la puissance des médias, l'air du temps, l'idéologie du quartier ou de la famille. Il faudrait qu'on cesse d'enseigner dans les lycées où c'est encore le cas, et le mal absolu, ce sont les classes préparatoires aux grandes écoles. Je ne dis pas qu'elles ne devraient pas être réformées, mais elles sont attaquées parce qu'on y travaille et qu'on s'y instruit.

En vertu de cette idéologie, tout le monde ou presque admet que ce qu'on apprend à l'école n'est pas en adéquation avec le marché du travail et qu'il faut donc réformer l'école pour réaliser cette adéquation. Je soutiens au contraire que la destruction de l'école vient de ce qu'on a cessé de considérer qu'elle devait d'abord instruire les hommes. Prétendre les y former pour leurs futurs métiers est une des causes du mal. Qu'est-ce qu'un enseignement professionnel sans enseignement général ? Tous ceux qui veulent ouvrir l'école sur l'entreprise, s'ils ne veulent pas seulement imposer l'idéologie marchande comme un nouveau catéchisme, s'ils veulent sincèrement que nos élèves deviennent capables d'exercer leurs métiers futurs, tous sont en pleine contradiction. Il est aujourd'hui admis, et sans doute avec raison, qu'on ne sait pas quels seront les métiers de demain (c'est dire que le terme de métier n'a plus son premier sens, celui qu'il avait lorsqu'on parlait d'un forgeron ou d'un boulanger, d'un boucher, etc.). Si l'on ne sait pas quels seront les métiers de demain et si en outre il est certain que chacun devra sans cesse changer de métier au cours de sa carrière professionnelle, à quoi bon définir l'enseignement en fonction des métiers ? Et comment serait-ce même possible ? La nécessité d'un enseignement général n'a donc jamais été plus grande : ce qui veut dire que l'instruction élémentaire et générale est aujourd'hui la seule façon de préparer nos enfants à affronter l'avenir : faisons des hommes et des citoyens, et du même coup ils seront capables d'exercer n'importe quelle profession nouvelle. Si au contraire nous subordonnons l'école à l'économie, tout est perdu, et l'économie elle-même.

2 - La haine de l'instruction

Le socio-psycho-pédagogisme trouve des alliés du côté des plus hautes autorités de la science, qui ont oublié le sens même de l'instruction, et c'est mon second point. Je m'explique.

Plus personne ne croit au progrès entendu comme amélioration du sort des hommes, plus personne ne croit au progrès politique et moral lié au progrès des lumières. Mais beaucoup croient au progrès technique et scientifique, progrès non pas dans la compréhension effective du monde mais dans son exploitation. Progrès réel : la machine sur laquelle j'ai écrit cet exposé n'existait pas il y a quarante ans. Et même, sans les progrès de la médecine, je serais mort depuis assez longtemps. Faut-il en conclure que toutes ces techniques, toutes ces machines, tous ces appareils changent la structure du corps humain et les principes sur lesquels reposent les passions humaines et la pensée ? Que je puisse aller le dimanche prendre un café à Syracuse et revenir à Paris le soir même (c'est mon rêve), que nous puissions ainsi parcourir la planète ne signifie pas que pour marcher il faille cesser de mettre un pied devant l'autre et révolutionner l'apprentissage de la marche. Au XVIII^e siècle, déjà, on avait inventé une nouvelle pédagogie pour apprendre aux enfants à marcher, avec des appareils qui les tenaient debout pour les empêcher de tomber, artifice qui retarde l'apprentissage et même parfois le rend impossible, comme on peut le voir aujourd'hui encore avec le trotteur pour bébé ou youpala. Eh bien il en est ainsi de presque toutes les réformes pédagogiques.

Je prends parfois l'exemple des épreuves des jeux olympiques. Je sais qu'aujourd'hui se sont ajoutés un grand nombre de sports nouveaux. Mais enfin l'athlétisme, celui des sports qui est d'abord destiné à développer le corps humain, repose sur des épreuves définies par Homère au chant XXIII de l'Iliade. On ne fait plus la guerre comme dans l'Iliade, mais nos soldats doivent tout de même apprendre à marcher, à courir, à sauter, à lancer. Eh bien le développement élémentaire de l'esprit obéit lui aussi toujours aux mêmes lois ! Nous disposons de l'informatique et de machines en un sens plus puissantes que le cerveau humain : cela n'empêche pas que pour penser et bien juger il faille apprendre à parler une langue, apprendre à lire, apprendre à écrire, pratiquer les mathématiques élémentaires sans machine à calculer, se cultiver comme on l'a fait depuis plus de 2000 ans. Il y a des constantes humaines. Les chercheurs sincères qui manient avec dextérité les appareils les plus sophistiqués oublient parfois que s'ils n'avaient pas d'abord appris à lire, écrire et compter, ils n'auraient jamais pu avancer comme ils ont fait. Ainsi des hommes capables de grandes prouesses dans l'ordre des sciences et des techniques en sont venus à oublier qu'il n'y a d'enseignement qu'élémentaire, c'est-à-dire commençant par le b a ba, allant du plus simple au plus complexe et s'interdisant de faire intervenir trop tôt des notions dont on ne peut pas rendre raison. De là l'oubli du sens du mot instruction, qui veut dire mettre en ordre. Tel est le principe ultime de la destruction de l'école.

L'idée qu'il faille s'instruire pour voir clair, pour comprendre non pas seulement ce qui relève des sciences mais tout ce qui compte dans la vie d'un homme, cette idée est aujourd'hui tombée en désuétude et même haïe. Il est aujourd'hui implicitement et parfois explicitement admis qu'il est vain de s'instruire, qu'il est vain d'apprendre chaque discipline selon un ordre des raisons déterminé dans chacune par la nature même des connaissances, c'est-à-dire par ce qui les rend intelligibles et en fait de vraies connaissances. A quoi bon perdre son temps à suivre ces longues et rigoureuses médiations puisqu'il y a des banques de données ? D'où la haine des disciplines, d'où les réformes qui visent à empêcher qu'on les enseigne chacune selon ses propres normes. Aujourd'hui, pense-t-on, l'élémentaire est dépassé, puisque nous disposons de tous les savoirs sur internet. Et avant même internet et l'informatique, la quantité considérable de connaissances mises à la disposition des hommes par le progrès des sciences a fait perdre le sens de l'élémentaire. Tout se passe comme si l'humanité, par ses progrès même, s'était coupée de ce qui fait le sens du savoir et s'était ainsi rendue aveugle à ses propres découvertes.

J'en ai encore eu une preuve ces jours-ci : des collègues qui discutent sur la liste de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public constatent que leurs élèves ne disent plus prendre des notes, mais prendre des informations, et que se procurer les Méditations de Descartes, ce n'est pas avoir un livre mais des documents. Et cela de la part d'élèves sérieux. Ces aberrations sont acquises, elles ont été « enseignées » et l'on sait qu'il n'y a plus de bibliothécaires, mais des documentalistes dans les établissements scolaires. Preuve encore que les élèves sont ce qu'on en fait ! Ces monstruosité sont un produit de l'école réformée.

Voici quelques exemples connus. D'abord la méthode globale, c'est-à-dire l'interdiction du b, a, ba. Ou le mépris de la chronologie et d'une histoire dite événementielle. Pourquoi ? Parce qu'avec l'école des Annales puis Braudel on avait mis en œuvre une histoire plus profonde. Non seulement c'est oublier que Braudel a développé une histoire événementielle dans le dernier volume de son livre sur la Méditerranée, mais surtout les historiens qui ont alors détruit l'enseignement de l'histoire savaient eux-mêmes la chronologie et ils ne voyaient pas que sans elle ils n'auraient pas pu mener leurs recherches. Il en résulte en outre que la prétention des programmes s'accroît avec l'ignorance des élèves – et inversement... Ainsi dans le primaire il est arrivé qu'on enseigne (si je puis dire) la théorie des ensembles (on les appelait patates), ce qui est aussi stupide que vouloir apprendre le saut à la perche à un enfant de deux ans.

Autre exemple. J'ai vu qu'au début d'un manuel de collège il était question de l'ADN alors que les élèves auxquels il est destiné n'ont aucune idée de la chimie ni de la différence entre un minéral, un végétal et un animal.

Pris par la folie ambiante, Lionel Jospin a déclaré qu'il fallait réviser les programmes tous les cinq ans à cause du progrès des sciences, comme si les découvertes récentes les plus considérables remettaient en cause la nécessité d'aller du simple au complexe, la nécessité de commencer par les mathématiques élémentaires avant les mathématiques supérieures et par celles-ci avant les mathématiques spéciales – et personne n'a ri.

Des hommes de science très compétents dans leur domaine en sont venus à oublier la nécessité de suivre le parcours obligé qui va de l'élémentaire jusqu'à leurs découvertes et leurs méthodes. Ils privent les élèves des voies d'accès à leur science. Ce mal est nourri aussi par l'obsession de la motivation : il faudrait parler aux élèves de ce qui les intéresse avant d'entrer en classe, c'est-à-dire avant d'avoir appris. On voit déjà que c'est d'emblée introduire une inégalité entre eux selon ce qu'ils ont ou non déjà entendu dire chez eux. Il ne peut plus dans ces conditions y avoir de classe et de cursus commun. Et surtout l'intelligibilité du savoir disparaît. Par exemple parler des trous noirs ou du big-bang sur lesquels tout le monde a entendu dire quelque chose, à des élèves de sixième, c'est les accoutumer à croire sur parole ce qu'ils ne comprennent pas, la « réussite » étant alors réservée aux singes savants. N'ont une chance de comprendre que ceux qui sont aidés chez eux. Et en même temps on publie des rééditions d'ouvrages de jeunesse complètement expurgés de passé simple et de subjonctif, de sorte que la langue se perd inévitablement. D'autant qu'on édite pour la jeunesse des textes de la littérature eux-mêmes simplifiés... alors que c'est un domaine où la lecture peut commencer par des choses dont on ne comprend pas d'abord tout et auxquelles chacun doit revenir tout au long de sa vie. Au contraire seule une instruction élémentaire exigeante peut servir de fondement à l'égalité républicaine.

Le mal n'est pas seulement d'aujourd'hui. Il est analysé par Alain avant 1914, par Rousseau dans son Emile, par tous ceux qui ont vraiment réfléchi sur ce que c'est qu'apprendre. Il n'y a plus d'école quand la pédagogie n'est pas fondée sur le contenu du savoir, c'est-à-dire sur son intelligibilité, mais sur des considérations psychologiques, sociales ou sociologiques, économiques. Pourquoi, par exemple, au lieu de parler de trous noirs, ne pas apprendre à regarder le ciel, à se repérer avec le soleil, à suivre les phases de la lune, à reconnaître les constellations, et de là à remarquer le mouvement étrange des planètes, pour comprendre enfin la nécessité de la révolution copernicienne ? Dans une excellente khâgne, j'ai demandé un jour qui avait vraiment regardé le ciel la nuit, et sur cinquante présents deux élèves seulement ont levé la main, dont l'une était la fille d'un collègue universitaire de haut vol auteur d'un livre de cosmologie. Et ce que je dis ici de l'astronomie, Alain le demandait en vain avant 1914. Ce mal vient de ce qu'on ne croit pas en l'esprit, on ne croit pas que le savoir, comme tel, s'il est présenté à un homme, l'éclaire, l'illumine, et par cela seul l'éveille et lui fait découvrir d'autres horizons que celui de son milieu, de sa famille et de ses passions, et le libère ainsi de la société elle-même. Le refus de l'instruction fait qu'on veut transmettre les valeurs de la société telle qu'elle est et non libérer les esprits. Quand il n'y a plus d'instruction, un catéchisme est nécessaire. Ce n'est pas qu'on veuille faire des esclaves, non : on ne croit pas qu'il y a des vérités qu'il suffit de montrer pour qu'elles soient reconnues ; on ne croit pas que les comprendre libère. Alors on ne parle même plus de pédagogie mais de gestion de conflits. Je retrouve par là mon premier point, le sociologisme. Voilà pourquoi l'oubli du contenu me paraît la raison principale de la disparition de l'école et de l'autorité des maîtres : ils ne peuvent en effet tirer leur autorité que du savoir et de la reconnaissance par la société qu'ils sont là pour l'enseigner. Les parents d'élèves et la direction des établissements, les réformateurs, les médias, tous refusent de reconnaître que les maîtres sont là pour donner accès à la vérité et à la beauté.

Cet oubli du contenu vient aussi de l'idée que les difficultés rencontrées par un élève ne peuvent être vaincues que par des artifices sans rapport avec le contenu du savoir. Car, me dira-t-on, il y a des savants qui sont incapables d'enseigner. Et c'est vrai ! Mais c'est ou bien qu'ils refusent de prendre soin de leurs semblables et considèrent au-dessous de leur dignité de faire la classe. Péguy s'en prenait déjà aux agrégés de cette maison, qui ne voulaient pas aller enseigner en province et préféraient le chauffage de la bibliothèque Sainte-Genève. Ou bien, ce qui est plus souvent le cas, et ce mal est parfois la raison du premier, des savants hautement spécialisés sont en réalité de faux savants, c'est-à-dire ne maîtrisent pas réellement les parcelles de savoir dont ils sont les virtuoses. Je ne donnerai pas cruellement des exemples dans ce que mes élèves m'ont dit de leurs cours de physique ou de mathématiques lorsqu'ils se sont aperçus après une mise au point d'épistémologie ou d'histoire des sciences que ce qu'on leur avait dit, ce qui était écrit dans leur manuel ne permettait pas d'en comprendre le sens et même parfois était faux.

Sur la pédagogie, affaire de pratique et non pas de théorie, je ne ferai que citer Alain (Propos du 19 novembre 1909) : « *Il n'y a qu'une bonne méthode d'enseigner. Il faut que l'élève trouve lui-même la vérité. Le maître doit seulement veiller à ce que l'élève ne barbote pas trop longtemps dans ses erreurs. Comment s'y prendre ? Il y faut un génie naturel d'éducateur, qui est heureusement assez commun.* » Je souligne : « ... *un génie naturel d'éducateur, qui est heureusement assez commun* ». Il se pourrait qu'en matière de pédagogie les recherches prétendument scientifiques et la plupart des réformes étouffent ce génie naturel. Alain donne ensuite l'exemple de l'enseignement de l'astronomie que je viens de reprendre ou celui de la confection des carrés (4, 9, 16...) avec des jetons... Ce n'est pas une question de moyens. J'ai vu des taupins découvrir que le carré de deux est représentable comme un carré : ils parlaient de carré et de racine carrée, mais ils ne savaient pas pourquoi cela s'appelle carré, ni pourquoi on parle de la quadrature du cercle, etc., sans compter les étudiants pour qui la figure de la parabole est produite par une machine quand ils en tapent l'équation sans savoir comment on est passé de l'une à l'autre, sans savoir qu'on a tracé des paraboles et des sections coniques et qu'on en a défini les propriétés bien avant d'en avoir formulé l'équation. Où l'on voit, je le répète, et c'est là-dessus que je m'arrête, que la vraie pédagogie repose sur la compréhension du contenu du savoir et non sur une didactique générale définie par un spécialiste de l'éducation ignorant ce contenu. J'ajouterai seulement ceci : il se pourrait que cet oubli du vrai sens de la connaissance soit lié à l'idéologie marchande qui détermine en effet le financement de la recherche.



Les projets éducatifs de territoire

Jean-Pierre Daymard, instituteur à Paris

Je suis instituteur à Paris dans le 14^e arrondissement. A Paris comme ailleurs, on est confronté à ce qu'on appelle « Le projet éducatif de territoire ». J'ai ici la brochure : l'école ne devrait plus être nationale. Les programmes ne devraient plus être nationaux, mais déclinés territoire par territoire, dans le cadre de « l'autonomie des établissements ». Ce très beau document est signé par le rectorat de Paris... et la mairie de Paris. Je ne vais pas vous le lire en entier. A l'avant-dernière page est écrit : « une gouvernance à différentes échelles du territoire » et ils déclinent cette gouvernance. Le but de ce PEDT est expliqué très vite : « *cette réforme mise en place par la Ville de Paris* » (c'est donc bien le projet de la Ville de Paris) a pour but de « mieux articuler le temps scolaire et le périscolaire ». Dernière citation : « *le but est de renforcer la cohérence éducative entre le projet de l'école, du collège, et du lycée municipal, les projets péri et extra scolaires.* ». On est donc confronté à une opération véritable pour nous mettre sous la tutelle de la mairie de Paris... et des différentes associations qui, dans le cadre du périscolaire, interviennent dans l'école.

Évidemment, vous l'avez tous compris, il s'agit de remettre en cause ce qui nous permet d'instruire encore, malgré tout, c'est-à-dire notre indépendance pédagogique, notre liberté pédagogique, notre indépendance professionnelle, et en vérité, notre statut de fonctionnaire d'État dans le cadre de programmes nationaux.

Pour y arriver, bien évidemment, ils se heurtent à une vraie résistance, à Paris comme ailleurs. Il y a eu des grèves massives quand ils ont voulu mettre en place les « rythmes scolaires » et le PEDT. On n'avait jamais vu ça à Paris : 95% de grévistes, les écoles fermées. Et comme ils n'y arrivent pas, que les collègues résistent plus ou moins passivement, il s'agit aujourd'hui d'essayer de les contraindre. D'où une nouvelle opération totalement liée à la première à mon avis, celle de la « nouvelle évaluation » des collègues. Beaucoup ici ont dû en entendre parler. C'est une opération mise en place par la ministre, qui reprend ce que M. Châtel avait tenté il y a quelques années mais avait été obligé d'abandonner face à la levée de boucliers des organisations syndicales.

Il s'agit d'évaluer les enseignants sur des bases qui seraient de moins en moins reliées à la transmission des connaissances et à l'enseignement. Les enseignants seraient évalués sur leur « *capacité* » à « *coopérer avec les partenaires de l'école* ». Sur leur capacité à « *coopérer avec les parents d'élèves* ».

Or on coopère tous avec les parents d'élèves. J'ai reçu il y a quelques jours une mère d'élève avec qui on a discuté et fait le point sur les difficultés de l'enfant, ce qu'il réussissait. Pour le ministère, il ne s'agit pas de cela. Il s'agit de « *coopérer* » avec la FCPE qui a mis en place les rythmes scolaires et les différentes associations. Mais si on est jugé sur cela, et de moins en moins sur notre capacité à enseigner, on n'est plus « *enseignant* ». On devient de fait des valets de la mairie de Paris, des associations diverses. Et on est là au cœur du processus : il faut faire sauter le statut de fonctionnaire d'État, qui, pour l'instant, malgré tout ce qui a été dit, nous protège encore.

J'ai la prétention en dépit des difficultés de tenter d'enseigner encore. Mais si on nous évalue sur notre « *coopération avec les partenaires de l'école* », il est évident que cette coopération de ma part est faible.

Il est donc clair que la question posée est d'obtenir le retrait de cette mesure, et de mener une bagarre unitaire dans le cadre des organisations syndicales, parce que concrètement, cela fonde tout ce que tu as expliqué : il s'agit de faire sauter notre statut.

our retrouver un semblant d'ordre à inventer une éducation civique pour l'école maternelle : une société qui a renoncé à l'instruction ne peut en effet se maintenir que par la prédication.



Jean-Michel Muglioni

Juste un mot. Je ne l'ai pas dit mais je l'ai écrit : s'il y a encore de l'instruction dans les écoles, c'est parce qu'un certain nombre de maîtres et de professeurs font le contraire de ce qu'on leur demande, c'est par leur résistance. Et ce qui est étonnant, car je vois depuis 50 ans les efforts pour tout détruire, c'est que ça a quand même résisté assez pour que nous soyons présents ici.



La sélection à l'université

Aurélien Gavois,
enseignant du supérieur

Bonjour, j'ai été enseignant pendant six ans dans un collège du 93. Aujourd'hui j'ai obtenu un contrat doctoral à l'université. Pendant ces six ans, j'ai été responsable au bureau départemental du SNES et au conseil départemental de la FSU. Je partage largement ce qu'a dit l'intervenant précédent. Depuis cinq ans, c'est-à-dire depuis l'arrivée du gouvernement Hollande, les enseignants ont en pris plein la figure, et de façon encore plus violente qu'avec les gouvernements précédents. L'axe central de toutes les réformes depuis 2012, c'est effectivement la remise en cause du statut de l'enseignant pour remettre en cause notre liberté pédagogique. Et à travers cette remise en cause du statut, il y a aussi toute la question de « l'ouverture de l'école au monde extérieur, au monde de l'entreprise », c'est-à-dire, fondamentalement, la soumission de l'école aux entreprises et aux associations diverses qui sont complètement extérieures à l'école.

En 2014 par exemple, il y a eu la réforme du statut des enseignants du second degré, qui a abrogé le statut de 1950. C'était la première pierre qui a ensuite permis de mettre en place la réforme des collèges dont tout le monde ici connaît le contenu, c'est-à-dire l'éclatement total du caractère national des collèges, ainsi que la destruction du caractère disciplinaire des enseignements. On a beaucoup moins parlé de quelque chose qui s'est fait en parallèle et en corollaire, à savoir la réforme des programmes, à travers la mise en place du Conseil supérieur des programmes, qui dit qu'aujourd'hui il ne faut plus de programmes nationaux annuels, mais des programmes « curriculaires ».

En gros, il s'agit de « personnaliser » les programmes en fonction de chaque élève. Donc on casse le caractère national de l'école et derrière, les diplômes qui vont avec. Ce n'est pas un hasard si l'une des réformes que cherche à mettre en place le gouvernement aujourd'hui c'est de détruire complètement le DNB [diplôme national du brevet], déjà bien vidé de sa substance. On nous remet sur le tapis le « livret personnel de compétence » et la réforme des programmes vise à les rendre compatibles avec ce livret personnel.

Je trouve parfaitement juste de mettre en parallèle l'éclatement du statut des enseignants, la question des conditions d'étude des élèves et celle des diplômes. Un exemple : j'arrive à la fac aujourd'hui, et il y a la question de la sélection à l'entrée du master qui est soulevée. Avant, tout étudiant ayant obtenu sa licence avait le droit de s'inscrire en master. Comme vous le savez, depuis la mise en place de la loi LRU, on assèche les facs financièrement, donc leur capacité d'accueil. Donc le gouvernement cherche à mettre à la porte des milliers d'étudiants, voire des centaines de milliers. On nous dit : il va y avoir un vague « droit à la poursuite des études », sans même la garantie de pouvoir s'inscrire dans le diplôme ou la filière de son choix, ou même dans une faculté de sa région.

Imaginez les conséquences que cela aura pour les facultés. Cela ne vaut pas que pour les masters, mais ça remet en cause en réalité tous les grades universitaires — bac, licence, master, doctorat... Enfin, cela aura des conséquences y compris pour les enseignants du second degré, puisqu'avec la masterisation, il faut maintenant un master 2 pour pouvoir passer les concours d'enseignement.

Donc l'un des problèmes fondamentaux auxquels j'ai été confronté pendant deux ans comme responsable dans la FSU et le SNES, c'est qu'aujourd'hui, une série d'organisations syndicales n'ont pas organisé le combat pour le retrait de ces réformes.

Vous savez sans doute que la FSU est divisée en tendances, ce qui a ses avantages et ses inconvénients. Il a deux grandes tendances, Unité et action qui est majoritaire, et École émancipée dite de gauche. Eh bien ces deux tendances se sont mises d'accord pour faire passer les plans du gouvernement. Il y a le PPCR, un accord qui permet au gouvernement de remettre en cause le système d'évaluation des enseignants. J'étais à l'École émancipée. Eh bien les dirigeants nationaux de l'École émancipée ont voté pour la signature de ce texte. Nous, on a essayé de réagir en faisant signer des textes disant que c'était impossible. On nous a répondu : « Oh là, vous défendez une vision passéiste de l'école. Vous parlez d'une école qui instruit ? Vous êtes malades, il faut vivre avec son temps ». Pareil pour la réforme du statut des enseignants et l'abrogation du statut de 1950. On a dit : « *Le statut de 1950 fonde notre indépendance* ». On nous a répondu : « *Vous êtes archaïques* ». Donc au nom d'un soi-disant progrès, on organise la capitulation devant les plans du gouvernement.

Dernière chose, la sélection à l'université. Je suis atterré par les prises de position des directions syndicales. L'UNEF prétend que le « droit à la poursuite d'études » est une « victoire pour les étudiants. » Ils ne pourront même pas s'inscrire dans le diplôme de leur choix s'ils peuvent s'inscrire. Le SNESup parle « d'avancée pour les étudiants ». Ça ne tourne pas rond. Il est temps d'essayer de regrouper contre ces dérives des directions syndicales qui suivent les gouvernements depuis des années.



L'école à Marseille, indigne de la République

Michel Barbe,
professeur retraité (13)

Bonjour. J'ai écrit dernièrement dans le numéro d'un journal qui s'appelle *La Tribune des travailleurs* qui paraît cette semaine sur le « caractère séculaire du combat pour le droit à l'instruction ». J'avais découvert, grâce à la lecture des recherches faites par Jean Jaurès pour écrire *L'histoire socialiste de la révolution française*, l'existence d'un « cahier de doléances » d'un minuscule petit village de la très grande région parisienne. Les paysans pauvres de ce village avaient appris que le roi demandait à ses sujets de dire ce qu'ils auraient voulu avoir, leurs doléances. Aujourd'hui, on dirait leurs revendications. Ils s'étaient réunis. Ils ont écrit un cahier où ils demandaient humblement un « maître d'école pour instruire leurs enfants ». Un maître d'école !

Ils ne savaient pas que cette revendication était révolutionnaire. De 1789 à aujourd'hui, tous les pas en avant de l'instruction et de la connaissance ont été acquis par des révolutions. J'aimerais que dans notre vocabulaire, un mot commence à changer aujourd'hui. Nous avons parlé de « contre-réformes », en réponse aux « réformes ». Aujourd'hui, il faut dire que c'est la « contre-révolution » elle-même dont il s'agit. Parce que c'est une destruction globale de la société et pas d'un petit secteur qui s'appellerait l'Éducation nationale ou l'instruction ou la transmission des connaissances. C'est la totalité de la société qui est « foutue en l'air » par ces contre-réformes.

Je viens de Marseille, et dans un journal local, *La Provence*, à deux jours d'intervalle, on lit ce qui suit : « *L'école primaire est polluée au plomb et au solvant* ». Des usines ont été fermées dans ce quartier, et elles ont laissé en héritage des sols totalement pourris, pleins de polluants et de vieux métaux. Les élèves et les professeurs se trouvent sur un territoire qui leur abîme la santé, et la mairie ne fait rien.

Quelques jours après, *La Provence* publie un article sur « *Les écoles à Marseille : tant de mal à en dire toujours* ». Alors il y a eu une table ronde à laquelle je n'ai pas pris part avec Charlotte Magri, cette institutrice qui avait fait l'an dernier un recensement de toutes les destructions d'écoles à Marseille, ce qui avait généré un mouvement dans toute la ville et même au niveau national, au point que la ministre avait été obligée de répondre. Nous devrions entrer en relation avec cette institutrice. Nous sommes de son côté, elle est du nôtre.

L'intitulé du débat de cette table ronde annonçait la couleur : « *L'école à Marseille indigne de la République* ». J'ai été l'un de ceux qui ont signé le premier le texte de notre Manifeste qui m'a enchanté. Je me suis dit : voilà l'outil qu'il me faut pour entrer en communication avec les collègues, les parents d'élèves, avec ceux qui pensent que l'école est absolument indispensable à condition qu'elle fasse son travail. J'ai envoyé des messages, et je n'avais pas le contact physique comme ici pour expliquer les choses que nous vivons. Avant-hier soir, je me suis pris par la main, et j'ai été voir une citoyenne de mon immeuble qui est membre du conseil syndical des copropriétaires qui avait signé le document et l'avait mis dans ma boîte aux lettres. Je lui ai dit que je venais aujourd'hui et lui demandais si elle voulait s'exprimer dans un petit message à cette réunion. Elle a dit oui, m'a donné 10 euros pour m'aider à payer le train, et acheté deux euros l'hebdomadaire avec mon article. Voici son texte :

« Mon cher Michel, voici mes quelques lignes. Je suis une femme, mère et grand-mère, qui est désespérée de voir l'école périlcliter. Je suis docteur en droit. J'ai eu beaucoup de mal à arrêter mes études, car c'était pour moi un bonheur que de découvrir et d'apprendre. Oui, je suis pour la reconquête d'une école qui instruit. Oui, je suis pour l'école d'avant, celle qui nous structurait, qui nous éduquait, et surtout, qui nous apprenait à apprendre. Je suis contre la réforme des rythmes scolaires. Les enfants ne savent plus où ils en sont. Il faut un temps d'apprentissage — c'est le rôle de l'école — et un temps d'animation, qui est le rôle des associations de tous ordres.

Que dire de la réforme du collège unique ? C'est une catastrophe annoncée. Que dire des choix permanents donnés aux enfants, qui n'en sont pas vraiment ? J'ai été dans ma vie amenée à faire de nombreux discours et écrits, le latin m'a beaucoup aidée à construire mes phrases. Que feront les enfants d'aujourd'hui ?

Bien sûr, je suis pour le progrès et les nouvelles technologies. A l'école, c'est un atout de plus indispensable à la richesse de nos enfants [je suppose qu'à chaque fois qu'elle disait qu'elle était pour l'école d'avant, on lui disait qu'elle n'était plus dans le coup et devrait se taire]. Je remercie tous mes professeurs du jardin d'enfants à la philo, tous mes professeurs de fac. Ils sont en grande partie ce que je suis, toujours attentive à mon évolution et à mes acquisitions. Je les remercie même de m'avoir fait redoubler ma seconde, car j'étais trop en avance et manquais de maturité.

Merci pour votre action. Battons-nous et revenons à l'école d'avant. »



La destruction du savoir en temps de paix

Corinne Abensour

Il y a six ou sept ans, j'ai été amenée à rédiger un livre intitulé : « Destruction du savoir en temps de paix ». J'y faisais le compte des heures supprimées en français par les différentes réformes depuis 30 ans, soit l'équivalent d'une année et demie de scolarité à tous les élèves. Depuis lors, j'ai appris qu'en seconde on supprimait une heure de français, que la moitié de l'horaire en Terminale littéraire a été supprimée, etc. On a l'impression qu'il y a un acharnement particulier concernant l'apprentissage de la langue.

Je suis sûre qu'en maths aussi, il y a une régression énorme des heures, mais on peut se poser la question de cet acharnement contre la langue. Ce qui fait qu'hier j'ai été à un colloque fort savant sur les religions celtes, et un monsieur tout aussi savant de 35 ans avait projeté un « Power Point » où trois fois il y avait le mot Éros sans « s » à la fin, et le mot « paralysation ». Donc je ne peux m'empêcher de penser que là, il y a un projet politique de destruction de la langue ; et si l'on a un peu lu Orwell, ce n'est pas seulement un hasard.



Le besoin de savoir et de connaître

Nathalie Bulle,

Directrice de Recherche au CNRS, auteure de *L'École et son double*

Je suis très heureuse d'être parmi vous. Je comptais vous dire que j'avais eu une discussion un peu animée avec Najat, mais je ne voudrais pas vous la faire craindre plus que de raison. J'ai été opérée et cela m'a un peu tuméfiée, mais il était essentiel pour moi de venir vous transmettre ce que j'avais à dire. Je veux manifester mon soutien à ce type d'action, essentielle, qui donne de l'espoir à tous sur le fait que notre école peut encore entrer en résistance.

Mon message est que l'école doit servir sa mission fondamentale et ne peut déroger à cet impératif. Pour servir cette mission, il y a deux priorités que je distingue même si elles ne sont pas les seules.

La première, c'est l'idée que la formation intellectuelle et culturelle doit être prioritaire sur la pseudo « éducation » socio-culturelle, et la seconde que les apprentissages intellectuellement les plus formateurs doivent avoir priorité sur les « compétences » fonctionnelles, supposées plus directement utiles.

Je vais développer ces deux idées. Je disais que l'injustice la plus grande qui puisse émaner d'une institution comme l'école, c'est qu'elle fasse autre chose qu'accomplir sa mission première, le développement intellectuel et culturel. L'école est entravée dans sa mission parce qu'elle tend, dans son combat affiché contre les inégalités, à nier idéologiquement ou à méconnaître deux réalités : celle de la dynamique véritable du développement humain, et celle de la diversité humaine.

En Europe mais plus particulièrement en France, nous avons été le cœur de la pensée éducative occidentale. Nous l'avons fait vibrer depuis la scholastique médiévale à l'Université de Paris, aux célèbres collèges jésuites qui comptaient parmi eux certaines des écoles les plus prisées en Europe, aux Grandes écoles créées par la Révolution française, puis par Napoléon.

Notre culture pédagogique était si solide que lors de la généralisation de l'éducation formelle par les lois Ferry, nous avons été en mesure de former d'excellents maîtres et de bâtir un enseignement élémentaire d'une qualité exemplaire.

Cette culture pédagogique, centrée sur la formation rationnelle, a fait la force de notre système éducatif, lui a permis de rester performant, même s'il se laissait progressivement gagner par la politique, en un sens réducteur, et aveuglément par une conception quasi religieuse du rôle de l'école dans la société. Ces évolutions contemporaines donnent peu de place à la critique. Les transformations constantes de notre système éducatif alimentent l'illusion de son adaptation aux besoins économiques et sociaux de notre temps.

Les sciences humaines et sociales proposent à son sujet des diagnostics dominés par des partis pris largement convergents. Les idées les plus simplificatrices sont véhiculées quasiment à l'unisson par les médias. Elles relaient des antinomies factices qui font obstacles à toute réflexion ou débat, telles que « savoir » versus « compétence », « formation par les disciplines » versus « activité des élèves », « enseignement traditionnel » versus « moderne », etc.

L'enquête Pisa (1), qui propose un programme international d'évaluation des acquis des élèves de 15 ans dans les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires, cautionne, loin de toute analyse approfondie, des idéaux éducatifs « dans l'air du temps ». A l'instar des « agences de notation » de l'économie des pays, ou des auteurs du classement de Shanghai (2), les experts et technocrates de l'OCDE s'arrogent le droit de noter nos institutions, et donc d'en orienter les politiques.

L'interprétation superficielle des résultats de PISA a trompé le public français. Je citerai deux ou trois idées fausses à cet égard.

Tout d'abord, du point de vue des évaluations internationales, les contre-performances des élèves français sont des faits nouveaux, liés à l'effondrement des plus scolairement fragiles depuis les premières enquêtes de PISA en 2000.

D'où l'idée d'un « grand écart » français entre les meilleurs et les moins bons, qui traduit en réalité des évolutions qui sont des conséquences manifestes des politiques menées en particulier dans les années 90, mais commencées bien avant.

Par ailleurs, il faut garder à l'esprit que PISA mesure des « compétences de base » et ne peut évaluer les hautes qualités développées par les systèmes éducatifs et leurs évolutions, ce qui limite fortement les enseignements qu'on peut tirer de l'enquête concernant nos meilleurs élèves.

Enfin, les pays scandinaves, donnés pour modèles, sont contre-performants à PISA si l'on tient compte des avantages socio-économiques moyens de leurs élèves. Hormis la Finlande, qui serait en perte de vitesse, et prépare mal ses élèves à la poursuite d'études supérieures.

La preuve de la valeur du modèle éducatif d'un pays n'est ni le bonheur à court terme de ses enfants et les réponses qu'ils sont en mesure d'apporter à des QCM (3), mais la capacité de ces enfants une fois adultes, à assurer la prospérité de leur pays en étant des créateurs de valeur dans tous les domaines et à tous les niveaux.

La grande question éducative aujourd'hui, qui engage l'avenir intellectuel, économique et social de notre société, pourrait être la suivante : vivra-t-on, demain, du tourisme organisé dans le musée « France », ou poursuivra-t-on dans la voie passée en faisant encore partie des premières puissances économiques et intellectuelles du monde présent ? L'enseignement est notre potentiel de sauvegarde et de développement. C'est l'intelligence et la propriété intellectuelle qu'il permet de développer qui sont nos plus grandes valeurs, et peuvent assurer un avenir à notre modèle social.

En revanche, en suivant les voies prises, notre système n'a aucun avenir.

Je distinguerai donc les deux impératifs dont je viens de parler afin que l'école se réapproprie sa mission de formation intellectuelle et culturelle.

Premièrement, cette formation intellectuelle et culturelle doit être prioritaire sur la pseudo « éducation » socio-culturelle. Entendons-nous bien : éducation et formation intellectuelle ne s'opposent pas. Mais elles tendent à être opposées par les interprétations non pas « participatives », mais niveleuses de la démocratie. Le rapport de la formation intellectuelle et culturelle à l'éducation renvoie à un débat maintenant ancien, et pourtant inépuisé.

La raison invoquée pour la création des chaires de pédagogie au XIX^e siècle en France était que les professeurs connaissaient admirablement « l'art d'éveiller les esprits », mais ignoraient celui de « former les caractères ». L'influence exercée à ce sujet par les courants dominants les sciences humaines peut être mieux comprise si on la met en perspective historique, si on saisit le rôle joué par la question éducative dans la société moderne avancée.

L'un des fondateurs de la sociologie américaine, Edward Ross, notait de manière suggestive en 1901 dans *Social control* que l'école était désormais « légataire de la fonction socialisatrice de l'Église. Maintenant que le rôle social du prêtre semble toucher à sa fin, le rôle du maître d'école semble seulement commencer. » Des catégories anthropologiques ont envahi à ce sujet le vocabulaire de l'école : la « socialisation » s'est substituée à « l'intégration » ; la « culture commune » préparant à mener sa vie dans la société à la « culture générale » fondant l'autonomie du jugement par la connaissance. Pour le philosophe John Dewey, une « culture conçue comme raffinement à terme de l'esprit s'oppose à une disposition socialisée. » La dimension morale de l'éducation est ainsi réduite à l'organisation d'une pseudo démocratie en classe, et de pseudos activités participatives.

L'éducation morale et intellectuelle tendent à être pensées aujourd'hui sur la base des théories socio-culturelles où en réalité ce ne sont plus l'individu et le savoir qui sont au centre, mais les interactions sociales.

Les effets de ces conceptions qui nourrissent les idées de nos réformateurs menacent d'être abrutissantes. On normalise le citoyen démocratique. Il doit être, d'une manière concrète, tourné vers le monde extérieur, vers les autres. Et l'école meurt, on l'a vu, de la suspicion qui la ronge de privilégier les cultures particulières et de faillir à sa mission éducative générale, en se faisant un vecteur majeur de la construction des inégalités sociales.

Tant que nous penserons que les inégalités sociales se construisent à l'école et par l'école, tant que nous oublierons le contexte social plus large où, quelle que soit l'école, et aussi bonne qu'elle soit, se construisent des différences et des inégalités qui dépassent sa portée, nous affaiblirons sa capacité à jouer son rôle pédagogique véritable, au sens large, son rôle de transmission culturelle et de formation intellectuelle, et nous la rendrons plus profondément inégalitaire.

La question est de savoir si l'école formera demain uniquement de simples utilisateurs des nouvelles technologies, consommateurs sans esprit critique, professionnels étroits, ou bien, à tous niveaux, des êtres humains et des professionnels accomplis et responsables. En se détournant de ses finalités premières, l'école s'est engagée sur la première voie, celle des « minima » transformés en « objectifs » tels qu'artificiellement définis par l'actuel « *socle commun de connaissances et de compétences* », sur la voie du baccalauréat donné, de l'abandon de l'effort intellectuel et des apprentissages par les savoirs formels — en témoignent les programmes éducatifs vidés de leur substance, et des manuels où tout exposé systématique disparaît au profit des images. Sur la voie aussi de la professionnalisation étroite des cursus, au détriment de leur intérêt et de leur richesse. D'avoir enfin du « pilotage par les chiffres » plutôt que par l'objectif de la formation des hommes.

Pour répondre à de pseudos minima éducatifs, l'école abandonne l'objectif d'amener chacun à son potentiel maximum.

Un impératif politique est cependant de penser que les membres d'un pays fondent sa richesse. Dans cette optique, l'école doit être campée sur sa mission intellectuelle et culturelle générale, et fédérer autour d'elle les élèves et le corps professoral. Elle doit leur offrir un environnement structuré, centré sur le travail, enthousiasmant pour eux. Un tel recentrement de l'école sur ses fins profondes est son plus grand défi.

Deuxièmement, les apprentissages intellectuellement les plus formateurs doivent avoir priorité sur les compétences fonctionnelles supposées plus directement utiles. Les idées d'apprentissage par l'expérience et de « mise en situation », aujourd'hui mobilisées, s'appuient sur une psychologie dérivée du darwinisme. Le développement intellectuel est supposé s'inscrire dans la continuité du développement biologique. Cette voie est empruntée par une majorité des courants qui se disent « modernes » en éducation.

Suivant l'inspiration « adaptative » de ces courants, l'éducation intellectuelle doit reposer sur l'activité propre de l'individu mise en situation de réagir à des problèmes pour atteindre les fins pratiques qu'il poursuit. Dans cette perspective, les savoirs auraient avant tout un rôle fonctionnel, et c'est à travers ce rôle qu'ils susciteraient l'intérêt des élèves. Pour cela, il s'agirait de leur faire apprendre en « faisant » (« learning by doing »). L'accent est mis sur les processus, sur les modes de fonctionnement plutôt que sur les savoir eux-mêmes. Ce qui est cohérent avec la substitution de l'éducation à la formation intellectuelle. L'apprentissage est en effet conçu comme une « éducation » de l'intellect, d'où l'idée qui domine « d'apprendre à apprendre », qui là ne repose pas sur la connaissance, mais cautionne un rejet de cette base de connaissance. On n'apprend plus, on ne fait plus qu'apprendre à apprendre. Cela fait écho à Rousseau se targuant de ne pas chercher à enseigner la science, mais à « former l'instrument propre à l'acquérir ».

La tendance est aujourd'hui à valoriser l'apprentissage fondé sur l'interaction. Les solutions aux problèmes posés doivent émerger des discussions de groupe. Le savoir lui-même, quel qu'il soit, est confondu avec « l'information ». L'élève, dit-on, doit « *apprendre à structurer l'information* ». Son « attitude » est tenue pour plus importante que les connaissances factuelles qu'il pourrait engranger. L'enseignant ne doit plus être un transmetteur d'information, le savoir n'a pas à être maîtrisé, il doit seulement pouvoir être « mobilisé » pour la résolution de problèmes.

D'où aussi l'importance accordée aujourd'hui à l'idée de « compétence », qui évoque des savoirs mis en acte, et de manière parfois réductrice, des « savoir-faire ». A travers l'idée de compétence, l'esprit est vu comme un activateur de programmes ou de chaînes d'actions plus ou moins généraux, qui apportent des réponses méthodiques à des situations particulières. En conséquence de ces interprétations adaptatives de la connaissance, il semble impossible de développer des compétences ou encore de programmer des chaînes de pensées directement par transmission. Les chaînes se construisent au gré d'un « entraînement », d'expériences renouvelées.

D'où l'idée aussi que la transmission engendre la possibilité. Les élèves doivent être confrontés à des situations concrètes, d'emblée complexes, à des problèmes et non aux explications de l'enseignant, qui est supposé présider au développement intellectuel. D'où une justification des « *enseignements pratiques interdisciplinaires* » et la diminution drastique des horaires consacrés aux disciplines dans les nouveaux programmes du collège.

Toutes ces évolutions, y compris celles qui donnent la priorité à l'éducation sur la formation intellectuelle et culturelle, s'enracinent dans l'idée d'une continuité entre l'esprit et la nature. Elles offrent, au final, une idée fonctionnelle de l'apprentissage, qui désenchant l'école.

L'alternative moderne, très peu comprise, a été développée pourtant par le célèbre psychologue russe, Lev Vygotsky (4). Suivant cette alternative, et contrairement aux hypothèses adaptatives, les capacités du raisonnement humain dépendent de la maîtrise de savoirs systématiques ou théoriques. Les savoirs systématiques sont constitués de composantes qui tirent leur signification de leurs relations mutuelles. Ce sont des intermédiaires abstraits, des outils de généralisation et de structuration de la pensée. Cette voie de la psychologie part du principe que le développement humain a rompu avec la nature dès lors que les hommes ont développé des facultés récursives, faculté de transmettre des idées dé-corrélées des situations concrètes, de les imbriquer dans l'esprit, de penser des pensées. Elle considère donc qu'il n'y a pas continuité entre nature et esprit mais des voies de la connaissance qui interagissent dans le développement humain : une voie logique, théorique, ou encore « inférentielle », et une voie empirique concrète.

Suivant ces vues, la tête bien faite dépend avant tout non pas des habitudes de résolution de problèmes en situation, mais de l'intériorisation intelligente de savoirs systématiques par les individus.

Ce qui compte, c'est la compréhension de ces savoirs en tant que systèmes cohérents, et celle des liens qu'entretiennent ces savoirs avec le monde. Ce ne sont pas de simples « contenus de pensée », de simples « bribes d'information ». Ils ont un rôle logique structurant dans la pensée. Ils fondent les capacités réflexives profondes des individus. Il existerait donc non pas une « contiguïté » entre nature et esprit, mais une harmonie logique entre savoir et pensée. Cette différence est fondamentale, car son incidence sur le rôle de l'école et la composition des curricula d'enseignement est immense. Au lieu de se fonder sur des activités concrètes, et d'aller à cet égard du « complexe concret » vers le simple (vous voyez à quel point nos interventions se rejoignent), l'apprentissage intellectuel doit aller du simple, élémentaire, vers le complexe.

Il doit permettre une « intériorisation », ou encore une « reconstruction » du savoir, au cours de laquelle ce dernier n'est ni un simple contenu à apprendre, ni un outil pour agir, mais un support de signification, un outil intellectuel dynamique. Parce qu'ils se développent sur la base de la construction d'un maillage de concepts, les savoirs organisés systématiques appellent naturellement des explications verbales, un enseignement explicite. Et parce que cet enseignement est explicite, il doit être élémentarisé et développé progressivement pour s'appuyer sur les acquis des élèves et rester à leur portée.

Ce que nous appelons particulièrement la psychologie de Vygotsky, malheureusement dévoyée par la littérature de seconde main, c'est que le processus d'apprentissage scolaire est voué spécifiquement au développement des savoirs systématiques et théoriques, que ces savoirs engagent une augmentation du potentiel d'apprentissage et de compréhension. La compréhension rationnelle élémentaire en appelle à ce que l'on peut nommer la « grammaire » d'une discipline. A contrario, l'absence de cette grammaire sous-tend les apprentissages mécaniques, non seulement peu efficaces et sans valeur développementale, mais sources d'échec.

On voit que selon les partis pris pédagogiques, psychologiques en particulier, ce qui est actif et développemental est inversé. On peut craindre par exemple que certaines propositions individuelles en mathématiques ne puissent jamais être réellement comprises, à moins que certaines idées clés des mathématiques comme structure soient elles-mêmes comprises.

L'apprentissage de la grammaire des disciplines, comme l'évoquait dans les années 60 un philosophe de l'éducation américain, Paul H. Hirst, ne peut être réalisé de manière adéquate que si l'enseignement dans son ensemble la respecte implicitement. Ce qui a des conséquences importantes pour la qualité académique du corps professoral.

Je conclurai en parlant de la question de la motivation des élèves pour des enseignements qui engagent leur compréhension théorique, et non pas seulement leurs intérêts pratiques, en prenant une réflexion du philosophe Alfred Fouillée (5) qui écrivait au XIXe siècle : « *Si vous voulez qu'une montre marche, ne commencez pas par en briser le ressort* ». Or le grand ressort ici n'est pas le calcul utilitaire, ce ne sont pas non plus forcément les intérêts pratiques, c'est le besoin de savoir, de connaître, c'est l'amour de la vérité pour elle-même, ce « souci de vérité » dont parle le mathématicien Laurent Lafforgue. C'est par cette curiosité, cette passion que l'enseignement aura su faire naître que peut se développer chez l'élève un idéal susceptible d'être mis au service du bien commun.

(1) PISA : « *programme international pour le suivi des acquis des élèves* », publié depuis l'an 2000 par l'OCDE (Organisation de coopération et développement économique).

(2) Le classement académique des universités mondiales par l'université Jiao Tong de Shanghai (Chine), établi par des chercheurs de l'université.

(3) QCM : questionnaire à choix multiple.

(4) Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), psychologue soviétique controversé en URSS, fondateur du cercle Vygotsky. Inconnu en Occident jusque dans les années 70, il reste controversé.

(5) Alfred Fouillée (1838-1912), philosophe français, auteur d'*Histoire de la philosophie* (1875).

(6) Laurent Lafforgue, mathématicien français, professeur à l'Institut des hautes études scientifiques (IHES), auteur en 2007 de « *La débâcle de l'école* » avec Liliane Lurçat.



Défendre l'enseignement professionnel

Claude Charmont,

syndicaliste et professeur de lycée professionnel retraité

Quand on veut défendre l'école de la République, il ne faut pas oublier qu'elle a en France une particularité, c'est l'enseignement professionnel public délivré dans les lycées professionnels dont nous allons souhaiter l'an prochain le 70^e anniversaire.

L'enseignement professionnel public s'est d'abord développé pour protéger les enfants et les adolescents de l'exploitation patronale. Dès la fin du 19^e siècle, le directeur de l'enseignement primaire de la Seine écrivait :

« De l'aveu de tous, tel qu'il est généralement constitué, l'atelier qui devrait servir à développer toutes les forces de l'enfant, use son corps avant que la nature ait achevé de le former, engourdit son intelligence que l'école avait commencé à éveiller, flétrit son imagination et son cœur, abâtardit en lui l'esprit du métier. Déplorable école de mœurs publiques, autant que de mœurs privées, il déprave l'homme dans l'apprenti, le citoyen dans l'ouvrier et ne forme même pas l'ouvrier. »

Il s'est aussi développé pour donner aux jeunes en formation professionnelle une « formation méthodique et complète ». C'est ce qu'indique Edouard Herriot dans une circulaire de 1926 :

« En droit, l'ouvrier est aussi un citoyen et un homme. Comme tel, il n'est pas un moyen mais une fin ; il doit non seulement être capable de produire mais aussi de penser (...) Car l'élément essentiel de la production, ce n'est pas le matériel mais l'homme. Le matériel, c'est l'homme qui le crée, c'est lui qui l'améliore, c'est lui qui l'utilise et d'autant mieux qu'il le comprend plus profondément, qu'il le domine par la pensée. L'apprentissage ne doit donc pas subordonner l'ouvrier au matériel, mais au contraire, fournir à l'ouvrier par la culture technique, les moyens de s'affranchir. »

Et il s'est définitivement créé pour délivrer des diplômes professionnels nationaux reconnus dans les conventions collectives et les statuts. C'est la grève générale de mai-juin 1936 qui en imposant les conventions collectives nationales au patronat entraînera la création et la reconnaissance des diplômes nationaux. Voilà ce que déclarait en 1938, le directeur de l'enseignement technique :

« Fait nouveau, nos diplômes professionnels sont pris pour base dans les conventions collectives pour opérer le classement des travailleurs. C'est dire l'obligation plus grande qui nous est faite de donner à ces diplômes la valeur que les gens de métier leur attribuent. C'est dire combien l'enseignement technique se doit d'apporter plus que jamais à ceux qui bénéficient de ses disciplines l'aide d'un savoir professionnel sérieux. Mais il va de soi que le CAP ne peut avoir sa pleine valeur que s'il est acquis sur des programmes et règlements d'examens communs, à la suite d'épreuves de même niveau et faisant l'objet de la part des examinateurs, dans toute la mesure du possible, des mêmes exigences, des mêmes appréciations. Il faut qu'il soit possible d'affirmer que tous les apprentis qui dans le pays présentent un CAP, sont en mesure de prouver une habileté manuelle égale, une formation professionnelle équivalente dans l'exercice d'un même métier ou d'une même profession (...) Il est donc devenu urgent de faire disparaître ces différences trop grandes dans le niveau du CAP en sorte que ce diplôme ne soit plus une récompense facile, mais un brevet que l'on gagne. »

C'est ce que réaliseront en 1947 les centres d'apprentissages devenus aujourd'hui les lycées professionnels.

Aujourd'hui, ils sont remis en cause. Fermetures de sections, fermetures d'établissements entiers... Régionalisation de la formation professionnelle qui remet en cause le caractère national des formations et des diplômes... Remise en cause de la valeur de l'examen et du diplôme délivré avec la mise en place du contrôle en cours de formation... Dans le but de casser le lien avec les conventions collectives afin de baisser le coût du travail comme le réclame l'Union Européenne.

L'exemple de l'enseignement professionnel public éclaire les raisons de la destruction de l'instruction publique qui frappe aujourd'hui l'école.



Faire révoquer la réforme du collège et toutes les réformes destructrices

Mme Geneviève Zehringer,
présidente d'honneur de la Société des agrégés de l'Université

Je voudrais juste faire état de quelques convictions et d'un état d'esprit. Je pense qu'en ce qui concerne l'attitude à tenir à l'égard des réformes de l'enseignement, il y a un mot que nous devons bannir, c'est le mot « inéluctable ». Non que je l'aie entendu ici, mais dès lors que l'enseignement est organisé par la loi, une loi, cela se vote... et cela s'abroge. Lorsque nous lisons par exemple que nous professeurs devrions « accompagner sans crainte le changement », ou « reconnaître que nécessairement au fil du temps le sens de notre mission évolue », vous me pardonnerez cette façon de m'exprimer, mais je pense que nous pouvons sans états d'âme « cliquer » sur le symbole « poubelle ».

Il faut absolument que je précise que je ne dis pas cela au nom de la Société des agrégés de l'Université que j'ai en effet présidée pendant seize ans après avoir travaillé sans relâche pendant dix-sept ans pour cette association, tout en enseignant. Je le dis en mon nom. Je crois pouvoir le dire au nom d'un petit groupe de collègues qui ont travaillé depuis au moins 2012 à produire des textes — l'un étant une « Lettre ouverte à M. Vincent Peillon » du 19 décembre 2012, pour lui demander de bien vouloir renoncer à son projet de loi ; le deuxième texte du mois de mai 2015 expliquait pourquoi la réforme des collèges devait être révoquée, le troisième texte étant un commentaire de la décision du conseil d'État à la suite de l'action que nous avons engagée sur nos propres fonds pour essayer de faire reconnaître le caractère inconstitutionnel de la loi Peillon.

Car il est évident que toutes ces réformes dont nous souffrons, et je ne vais pas les énumérer toutes — la réforme du métier, la réforme du collège... — sont conformes à la loi Peillon. Elles ne sont donc pas illégales. Il fallait donc essayer de faire reconnaître que la loi Peillon était inconstitutionnelle, contraire aux principes de la Constitution. Peut-être pas à son ensemble, mais à certains principes et certains articles. Je crois que si on veut arriver à faire révoquer toutes ces réformes, il faut quelque chose comme une « résolution », je n'ose pas dire un « serment » pour l'enseignement, jurant de ne déposer les armes, c'est-à-dire nos armes à nous professeurs - l'argumentation, les textes et ainsi de suite - que lorsque nous aurons obtenu le retrait de la réforme du collège et des autres.

Il nous faut aussi un état d'esprit, disons un principe simple. Je crois qu'il y a un principe tout simple qui survit à toutes les réformes constitutionnelles, c'est celui qui est inscrit dans le préambule de la Constitution en France, « l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». Je crois sincèrement que si l'on rapporte à cette phrase tout ce qui est fait, on arrive à expliquer et faire comprendre pourquoi cela doit être refusé, combattu, abandonné.

J'en reviens au Conseil d'État. Il a rejeté nos requêtes, ce qui n'était peut-être pas imprévisible puisque le Conseil d'État est à la fois le juge administratif suprême et le conseil du gouvernement. Il les a refusées pour un motif que je ne crois pas légitime, puisqu'il a affecté de comprendre la demande que nous présentions, à savoir que les noms des disciplines figurent dans la loi, comme une demande qui aurait consisté à exiger ou attendre que les contenus des disciplines soient définis dans la loi, ce qui n'a jamais été le cas dans le mémoire qui a été soumis au Conseil d'État.

Ce qui me paraît le plus important, c'est le commentaire que le Conseil d'État a lui-même fait de sa décision quand il a dit : « Rien n'interdit au gouvernement de supprimer l'enseignement du latin et du grec ». Donc si rien n'interdit au gouvernement de supprimer l'enseignement du latin et du grec, dans l'état actuel des lois, des règlements et de la Constitution, alors rien n'interdit de supprimer l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, des sciences de la vie et de la terre, ni celui du génie électrique, des arts plastiques, de la musique, etc. Rien n'interdit légalement actuellement de supprimer chacun des enseignements. C'est absolument inadmissible.

Cette idée se traduit dans ce fameux « socle commun », qui n'est rien d'autre que onze caractères et un intervalle pour désigner plus commodément les « compétences clés » de l'Union européenne. Naturellement, le côté simplet de cette expression séduit, il faut bien le dire, l'ensemble de la classe politique. Parce que nos députés et nos sénateurs n'y connaissent pas grand chose pour la plupart, et ils se disent : « *C'est bien, le socle commun. Tous ces petits enfants vont avoir quelque chose de commun* », sans se rendre compte que ce prétendu « *quelque chose de commun* », c'est ce qui fait fuir de l'école tous les élèves qui ont la possibilité de s'instruire ailleurs.

Je voudrais être un petit peu moins sévère que M. Jean-Michel Muglioni à l'égard des normaliens de la rue d'Ulm car je pense que ce qui est très préoccupant actuellement concernant l'École normale supérieure, c'est la réforme qu'elle a subie il y a quelques années, qui l'a transformée en « université d'excellence » dont les anciens élèves n'ont plus qu'une idée, c'est de se diriger vers toutes les professions sauf celle de l'enseignement. Pour ma part, je voudrais donner mon souvenir de collégienne. J'ai été instruite dans un collège qui s'appelait le collège Lieutenant Morel (chef du Maquis des Glières), entre-temps nommé collège François Truffaut (c'est donc tout un programme avec *Les quatre cent coups* (1)). Seulement dans ce collège qui était bien austère, pour ne pas dire bien laid, bref un collège de quartier qui n'avait vraiment rien d'élitiste ni de particulier, nous avions entre les mains les classiques Hachette ou les classiques Vaubourdolle qui étaient rédigés par d'anciens élèves de l'École normale supérieure, la vraie. Un élève de province accédait à des commentaires absolument merveilleux et lumineux. Je me rappelle encore le commentaire de Polyeucte (2)... Je pense que de cette façon-là, les normaliens à l'époque allaient en province.

(1) Film de François Truffaut

(2) Polyeucte, pièce de théâtre, tragédie de Corneille, XVIIe siècle



La faute des syndicats ?

Guy Guillet,
enseignant

Le Parisien du 8 novembre 2016, mardi dernier, a posé à M. Fillon la question suivante : « *Un récent rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire dit que la France est le pays le plus inégalitaire de l'OCDE. Comment rendre l'école plus juste ?* » M. Fillon, qui avant d'être Premier ministre pendant cinq ans, a été ministre de l'Éducation nationale, auteur de la loi Fillon qui a précédé la loi Peillon, et créateur du « socle commun », a commencé sa réponse par cette phrase : « *En arrêtant de reculer devant le diktat des organisations syndicales qui verrouillent le système* ».

Mesdames et messieurs, d'après M. Fillon, si l'école va mal, si l'école est devenue de plus en plus inégalitaire, c'est de la faute des syndicats. Ce sont eux les responsables. Ce sont eux les coupables. Alors, même si c'est vrai, comme l'a dit un collègue tout à l'heure, que certains syndicats ou plutôt d'ailleurs certains dirigeants de syndicats, ont une politique d'accompagnement, peut-on pour autant dire que si les écoles privées sous contrat, ne sont pas obligées d'appliquer toutes les lois et règlements tels par exemple que « l'aménagement du temps scolaire », ne sont pas obligées de prendre tous les enfants quel que soit leur niveau socio-culturel, leur niveau scolaire, leur comportement, leur handicap. - situation qui incitent les familles favorisées à scolariser leurs enfants entre eux et surtout pas avec les enfants des pauvres – c'est la faute des syndicats ?

Est-ce la faute des syndicats si de véritables déserts économiques et sociaux ont été créés, où on a rassemblé, organisé la misère, avec tous les pauvres au même endroit, si bien que dans certains quartiers, dans certaines banlieues, l'immense majorité des jeunes ont pour tout espoir professionnel la délinquance, ou l'assistanat, ou dans le meilleur des cas un « p'tit boulot » précaire et mal payé ?

Sont-ce les syndicats qui ont vidé la laïcité de son sens ? Je n'insisterai pas trop là-dessus.

Est-ce que ce sont les syndicats qui ont créé le « collège unique » accessible à tous avec la montée automatique dans les classes, « les cycles », le passage dans le niveau supérieur, quel que soit le niveau de connaissances de l'élève ? Tant et si bien qu'il y a dans certaines écoles et certains collèges des élèves qui sont totalement « hors niveau », et qui finalement empêchent les autres de travailler et empêchent l'établissement de tourner ? Ce qui est d'ailleurs la cause du « décrochage ». Parce que personne ne peut supporter que toute la journée scolaire, on n'entende que des langues étrangères, et que quoi que dise le professeur, ils ne savent même pas de quoi il cause : « *Tracez deux parallèles, prenez un segment...* » C'est quoi, des parallèles ? C'est quoi, un segment ?

Est-ce que ce sont les syndicats qui ont banni l'autorité, la discipline, les sanctions - positives comme négatives -, les redoublements ? Est-ce aux seules familles à apprendre à leurs seuls enfants que lorsqu'une tâche est mal faite, il faut la refaire ?

Est-ce que ce sont les syndicats qui ont renforcé l'inégalité à l'école en préconisant l'exploitation « en classe » des « apports de l'extérieur » ? Ça, ça date de 1973. C'est-à-dire que les enfants des milieux favorisés qui apportent beaucoup reçoivent beaucoup, et les enfants de pauvres, qui apportent peu, sont condamnés ?

Est-ce que ce sont les syndicats qui ont fermé les internats sociaux, et toutes les structures spécialisées. 450 000 jeunes en danger ou dangereux dans les internats sociaux éducatifs en 1970, et 83 000 en 2003. Supprimés par M. Fillon lui-même, d'ailleurs. Parce qu'il a déposé sa loi. Et c'est ainsi qu'il y a des quartiers, des zones, qui sont devenus dangereux... Oui. Tout simplement.

Dans les quartiers bobos, on vous parle d'implication, d'insertion, d'inclusion. Depuis 1983, on a supprimé des dizaines de milliers de classes et d'établissements spécialisés. Et aujourd'hui on s'étonne : « *Ah oui, il y a 150 000 jeunes qui chaque année sortent du système éducatif avec rien* ». Étonnez-vous ! On a fermé toutes les structures.

Est-ce que ce sont les syndicats qui ont chiffré en 2003 le coût de la scolarisation : 3600 euros dans une classe normale, 7 200 euros en classe spécialisée, 20 500 à 50 700 euros en établissement spécialisé ? Ces chiffres sont la source et la cause de la loi Montchamp de 2005. Il n'y a pas de bons sentiments d'intégration derrière. N'y croyez pas.

On est quand même dans une situation où depuis 40 ans, on multiplie les matières en école élémentaire - l'informatique, les langues étrangères, l'enseignement des faits religieux, le code la route, etc..., pendant qu'on supprime des heures. Aujourd'hui on en est à 24 heures, en 1960, il y en avait 30. On a supprimé 20 % du temps scolaire. On multiplie les matières et on supprime du temps scolaire ! 20 %, c'est une année supprimée sur les cinq que compte l'école élémentaire.



Le président, les scouts et la religieuse

Carine Weber,

professeure au lycée public de Lannion dans les Côtes d'Armor

En « montant à la capitale », je suis allée au musée d'Orsay ce matin. Je me suis arrêtée devant ce tableau de Daumier représentant la République, qui nourrit ses enfants et les instruit. On voit Marianne qui donne le sein à deux enfants pendant qu'un troisième lit à ses pieds.

J'ai trouvé que ça correspondait bien à notre réunion d'aujourd'hui.

J'ai signé le manifeste et je voulais évoquer le fait qu'avec les différentes réformes, le nombre d'heures de cours a beaucoup diminué pour être remplacé par tout et n'importe quoi. En fait non, pas tout et n'importe quoi. Je me base sur 3 exemples de situations qui ont lieu dans mon département.

D'abord dans le premier degré, dans l'une des écoles de Lannion, les TAP (temps d'activité périscolaires) sont animés par une adepte du « palais doré des Lémuriens », ce qui scandalise à juste titre des parents d'élèves, qui a tenu aux enfants des propos assez étranges ; la presse a relayé la colère de parents. Dans la commune de Pléhédél, c'est une religieuse qui anime les TAP cette année. Cette question a été évoquée par mon syndicat au CDEN et la DASEN a répondu qu'elle ne répondrait pas car cela ne fait pas partie du temps scolaire. On parlait du consensus tout à l'heure, j'ajoute qu'aucun autre syndicat ne s'est ému de cette situation.

Un autre exemple dans le second degré. Dans mon établissement, le lycée public de Lannion, le Conseil d'administration a voté la banalisation de 2 jours de cours pour organiser un « forum de l'engagement ». Il s'agira de présenter aux élèves diverses associations, dont le Comité Catholique Contre la Faim. Et cela se fait avec l'aval des syndicats FSU et SGEN présents au CA. On me dit que ça ne pose pas de problème puisque ça n'enfreint aucun des articles de la « charte de la laïcité à l'école ».

Tout cela n'est pas tout et n'importe quoi, a bien une logique et s'inscrit dans la politique de ce gouvernement. Je ne sais pas si vous le savez, mais le président François Hollande a décidé que ce serait « l'année de l'engagement ». C'était au cœur de son discours à la jeunesse en janvier 2016. Il est allé le 3 août dernier au rassemblement des Scouts d'Europe et à la fin de son discours, il a dit que si on lui avait dit qu'il serait un jour à faire un discours devant les scouts d'Europe, il aurait souri. « Mais aujourd'hui j'en suis fier », a-t-il conclu. Il a ensuite enfilé le bandeau scout autour de son cou, tout cela devant les drapeaux français et européen.

Alors voilà, ce que je tenais à dire, il faut absolument rétablir les heures de cours, que les enseignants soient recrutés sur concours, avec un statut national qui interdise ces religieux d'entrer à l'école. Je tenais à insister sur ce fait.



L'organisation du déclin des disciplines artistiques

Mme Bourdon,
professeure d'arts plastiques en retraite

Cela tombe très bien que j'intervienne tout de suite après cette intervention, étant donné que j'étais professeur d'arts plastiques et que, jeune retraitée désormais, j'ai été, pendant quelques 25 ans, représentante de notre discipline au sein de l'association des professeurs. Ainsi, à ce titre, j'ai beaucoup à dire sur l'introduction du « périscolaire ».

J'ai toujours eu l'impression d'enseigner le « secondaire » du Secondaire. Je dis cela parce qu'en général, on est seul, que ce soit le professeur d'éducation musicale ou le professeur d'art plastique, ou à cheval sur deux établissements, ... Cela donne des emplois du temps très particuliers. Je précise que des moutures ont déjà été essayées préalablement à celle qu'occasionne l'évaluation des enseignants et qu'à ce titre, j'ai eu la « chance » de perdre huit points dans ma notation administrative lors de l'invention des PAE. C'était la loi Lang.

Les « projets d'action éducative » ont été introduits pour mettre en place, déjà, le périscolaire. A ce titre, les professeurs d'enseignement secondaire en arts plastiques et en éducation musicale, étaient contraints de glisser forcément, systématiquement, dans ces projets, ce que j'ai toujours refusé. J'ai toujours estimé que je faisais de l'enseignement général, et non des « activités artistiques ». Cette notion d'« activité » a été un point sur lequel je me suis toujours battue.

Je précise. J'ai commencé à enseigner en « atelier » — enfin, on ne devrait pas dire atelier, car il y a tout le temps des glissements de mots. Ma discipline était un enseignement en arts plastiques obligatoire pour le bac L.

En 1998, toutes les options ont été « alignées » et, à ce titre, j'ai vu introduire dans le cadre des programmes — et il faut dire qu'au Conseil supérieur des programmes il n'y a jamais eu de spécialistes en arts plastiques, et nous avons toujours subi des programmes pharamineux, imbéciles, sur l'analyse desquels je me suis toujours colletée — le fait qu'un tiers de ce programme passe en « figure libre ». Pour moi, les figures libres étaient une formule provenant de l'acrobatie ou de la danse, et à ce titre, je ne comprenais absolument pas pourquoi cela était introduit dans nos programmes qui consistaient à enseigner l'histoire de l'architecture, la sculpture et la peinture de la Renaissance à nos jours et fournissaient donc une assise à l'enseignement artistique pour que nos élèves comprennent ce qui se passe au niveau de la contemporanéité. C'était déjà le « périscolaire » qui dégringolait dans le scolaire. A ce titre, vu l'engagement que j'avais pris, je me suis toujours battue contre « l'entrisme » des associations. Je tenais à rappeler qu'au moment des présidentielles en 2012, il y avait la conférence des associations de professeurs spécialistes du secondaire. Elle avait invité chaque mandataire des partis politiques. Plein de gens se sont désistés, entre autres le PS. Il y avait le mandataire de M. de Villepin, le MODEM, le Front de gauche. L'équipe de Sarkozy et l'équipe du PS en tous cas n'étaient pas là.

Nous avons eu des tas de discussions pour pas grand-chose. J'en ai été relativement démoralisée. Ceci pour conclure que quand il y a « entrisme » des associations, et je l'ai vécu au travers d'une petite collègue, il y a des réunions organisées par les chefs d'établissement, qui s'empressent systématiquement d'engager toutes ces associations. Cette collègue m'a dit qu'elle était la seule à être venue à cette rencontre de l'association. Pourquoi j'irais demander un service à ces personnes, ces « animateurs », pour faire ce que je sais faire et alors que je pourrais former des collègues ? Là il y a quelque chose qui ne va pas.

Donc je demande que chaque enseignant, face à sa discipline, coopère. En tant que professeur d'arts plastiques, j'avais très peu de récréations, à cause de l'importance de la manutention, du rangement, etc. Les récréations, je ne savais pas ce que c'était. Pour moi, une heure complète, c'était en fait une heure un quart. Donc sachez être réactifs lorsqu'il y a des modifications de la sorte engagées, et qu'il y a des enseignants spécialisés.

Si nous avons été alignés sur les ateliers de pratique de danse, de pratique de théâtre, de cinéma, c'est parce qu'il n'y a que deux CAPES d'enseignement artistique en France, ce sont les CAPES d'arts plastiques et celui d'Éducation musicale. Ce n'est pas pour rien qu'on nous a « alignés ». Quelque part, il s'agissait d'organiser le déclin de nos propres disciplines.

La résistance face au projet éducatif territorial (PEDT)

Mme Girardi,
enseignante du premier degré

Je suis enseignante dans le premier degré. J'ai eu l'occasion de discuter avec une collègue du premier degré et un du second degré, tous les deux formateurs. Ils ont signé le Manifeste pour la défense de l'école. Ils ont posé des questions sur le but du Manifeste, parce qu'on dit qu'on demande l'abrogation de la loi Peillon, mais on ne demande pas l'abrogation d'autres lois. Ils disaient : « *Il faudrait aussi dire ce qu'on veut comme école* », ça m'a fait réfléchir. On est tous pour l'abrogation d'autres lois, le problème n'était pas là. J'ai fait une petite recherche par rapport à la question de l'animation qui concerne particulièrement le premier degré. Mais je vois que cela concerne aussi le second degré après les différentes interventions qui m'ont précédée.

Peut-être que l'on pourrait simplement dire déjà qu'on veut que l'école soit, non pas un « lieu d'animation », mais un lieu d'enseignement. Parce qu'actuellement, c'est ça l'enjeu. Je rejoins tout à fait le collègue qui a dit tout à l'heure que la réforme de l'évaluation arrivait à point nommé parce qu'ils n'arrivent pas à mettre en place le PEDT comme ils le voudraient.

Par exemple sur ma ville, à Tours, c'est assez rigolo : il y a très peu d'enseignants qui ont participé à la rédaction du PEDT. Mais ceux qui y ont participé, ils ont tenu à faire mettre dans le PEDT (à l'époque, il y a deux ans), ils ont tenu à ce que soit mis qu'il fallait « bien faire distinguer le scolaire du périscolaire ». C'est amusant parce que c'est tout le contraire de l'objectif du PEDT. IL y a donc une grande résistance à ce niveau-là.

J'ai donc voulu faire une petite recherche au niveau des lois. Je voudrais revenir sur la question du « grignotage ». Je voudrais quand même vous dire : non, je ne reviens pas aux 30 heures d'enseignement, mais aux 27 heures il n'y a pas si longtemps, passées maintenant à 24 heures plus 3 heures de TAP à la place de l'enseignement dans le premier degré.

Et j'ai regardé les textes. La loi a dit : « Introduction des conseils d'école, mais non obligatoire ». Puis la loi Jospin a introduit le fait que « *l'école est prolongée par le périscolaire* » et « *les conseils d'école deviennent obligatoires* ». Ensuite, Châtel introduit dans une circulaire que « *le projet d'école établi par le Conseil d'école doit être présenté au même titre que le règlement intérieur de l'école au moment de l'inscription* ». Je ne suis pas sûre que tout le monde le fasse, je pense plutôt que personne ne le fait, mais c'est quand même écrit. Ensuite, la loi Fillon de 2005 indique, dans le « Code de l'éducation », que « le projet d'école ou d'établissement précise les activités scolaires et périscolaires qui concourent aux objectifs des programmes nationaux » et introduit le « socle commun » à côté « d'autres enseignements ». Ensuite, le décret et la loi Peillon introduisent le PEDT. Et la loi Peillon, dans le Code de l'éducation introduit par la loi Fillon, supprime les précisions suivantes concernant le contenu du socle, à savoir le fait qu'il doit « *assurer la maîtrise de la langue française, des principaux éléments de mathématiques, la culture humaniste et scientifique...* ». Voilà donc où on en est actuellement.

On voit bien comment ça a été construit, loi après loi. Et je vous livre l'information que m'a donnée la collègue qui a signé notre appel, collègue maintenant à la retraite : elle m'expliquait que maintenant, pour recruter les maîtres formateurs, il n'y avait plus « d'évaluation de la pratique de classe ». C'est-à-dire qu'avant, il fallait qu'ils aient 15 en pratique de classe pour pouvoir accéder à l'emploi de maître formateur. Ce n'est plus nécessaire. Et parallèlement, je viens de lire dans une circulaire parue au Bulletin officiel avant-hier que « *dans le cadre du PEDT, les formations doivent être mutualisées entre les enseignants et les animateurs* ». C'est donc bien clair.

Je crois qu'on peut dire que l'on peut tous être d'accord sur le fait que l'école doit être un lieu d'enseignement et pas d'animation. Cela écartera déjà toute une série d'attaques.



Ces réformes touchent les enfants les plus vulnérables

La représentante du collectif LEPI en Auvergne

Merci de nous donner la parole. Je viens d'Auvergne et je représente un collectif qui est né là-bas en septembre 2015. Qu'est-ce qui a fait naître ce petit collectif qui maintenant est implanté sur 18 départements ? Le mécontentement tout d'abord, face à la réforme du collège. Ce qui nous posait problème dans cette réforme, c'était les atteintes au caractère national de l'Éducation qui sont flagrantes avec, vous le savez, la suppression de certains dispositifs dans certaines académies et pas dans d'autres ; les classes bi-langues maintenues à 100 % à Paris et 5 % dans l'académie de Caen. Le chiffre parle de lui-même.

Ce qui nous a posé problème très vite aussi, ce sont les atteintes à la gratuité qui concernent non seulement le primaire mais aussi le collège, dont vous avez parlé, Madame, tout à l'heure et qui sont effectivement anticonstitutionnelles. De plus en plus, il y a des sections dans le cadre de l'autonomie des établissements qui sont offertes aux élèves et qui sont payantes ; certaines d'entre elles sont excessivement chères, il faut le savoir. Cela n'a rien à faire au sein de l'éducation nationale. C'est anticonstitutionnel.

Bref, tout cela nous a vraiment posé le problème. Les attaques disciplinaires : que reste-t-il de l'enseignement du français en sixième quand on n'a plus que quatre heures et demi pour enseigner cette matière ? ... quatre heures de sport, quatre heures et demi de français... Quatre heures et demie avec des élèves qui sont de plus en plus en difficulté, il faut bien le dire. Je suis enseignante et je ressors même des pages d'écriture pour les élèves qui, pour certains d'entre eux, ne savent même plus écrire correctement.

Autre gros problème : la mainmise des entreprises au sein de l'Éducation dite nationale, de plus en plus importante et notamment à travers le numérique qui est imposé. J'en parlais tout à l'heure... il y a une jeune collègue agrégée qui vient d'être vertement tancée par son inspecteur parce que lors de sa séance, elle n'a utilisé ni twitter, ni snapchat, ni je ne sais quoi d'autre... Et les inspecteurs nous imposent ce genre de choses.

Nous avons donc formé un Collectif. Et c'est là que je voulais intervenir sur ce que vous entreprenez. Cela fait plus d'un an que nous nous sommes mobilisés. Pour la plupart d'entre vous, vous n'avez pas entendu parler de nous, alors que nous sommes sur 18 départements. Comment avons-nous agi ? Nous avons agi en association avec d'autres collectifs. Nous agissons aussi ponctuellement en association avec des syndicats. Nous avons fait des grèves, des manifestations sur le terrain en association avec d'autres manifestations nationales, etc., mais aussi dans des lieux symboliques. Nous avons écrit à la Ministre (lettre ouverte, etc.) Evidemment, elle ne nous a pas répondu. Nous avons contacté sur le plan politique sénateurs, députés, candidats pour les primaires. Les gens trainaient. Dans le meilleur des cas, ils posent des questions au gouvernement mais rien de plus.

Nous avons essayé la presse qui a publié plus de 15 articles. Il faut dire les choses et les redire. Notre collectif s'appelle LEPI. Le L c'est pour Langeac, la petite ville du départ ; le E pour enseignants, un P pour parents et I pour indignés. Nous occupons également, et je crois que c'est important, les réseaux sociaux (nous essayons en tout cas ne serait-ce que par twitter) et dès que nous avons eu connaissance de l'appel, nous avons relayé. A chaque fois que quelqu'un signe une pétition, on dit : il faut dire pourquoi on la signe, etc. Il faut occuper le terrain constamment. Je n'ai eu connaissance de cet après-midi que par un autre membre de LEPI qui est ici présent. Et je crois que nous avons tous un problème de communication parce que les médias nationaux ne relaient pas notre indignation. Je crois qu'il faut vraiment faire quelque chose. Imaginer des actions ponctuelles ensemble, conjointes. Qu'est-ce qu'on peut faire pour sensibiliser les parents ?

On a fait beaucoup de terrain, on a distribué des tracts en essayant d'expliquer. Mais comme vous le savez, la société se délite et les gens nous disent : « Ma pauvre dame, vous pensez bien qu'en ce moment on a d'autres soucis. On n'arrive pas à boucler nos fins de mois ». Le problème, c'est que ces réformes touchent les enfants qui sont les plus vulnérables et vous l'avez dit tout à l'heure, Monsieur, lorsque vous avez pris la parole. Les enfants qui tirent leur épingle du jeu, quittent peu à peu le public et fuient vers le privé ; et on ne peut pas jeter la pierre aux parents.



Une école qui instruit c'est exactement ce que l'on veut

Philippe Tour,
instituteur

Je voulais juste dire deux trois mots rapidement. Je trouve que toutes les discussions, toutes les interventions depuis le début sont un véritable appel d'air. La diversité des problèmes posés, la profondeur des questions, tout cela est très important. Le caractère national de la salle aussi. Je suis instituteur à Paris depuis un certain nombre d'années. Je suis rentré à l'IUFM quand ils ont fermé les écoles normales. Aujourd'hui, il n'y en a même plus. On devient enseignant du premier degré sans formation professionnelle aucune, différente d'une formation universitaire générale. Les différentes interventions ont montré que cette politique-là ne date pas d'aujourd'hui. Il s'agit d'une succession de lois depuis des dizaines d'années et derrière elles, il y a une certaine logique et une continuité. Cela a été rappelé dans plusieurs interventions.

Quand j'ai fait signer le Manifeste, je l'ai proposé à de nombreux collègues. J'ai eu pas mal de signatures et je pensais que j'aurais des centaines de signatures car les collègues disaient : « *c'est formidable ! Une école qui instruit, c'est exactement ce qu'on veut.* » Tout de suite, ils ont été nombreux à le reprendre pour le faire signer. J'étais un peu sceptique et c'est normal puisque dans le Manifeste, il y a énormément de choses, dont une discussion de fond. Et en fait, il n'y a pas eu encore ces centaines de signatures. Les collègues étaient intéressés mais sur l'Union européenne, on parle du processus de Bologne, la Conférence de Barcelone (?). Toutes ces politiques qui existent depuis des dizaines d'années sont en lien avec les directives européennes et les différents traités, avec le Pacte de stabilité qui ferme tout autant les écoles normales, les IUFM que les établissements pour enfants en situation de handicap ou qui ont des difficultés particulières, comme les écoles rurales. Et puis il y a les différentes directives qui orientent vers la privatisation de l'école, comme de tous les services publics. Ce serait bien d'y revenir car c'est un aspect important que de montrer que toute cette politique provient des institutions européennes.



Le lien entre défense de l'enseignement professionnel et abrogation de la loi El Khomri

Jonathan Wilson,
professeur en lycée professionnel

Je suis professeur de lettres, histoire-géo en lycée professionnel dans un lycée de la Seine-Saint-Denis, depuis relativement peu de temps. Je réagis vis-à-vis de l'orateur précédent. Effectivement, en arrivant dans ce lycée, nous les jeunes collègues sommes effarés, scandalisés, révoltés par le mépris dans lequel on tient l'instruction des élèves en lycée professionnel. Dans les matières générales, grosso modo, il n'y a plus aucun programme, plus aucune forme d'exigence ; quelle que soit la moyenne des élèves, ils passent dans la classe supérieure l'année suivante et, au final, le bac professionnel est validé pour la majorité via des contrôles en cours de formation et via les stages en entreprise.

Sur la question des lycées professionnels, il faudrait qu'il y ait une élaboration un peu plus précise parce que même au niveau syndical, cela reste pauvre. Il y a peu de revendications. C'est souvent très idéologique, très marqué gauchiste pour l'école émancipatrice, mais du coup on a du mal à poser clairement les revendications à ce niveau-là.

Pour faire un historique très rapide sur toutes les attaques qui ont été menées contre les lycées professionnels : déjà de 1986 à 1994, le nombre de CAP est passé de 150 000 à environ 50 000 aujourd'hui, notamment avec une grosse fermeture dans toutes les filières industrielles, toutes les spécialités industrielles. On comprend bien que

lorsqu'on ferme les industries à tour de bras, on n'a plus besoin de former des ouvriers pour ces filières. En 2009, la réforme du bac professionnel : il se préparait initialement en 4 ans, il passe à trois ans avec pour conséquence la suppression du BEP qui, aujourd'hui, n'est plus qu'un bout de papier, un diplôme intermédiaire en cours de formation. Donc, avec le passage du bac pro de quatre ans à trois ans, la perte de centaines d'heures d'enseignement pour les élèves.

La loi 2013 sur la réforme de la refondation de l'école touche également l'enseignement professionnel car elle crée les « campus des métiers » qui recoupent les acteurs de la formation professionnelle autour d'une filière économique. Ils peuvent rechercher des synergies entre les lycées professionnels et polyvalents, les centres de formation des apprentis, les organismes de formation, les établissements d'enseignement supérieur, les laboratoires de recherche ainsi que les entreprises. Ils regroupent en un même lieu et/ou en réseau des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, les associent au sein d'un partenariat renforcé des entreprises, des laboratoires, etc., et comprend au moins un établissement public local d'enseignement.

Cela rappelle ce qui se passe au niveau universitaire. 2014, c'est la réforme territoriale avec la régionalisation de l'enseignement de la formation professionnelle en cours de formation. La loi travail touche aussi l'enseignement professionnel au niveau financier puisque maintenant la taxe d'apprentissage peut être donnée à des établissements privés qui sont hors contrat de l'Etat, donc étranglant encore davantage les lycées professionnels qui ont déjà perdu une grande partie de l'apport de cette taxe.

Je voulais brièvement faire un historique là-dessus et le constat qu'on peut en tirer, c'est ce qu'a dit le précédent intervenant : le lien entre le combat pour l'abrogation de la loi El Khomri et ce qui se passe au niveau des lycées professionnels est évident puisqu'il s'agit, avec la loi travail, de casser les conventions collectives pour mettre en place des accords d'entreprises adaptés directement aux besoins de l'entreprise. Donc, pour l'enseignement professionnel, cela revient à casser toutes les qualifications nationales pour mettre en place des formations ad hoc pour les besoins des bassins d'emplois locaux pilotés par les régions. On retrouve toutes les mêmes logiques de territorialisation, régionalisation dans le cadre d'une politique impulsée par l'Union européenne sur la compétitivité, l'adaptabilité de la main-d'œuvre aux besoins de l'entreprise.

Maintenant : comment peut-on élaborer sur l'action pour agir à la fois au sein de nos organisations et politiquement ?



La réforme du collège : une catastrophe !

Anne Lefebvre,
parent d'élève

Je suis parent d'élève dans le XIX^e arrondissement, dans le quartier des Buttes Chaumont. Ma fille a été dans une école du quartier. Elle est dans un collège où elle espérait bien pouvoir faire du latin et du grec puisque sa maîtresse de CP lisait la mythologie tous les jours à sa classe de CP, ce qui passionnait tous les enfants de sa classe.

Et puis, à la rentrée de la classe de CP, on a dit : le conseil que je donne à tous les parents c'est de ne pas laisser les enfants regarder la télé avant de partir en classe. J'étais contente que dans cette école on fasse attention et qu'on ne laisse pas les enfants devant les écrans. C'était une école où on faisait des défis sans écran tous les ans pour essayer d'aider les parents à prendre conscience du fait qu'il ne fallait pas livrer leurs enfants aux écrans pendant les vacances, le week-end, le matin.

J'ai été présidente de l'APE FCPE. Et puis, cela a été la réforme des rythmes scolaires. Catastrophe. A la FCPE, ils avaient tous leur carte au PS. Tous, vent debout, pour faire appliquer à toute vitesse cette réforme, parce que Delanoë la souhaitait, parce que le gouvernement la souhaitait. Alors là, j'ai donné ma démission. J'ai constitué un groupe indépendant. Et dès que j'ai quitté l'école en fin de CM2, la FCPE a repris sa place dans l'école, dans l'allégeance au PS.

Arrivée au collège, arrive cette réforme du collège. Catastrophe : diminution annoncée du latin et du grec, baisse des horaires des enseignements disciplinaires, réforme inouïe des programmes, réforme des attendus scolaires, réforme des programmes « tous ensemble », etc. Bref, je dis encore une catastrophe qui va nous tomber dessus.

Je ne voulais plus avoir de mandat électif car c'est la FCPE qui est dominante dans les collèges de Paris. La PEPP avait décidé de suivre la contestation de cette réforme auprès du Conseil d'Etat, mais ils sont ultra-minoritaires, peu actifs... Bref, j'ai décidé d'être active par d'autres moyens : des collectifs, des réseaux sociaux, de m'informer de cette réforme dans le détail, etc. J'ai essayé de mobiliser les deux associations du collège, mais rien, silence complet. Le mutisme absolu. Pas le droit de parler de ça. Les profs très gênés aux entournures, etc. Je me demandais ce qui allait arriver à la rentrée. A la rentrée, soulagement. Soulagement, car sur les emplois du temps, rien. Des profs avaient fait de la résistance secrètement. Ils avaient décidé de ne pas appliquer cette réforme. Ma fille m'a dit : maman ne t'inquiète pas.

Voilà ce qui se passe. Donc j'ai décidé d'être un peu plus active et de rejoindre ce collectif ou d'autres collectifs. J'avais écrit au recteur quand même pour le mettre en garde contre la disparition du latin et du grec. J'avais écrit aux députés, aux sénateurs une tribune libre de trente pages en janvier, après les grandes manif, où la ministre refusait de recevoir. Et puis on a constitué un petit front de refus des réformes en cours avec curieusement des courants de scission qui étaient transversaux, qui touchaient aussi bien la FCPE, la PEPP. Dans le privé, il y avait aussi l'APEM qui a connu une grande scission, il y a une nouvelle association qui essaie d'émerger qui s'appelle Parents pour l'école et donc, dans tous les courants, tous les milieux, une espèce de révolte interne des parents d'élèves qui disaient : on s'est fait voler la parole, notre combativité, notre démocratie. On a signé un chèque en blanc à ce pouvoir qui fait une réforme dont on sait par avance qu'elle sera catastrophique.

On s'est dit : on va se faire refourguer une réforme qui vient du Québec, dix ans de réforme de ce type au Québec avec un rapport qui dit noir sur blanc que cela n'a eu aucun intérêt, aucun effet sur les niveaux scolaires, sur le climat scolaire. Il faut revenir en arrière.

Et nous, comme des crétins, on va se faire imposer une réforme qui n'aura aucun intérêt, autre que budgétaire et c'est la gauche qui le fait.



Elisabeth Friedlander,
enseignante

Je fais partie d'un petit collectif du Vaucluse. On était très intéressés par le Manifeste mais on trouve que ce n'est pas toujours très accessible. Tous les gens qui ont déjà fait une démarche peuvent se l'approprier, mais si on veut s'adresser par exemple aux parents d'élèves, on voudrait une version plus courte et plus ciblée sur les parents. Et justement, je viens de me rendre compte qu'un orateur précédent nous a exposé quelque chose de très précis et qui exprime très bien ce que je pense. Peut-être pourrait-il faire un texte qui puisse être adressé aux parents comme il l'a fait pour nous. Cela nous donnerait des éléments que les gens pourraient s'approprier. Il s'agit de rappeler aux parents ce qu'on attend de l'école. Ils ont été pas mal pervertis par tous les discours qu'on entend actuellement et surtout par le fait que pour les enfants, l'école n'a plus de sens. On leur a fait croire qu'avec les EPI, on allait redonner du sens aux disciplines. Mettre dans un document, ce qu'on entend par instruire et ce que ça peut apporter à l'école.



Il ne s'agit pas que de l'orthographe...

Yves Terrades,
professeur

En préalable, je rappellerais bien ce qui se passe à la Nouvelle-Orléans depuis le cyclone Katrina, à savoir que les autorités de la Nouvelle-Orléans ont décidé sous Bush de profiter de ce cyclone et du malheur de la population, celle-ci particulièrement colorée, pour privatiser tous les établissements publics. Mais en gardant tous les crédits publics pour les écoles, de telle manière que ces crédits soient gérés par des patrons (des gens qui viennent de l'extérieur et qui ne connaissent rien à l'enseignement). Aujourd'hui, d'après les statistiques dépendant d'organismes affiliés à ces entreprises privées, il est dit que le niveau a monté. C'est évidemment, très controversé. Et on sait que les élèves en décrochage ne sont pas comptés puisque virés. Donc on ne compte que ceux qui restent.

C'est un premier élément dans la mesure où c'est un scénario similaire qui est en train de se mettre en place chez nous.

Je suis à cheval sur le secondaire et le supérieur. Je dois témoigner qu'il ne s'agit pas que de l'orthographe. Quand on voit des étudiants, à différents niveaux d'étude et de recherche, avec un nombre croissant de copies avec une cinquantaine de fautes, on comprend bien qu'il ne s'agit pas que de l'orthographe – ce qui est déjà grave - mais du sens aussi. Au niveau syntaxique et puis sémantique, il y a un problème de sens. Qu'est-ce que je veux exprimer. Qu'est-ce que je peux analyser si je ne maîtrise pas la langue. C'est structurellement mis en place délibérément, je le crois – je ne l'ai pas cru au début, où je pensais qu'il s'agissait d'incompétence. Mais j'ai fini par comprendre qu'ils savent ce qu'ils font. L'école perpétuait les inégalités et, depuis quelques temps, elle les accentue. C'est très clair. C'est un vrai problème.

Sur le fond : comment ne pas observer le recul de la culture générale, toutes matières confondues et à tous les niveaux d'étude ? On sait très bien qu'il y a une relation directe entre le recul de la culture générale, de l'esprit critique et le recul des libertés.



Jean-Michel Muglioni

Je voudrais simplement remercier Nathalie Bulle qui a fait beaucoup mieux la première partie que je ne l'aurais fait et que j'ai laissée de côté, parce que je n'avais pas le temps de la traiter. Il faut bien comprendre que le refus d'instruire est fondé sur une idéologie qui s'est développée depuis longtemps, au point même que j'en viens peut-être à affirmer quelque chose, qui est contraire à ce qu'a dit le dernier intervenant – il faut qu'il y ait un peu de désaccord, sinon ce n'est pas drôle – c'est que je ne suis même pas sûr qu'il y ait une intention inégalitaire. Il y a une inconscience radicale. Ils croient tous que leur idéologie est égalitaire. Ce qui peut vous donner raison, dans l'autre sens, c'est qu'ils ne mettent pas leurs enfants dans n'importe quelle école. C'est évident. Mais je crois que cette idéologie pédagogique, qui est vraiment déterminante, a un poids considérable.

Un dernier point, pour Nathalie Bulle : on n'est pas d'accord pour Rousseau. Mais ça, c'est un problème à traiter à part.



Conclusion de Martine Dupuy



Effectivement, après une réunion aussi riche, il est un peu difficile de conclure rapidement. Nous sommes ici largement représentés, enseignants, chercheurs, parents, syndicalistes, citoyens, inspecteurs. Chacun, à notre niveau, nous faisons le même constat de dénigrement, de dilution, de renoncement, de la volonté de destruction de l'instruction et de la transmission des connaissances. Les interventions ont permis, ainsi que les publications (bulletin n°3), de revenir sur des angles d'attaques multiples. Je vais en citer quelques-uns qui me semblent importants : diminution d'heures, diminution d'enseignement. A ce sujet, la ministre vient justement de faire une déclaration dans laquelle elle dit qu'il faut arrêter « *les réformettes à la marge qui n'abordent jamais les problèmes de fond, que l'on cesse de ne s'intéresser qu'à la question des horaires. Si l'enseignement n'est*

pas efficace, peu importe que vous y consacriez 20 heures ou 35 heures. Ce sera vain ». Donc je pense que pour elle, ce qui se passe avec la réforme des rythmes scolaires, la réforme du collège... ce n'est pas encore suffisant). Abandon des disciplines, des connaissances, des savoirs académiques remplacés par des compétences et des savoir-faire. Remise en cause du cadre national de l'école, des programmes au profit de programmes de territoires. Remise en cause du statut des fonctionnaires d'Etat des enseignants. Abandon de la discipline, de la règle, de la contrainte libératrice, sans laquelle il n'existe pas l'attention nécessaire à l'apprentissage, au nom de la « motivation des élèves » ou de leur « bien-être ». Remise en cause de l'autorité des maîtres, des enseignants et des exigences nécessaires pour apprendre. Remise en cause de la laïcité et, vous n'en avez pas parlé, mais moi j'y tiens un peu, c'est la question de l'obligation de l'inclusion scolaire parce que je pense que c'est une calamité au niveau des écoles. Et cela va se prolonger dans les collèges et les lycées. C'est un abandon pur et simple des enfants les plus fragiles ainsi qu'une pagaille dans les écoles et une interdiction d'enseigner aux autres élèves.

Autant d'attaques qui remettent en cause l'instruction et qui augmentent l'inégalité des chances. Je pense qu'il est important de le mettre en lien avec le sort réservé aux travailleurs de ce pays avec la loi El Khomri et la destruction du Code du travail. En fait, l'objectif c'est de livrer la jeunesse sans connaissances, sans capacité de penser et de décider, sans diplôme, ainsi que les travailleurs sans droits, à l'exploitation capitaliste effrénée, à la recherche de la baisse du coût du travail.

Les interventions ont souligné le fait que la connaissance, le savoir sont des acquis de l'humanité qui lui ont permis de maîtriser sa destinée. Le savoir est une condition de la citoyenneté pleine et entière, c'est la condition du libre arbitre contre l'asservissement justement.

Et le Manifeste a mis l'accent aussi sur une question à laquelle nous avons répondu. Pourquoi une telle destruction est-elle possible ? On revient sur la question du consensus contre l'école publique de toutes les forces politiques attachées à la V^e République et à l'Union européenne. Consensus dont le creuset a été l'appel de Bobigny signé par les principales fédérations de l'enseignement, consensus, pour revenir sur la question de l'intégration et de l'inclusion scolaire, au moment de la loi Montchamp de 2005 de destruction de l'enseignement spécialisé. (Je me souviens que mon syndicat avait pris position contre cette loi et on se faisait traiter, dans les réunions, de « réactionnaires », de « fascistes » de ne pas vouloir intégrer ces « pauvres enfants » dans les classes ordinaires). Consensus autour de la loi Peillon de refondation votée en juillet 2013 avec les voix des groupes parlementaires PS, PCF, PG et écologistes, consensus revendiqué aussi par la ministre qui dit que : « *consensus n'est pas compromission, c'est un mot qui vient du latin et qui signifie tout simplement accord* », accord dont on a encore souligné l'existence sur la sélection en master.

Consensus qui nous « contraint » à nous organiser sur un objectif commun, quels que soient nos engagements et nos appartenances par ailleurs, qui nous contraint à organiser la force politique contre le consensus, contre le gouvernement de la V^e République, applicateur des directives de l'Union européenne, pour la rupture avec cette politique, avec l'ensemble des mesures prises. Et il est vrai qu'il faut ajouter aux dernières réformes l'ensemble des réformes qui, depuis le début de la V^e République, détruisent l'instruction publique.

Les premiers résultats sont significatifs puisqu'on est à environ 1000 signataires, il y a eu de nombreux délégués à cette réunion, de nombreuses interventions, un certain nombre d'initiatives départementales ont déjà été organisées. Il nous faut donc maintenant voir comment amplifier cette force autour du Manifeste, ancrer le mouvement pour peser, de mon point de vue, dans la situation. Plusieurs propositions sont faites.

Déjà, le secrétariat d'organisation a proposé un appel. Mais avant, je voudrais répondre à la collègue qui trouvait que le Manifeste un peu long et que certaines interventions pourraient être utilisées à bon escient que nous allons publier l'ensemble des interventions d'aujourd'hui dans un bulletin n°4. Et à nous ensuite d'en tirer tout ce qui est nécessaire pour nous adresser aux enseignants, aux parents. Nous avons donc réfléchi aussi – et cela peut répondre, je pense, à la question d'un texte plus concis - à un projet d'appel que vous lira Jack ensuite, qui « actualise » un peu, raccourcit, avec au verso, un engagement pour la défense de l'école. Par rapport à ce projet, il me semble important d'y intégrer la phrase de Mme Zehringer qui dit : « *Nous bannissons le mot inéluctable. Une loi se vote, une loi s'abroge.* » Cet appel sera lu tout à l'heure, il pourra être adopté. Vous avez vu qu'il y avait une affichette réalisée par un de nos camarades d'Avignon et qui est en vente à 1 euro pour une, mais à 0,50 centimes pour plusieurs... Elle peut nous permettre de financer nos activités, car si on veut organiser des réunions, avec des gens qui se déplacent, on a besoin d'argent.. Nous proposons de multiplier les réunions au niveau local et d'envisager une réunion plus large qui pourrait s'organiser à Marseille.

Enfin, nous invitons tous ceux qui le souhaitent à participer à la prochaine réunion du Comité d'organisation, en particulier des représentants des collectifs ou d'associations, car je pense que plus nous allons nous regrouper sur cet objectif commun de reconquête d'une école qui instruit, plus nous serons efficaces.

La réunion se termine par la lecture de l'appel que vous trouverez ci-joint (pages 32-33) et qui est approuvé par applaudissement.



Tribune. Appel lu par Jack Lefebvre.



**Texte adopté par les 136 participants
à la rencontre nationale du 12 novembre 2016**

**Briser le consensus
pour combattre l'effondrement en cours**

Une étude officielle du ministère de l'éducation établit l'effondrement en cours du système éducatif. En atteste la baisse dramatique des résultats en orthographe – les plus faciles à quantifier – depuis 1987.

En 2015, sur une dictée de 10 lignes un élève de CM2 fait en moyenne 17,8 erreurs alors que sur la même épreuve la moyenne était de 14,3 en 2007 et 10,6 fautes en 1987.

Il est révoltant de constater que ce sont les élèves les plus faibles qui sont les plus touchés puisque ceux qui font 25 erreurs et plus sont en 2015 19.8 % d'une cohorte, alors qu'ils n'étaient que 5.4 % en 1987.

N'en doutons pas, d'autres études, portant sur d'autres domaines et d'autres niveaux d'enseignement, parviendraient aux mêmes résultats.

Une conclusion s'impose. Un effondrement est en cours.

Pourtant la ministre de l'éducation nationale, madame Najat Vallaud Belkacem a osé déclarer le 9 novembre : *« C'est en nous appuyant sur ces progrès que nous remédions à la situation catastrophique dans laquelle se trouve la maîtrise de la langue française ces dernières années. »*

Selon la ministre tout va mieux ! Elle déclare même *« Que l'on cesse ces réformatives à la marge qui n'abordent jamais le problème de front. Que l'on cesse de ne s'intéresser uniquement qu'à la question des horaires : si l'enseignement n'est pas efficace, peu importe que vous y consacriez 20h ou 35h ! Ce sera vain. »*

Pour la ministre il faudrait donc aller encore plus loin et plus fort dans la voie des contre réformes destructrices de l'école publique et du droit à l'instruction pour tous.

La réforme du collège qui supprime jusqu'à 4 heures et demi de cours par semaine en classe en troisième, la réforme des rythmes scolaires qui introduit la confusion entre temps scolaire et périscolaire et réduit le temps d'instruction ne suffiraient donc pas !

Qu'est-ce qui permet à la ministre, à tous les ministres depuis des décennies de poursuivre leur œuvre de destruction si ce n'est le consensus institutionnel auquel nous avons été confrontés lors des mobilisations pour l'abandon de la réforme des rythmes scolaire, de la réforme du collège, des enseignants du supérieur contre la loi LRU qui organise la concurrence entre les universités ...

Consensus revendiqué par La ministre qui déclare : *« Consensus n'est donc pas un gros mot. Ce n'est pas une compromission. C'est un mot qui vient du latin, et qui signifie tout simplement "accord". (...) Oui, je souhaite qu'au consensus scientifique corresponde un consensus politique. »*

Consensus auquel sont à nouveau confrontés les étudiants qui s'opposent à la sélection à l'entrée du master.

Le 26 octobre 2016 a été adoptée en première lecture au Sénat une proposition de loi, sans qu'aucun parlementaire ne vote contre. Que dit cette proposition de loi ? *« Les établissements peuvent fixer des capacités d'accueil pour l'accès à la première année du deuxième cycle. L'admission est alors subordonnée au succès à un concours ou à l'examen du dossier du candidat. »* (Art 1, alinéa 1)

« Fixer des capacités d'accueil » c'est instaurer la sélection, c'est interdire à des milliers de jeunes étudiants, qui ont pourtant réussi leur licence, de poursuivre leurs études pour respecter les « capacités d'accueil » fixées par les restrictions budgétaires.

Un consensus qui vient de loin.

Un consensus auquel nous nous heurtons en permanence : de l'appel de Bobigny qui remplace le droit à l'instruction par un « Droit à l'éducation, pour chacun et pour tous dans l'équité » en passant par a loi Peillon de refondation de l'école adoptée le 8 juillet 2013 avec les voix des groupes parlementaires PS, PCF-Front de gauche, Europe Ecologie-Les Verts et sans que les parlementaires de l'opposition n'aient saisi le conseil constitutionnel, **jusqu'aux directives de l'Union européenne** qui fixent pour but à l'éducation la transmission de comportements comme « l'esprit d'entreprise » et vante les mérites de « l'éducation informelle », en dehors de l'école.

Au moment où se met en place la loi travail promulguée le 8 aout 2016 malgré l'opposition, par la grève et la manifestation, de millions de salariés, nous , enseignants, chercheurs, parents, syndicalistes, citoyens, réunis à Paris le 12 novembre autour du Manifeste pour la reconquête d'une école qui instruit, jugeons nécessaire de nous regrouper sur les principes qui suivent.

Au moment où les plus grands dangers menacent l'école publique et laïque, fondée par Jules Ferry, héritière des principes de Condorcet, et de la révolution de 1789, pour soumettre l'enseignement aux lois du marché et du profit des entreprises,

Nous, enseignants, parents, travailleurs, citoyens affirmons que l'école doit reposer sur les principes suivants :

L'État doit garantir le droit égal à l'instruction, partout, à tous les enfants de tous les citoyens. Pour cela l'État a en charge l'éducation qui doit demeurer nationale. Les projets éducatifs locaux qui éclatent l'école en une multitude de projets territoriaux doivent cesser. Le statut de fonctionnaire d'état des enseignants qui garantit l'égal accès pour tous à l'instruction (diplômes nationaux, programme nationaux, concours nationaux...) doit être défendu.

Une école qui instruit

Elle doit reposer sur un enseignement structuré en disciplines, dispensant un enseignement basé sur des programmes nationaux, aboutissant à la délivrance de diplômes nationaux, reconnus sur tout le territoire et dans les conventions collectives et les statuts. L'école du savoir s'oppose à l'école de la coéducation qui mêle enseignement scolaire et « animation » permettant l'intrusion dans l'école de toutes les associations y compris religieuses, groupes de pression politique et lobbies de toute nature, au mépris de la laïcité. L'école doit donner des droits, elle s'oppose à la déréglementation et à la déqualification. L'école doit permettre une réelle intégration des enfants handicapés avec des structures spécialisées et des maîtres spécialisés.

Une école laïque

C'est à cette condition qu'elle permet d'instruire les futurs citoyens et de leur faire acquérir pleinement la liberté de réfléchir et la liberté de penser. Elle s'oppose à l'enseignement des religions, à l'enseignement d'une morale, à l'enseignement de « valeurs », ce qui ne serait qu'un formatage des esprits. Elle nécessite de réserver les fonds publics à la seule école publique.

C'est dans un même objectif que le gouvernement détruit l'école qui instruit et délivre de diplômes nationaux et qu'il dynamite le code du travail qui protège les travailleurs : livrer la classe ouvrière et la jeunesse à l'exploitation capitaliste.

La défense de l'école nécessite que ce 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 tournent le dos à ces exigences.

Nous bannissons le mot inéluctable : une loi se vote et une loi s'abroge !

Il faudra bien que soient prises les mesures d'urgence de sauvegarde des intérêts de la classe ouvrière et de toute la population, en particulier les premières mesures immédiates pour reconquérir l'école publique et laïque, et abroger dans un même mouvement :

La loi de refondation de l'école, les réformes des rythmes scolaires, du collège et la réforme Chatel du lycée, la loi Montchamp de 2005, les lois anti laïques et toutes les lois de destruction de l'école de la V^e république !

A N N E X E

Contributions reçues après la rencontre du 12 novembre

Discipline de laïcité

Michel Deguy,

écrivain, directeur honoraire du Collège International de Philosophie.

Durkheim, Lévy-Brühl, Mauss, puis Lévi-Strauss et tant d'autres fondateurs de la sociologie et de l'anthropologie, universitaires savants, ont établi l'indivision et la coextension du phénomène social et du phénomène religieux – traités en tant que « phénomène humain » (Teilhard de Chardin). C'est le fait. Enseignable.

La laïcité, « Édit de Nantes » de 1905, fait loi de la tolérance, entendue comme garantie de la paix civile, à condition de la séparation des Eglises et de l'Etat. L'espace public sera exempté de l'ostentation, voire de l'ostension, des signes de leurs convictions religieuses par les fidèles qui s'opposent, puisque ce ne sont pas des oppositions logiques (réductibles en « calculs de propositions ») mais des hostilités incalculables ; c'est-à-dire parlées en credo. Pourquoi ? Toutes les fois sont prosélytistes : ce qui est vrai et bon pour moi devient préférable pour tous, ne peut être nié et renié sans guerre. Or s'il s'agit d'éviter les affrontements mortels de sotériologies adverses, nous devons tous, c'est-à-dire chacun, un par un, devenir marranes de notre intime persuasion (y compris marranes de l'athéisme) : « garder ces choses dans notre cœur ».

Cela commence donc à l'école de la République où les enfants deviennent des êtres pensant, c'est-à-dire parlant, apprenant à vivre en-dehors des espaces familiaux et communautaires extrêmement hétérogènes. Enseignement de l'historicité, de la géographie, de l'« étrangèreté » des faits religieux. Education de l'attention aux différences, du respect des singularités, de la possibilité fragile d'un vivre en commun dans la trêve des hommes, suspendant les professions de foi et les jugements de Dieu.

Rien de commun ? Oui, rien-en-commun à transformer en trait commun.

Oui, une discipline.

Octobre 2016



Pour un CNED qui instruit....

Antony BENAYAS,

enseignant-correcteur au CNED de Toulouse (CM1), syndicaliste représentant du personnel.

Le CNED, anciennement CNTE, héritage des conquêtes sociales de 1945, a longtemps été reconnu pour la qualité de ses enseignements et la compétence de ses enseignants.

Depuis plusieurs années, sous couvert de « modernisation » et de « passage au tout numérique » de nombreuses réformes et/ou restructurations coûteuses ont été entreprises, qui n'ont contribué qu'à dénaturer le contenu des enseignements, faire perdre des inscrits, supprimer des emplois sur site, déréglementer le statut des enseignants correcteurs, mettre en danger les personnels, désinstruire les apprenants ou rendre plus complexe l'accès au savoir pour les plus démunis d'entre eux.

Le but selon mon analyse étant d'aboutir à la création d'« enseignants virtuels » et d'élèves totalement « contrôlés » dans leur profil par l'outil informatique (cartographie des savoirs). Vaste "programme" certes, mais grave atteinte aux libertés à tous les niveaux.

Le Ministère a peu à peu retiré aux enseignants du CNED leur pérennité d'emploi, instaurant la précarité dans leur statut d'enseignant et leurs emplois. (Différentiation présentiel/non présentiel -perte du droit au Pass-Education - non attribution de l'ISAE.)... Peu à peu a d'ailleurs disparue pour le CNED la référence au service public d'Education.

A terme, il s'agirait donc de faire des enseignants du CNED, des enseignants précarisés dans leurs emplois (CDD), (suppression des réemplois en 2006), de simples opérateurs techniques dans la gestion d'élèves dépendant d'outils informatiques, parfois d'ailleurs non accessibles dans certaines parties du monde où sont présents nos inscrits.

Depuis 18 ans au CNED, après plus de 21 ans en présentiel, j'ai toujours contribué par mon travail, mes prises de positions syndicales à défendre nos élèves, nos conditions de travail, notre rôle d'enseignants au sein d'une Education nationale respectant dans l'éthique l'accès au savoir et le respect des consciences.

Je m'oppose donc aujourd'hui à cette « normalisation »

J'en appelle à tous mes collègues pour s'opposer, organiser la résistance et défendre la vision d'une école, d'un CNED qui instruit !

Signez l'appel du Manifeste, rejoignez ceux et celles qui, en participant à la conférence du 12 novembre 2016 à Paris, défendent et organisent une vision différente de l'école et de l'instruction publique.



MANIFESTE POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE QUI INSTRUISE

Rarement on a autant entendu un gouvernement et tous les responsables politiques, de toutes couleurs politiques, discourir sur l'importance de l'école et, face à une situation tragique, pérorer sur son rôle irremplaçable.

Rarement ces mêmes responsables politiques, à commencer par les ministres successifs de l'Éducation nationale, se sont acharnés à ce point à démanteler et à détruire l'école publique.

Notons que si tous les ministres, depuis Fillon, ont participé à cette offensive, Peillon, Hamon et Vallaud-Belkacem ont franchi un cap avec la loi de refondation.

Depuis toujours, la V^e République s'est acharnée à détruire l'école publique, conquête ouvrière, qui a pour objectif d'arracher la jeunesse à l'exploitation et d'instaurer un lien entre qualification, école et Code du travail.

Depuis des mois, des années, les enseignants et les parents combattent pied à pied les contre-réformes en cours. Ils veulent défendre leur école, leur collège, leur lycée, l'avenir de leurs enfants et de tous les enfants. Et rarement on a vu un gouvernement et ses ministres rester si sourds aux revendications.



NOUS LANÇONS CE MANIFESTE POUR AIDER LE MOUVEMENT EN COURS ET CLARIFIER LES ENJEUX

Chacun peut, aujourd'hui, constater l'ampleur des coups portés à l'école publique, à l'école qui instruit.

Avec la loi de refondation, nous assistons à une véritable entreprise d'ensemble de destruction de l'école publique.

La réforme des rythmes scolaires conduit, en confondant les temps scolaires et périscolaires, à placer l'école maternelle et élémentaire ainsi que leurs enseignants sous l'autorité des communes ou des groupements de communes. Le projet éducatif de territoire (PEdT), arme de la dénationalisation de l'école, livre les enfants à une école « municipale » dépendant des ressources des communes, de leurs choix et de leurs orientations politiques. Ainsi, cette loi aggrave les inégalités entre élèves, désorganise les conditions de travail des personnels, appauvrit les enseignements et met à mal le statut des enseignants pour achever la transformation de l'école républicaine en écoles des territoires.

La réforme du collège décidée par la ministre Najat Vallaud-Belkacem aboutirait, dès la rentrée de septem-

bre 2016, à supprimer jusqu'à quatre heures et demie de cours, en classe de troisième, par élève et par classe, et à la suppression des classes bilingues, des options latin ou de langues régionales, et à éclater, au nom de l'autonomie des établissements, l'enseignement en 5 000 collèges aux 5 000 programmes différents.

Les décrets de 1950 qui garantissaient que les enseignants des collèges et des lycées avaient comme tâche exclusive la transmission des connaissances ont été abrogés. Aujourd'hui, les décrets Hamon diluent les tâches des professeurs dans des missions indéfinies.

La ministre parle de créations de postes pourtant, même en prenant en compte la création de 2 654 postes en collège et en lycée en cette rentrée, le constat est sans appel : de 2007 à 2016, 24 658 postes d'enseignants ont été supprimés dans le second degré.

Des écoles entières, des collèges entiers, des lycées entiers sont fermés, aboutissement logique des fermetures de classes ou d'options qui se succèdent année après année.

200 000 enfants en grande difficulté ou en situation de handicap inclus dans les classes sont pratiquement abandonnés, sans soins et sans aide adaptée, dans les structures de l'enseignement classique, au nom de l'école de « l'inclusion », et cela pour aboutir à la destruction des postes et des établissements spécialisés.

L'enseignement professionnel public est mis à mal au profit de l'apprentissage, et le nombre de lycées professionnels publics est passé de 1 353 à 973 entre 1980 et 2014.

Les universités sont fusionnées à marche forcée, des dizaines, asphyxiées financièrement, sont au bord de la faillite.

Les résultats des élèves les plus fragiles s'effondrent ; les enquêtes officielles du ministère elles-mêmes indiquent que le nombre d'élèves en difficulté de lecture passe de 15,2 % à 19,7% de 2000 à 2009, le nombre de ceux en difficulté en mathématiques augmentent de 15 % à 19,5 % de 2008 à 2014.

Comment une telle opération est-elle possible ?

Par la réalisation d'un consensus de toutes les forces politiques attachées à la V^e République et à l'Union européenne.

L'appel de Bobigny : creuset du consensus contre l'école publique,

Lancé en 2012 dans les mois qui ont précédés l'élection de François Hollande à la présidentielle et contresigné par les principales fédérations syndicales de l'enseignement, « l'appel de Bobigny » définit cinq objectifs prioritaires qui constituent un programme achevé de démantèlement de l'enseignement.

Ainsi, la mission d'instruction et de transmission des connaissances de l'école est remplacée par un « *droit à l'éducation, pour chacun et pour tous dans l'équité* ».

Au lieu de défendre et d'améliorer l'enseignement scolaire l'appel de Bobigny prétend « *définir un projet éducatif global ambitieux pour l'enfance et la jeunesse sur tous les temps et les espaces éducatifs et sociaux articulant éducation formelle, informelle et non formelle dans un processus de formation tout au long de la vie en s'appuyant sur une formation initiale solide* ».

Avec « le projet éducatif global », la primauté de l'école dans la transmission des connaissances est remise en

cause, la frontière entre le scolaire, qui relève de l'Education nationale, et le périscolaire, relevant des collectivités territoriales, est abolie.

Il reprend les trois catégories de l'Union européenne qui diluent l'instruction encore délivrée par l'école publique : l'éducation formelle assurée par l'école, l'éducation non formelle assurée par différentes structures mais qui ne débouche pas sur la validation par un diplôme, et l'éducation informelle qui prend en compte tous les actes de la vie permettant d'apprendre quelque chose : regarder un film, discuter avec un ami, voyager... et bien sûr, travailler.

Avec ces catégories, l'école est mise sur le même plan que tous les acteurs de l'éducation pour mieux nier son rôle de transmission des connaissances et de délivrance des diplômes nationaux. Est-il besoin de souligner le caractère profondément inégalitaire de cette conception ?

Enfin, il appelle à « *la mobilisation des ressources éducatives des territoires* » déchargeant ainsi l'Etat de sa responsabilité historique de garantir le droit à l'instruction égal pour tous.

Consensus autour de la loi Peillon de refondation de l'école

Une vaste concertation lancée en 2012, inspirée de la démocratie participative associant organisations syndicales, associations les plus diverses, élus... et structurée par les principes de l'appel de Bobigny a permis au gouvernement d'élaborer dans le consensus la loi de refondation. Ce processus a permis que la loi soit votée le 8 juillet 2013 avec les voix des groupes parlementaires socialiste, communiste-Front de gauche et Europe Ecologie-Les Verts.

Dans ces conditions, Peillon lance, dès septembre 2012, la réforme des rythmes scolaires dans les écoles, et Vallaud-Belkacem lance la réforme du collège en 2013.

Leur point commun est la volonté de substituer les projets éducatifs de territoire (PEdT) distincts d'un territoire à l'autre, d'un établissement à l'autre, aux programmes nationaux d'enseignement. Les PEdT, dans un même mouvement, menacent de destruction imminente le statut de fonctionnaire d'Etat des enseignants et disloquent le droit à l'instruction pour asservir l'école aux intérêts particuliers locaux.

Dans les deux cas, l'autonomie accrue des établissements, la réduction du nombre d'heures d'enseigne-

ment et la remise en cause de l'enseignement disciplinaire et des diplômes est au centre.

Les directives de l'Union européenne à l'origine de cette offensive.

La loi de refondation n'est que la déclinaison des directives européennes dont le programme adopté par le Conseil de Barcelone de mars 2002 précise : « *Les compétences de base doivent être accessibles à tous, y compris les jeunes à besoins spécifiques, les jeunes déscolarisés et les apprenants adultes.* » Ainsi en est-il de « l'école du socle de compétences », pilier de la loi Peillon, qui traduit parfaitement cette exigence de l'Union européenne.

Huit compétences clés ont été retenues par l'Union européenne : « - *Communication dans la langue maternelle - Communication dans une langue étrangère - Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies - Culture numérique - Apprendre à apprendre - Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques - Sensibilité culturelle - Esprit d'entreprise.* »

Balayée la transmission des connaissances, balayée l'école qui instruit, celle-ci serait réduite à insuffler à la jeunesse « l'esprit d'entreprise » !

C'est dire, on ne peut plus clairement, qu'il est inutile de transmettre de véritables connaissances, validées par des diplômes nationaux.

C'est dire que l'enseignement n'aurait pour seul but que son utilité économique immédiate, plus exactement son utilité pour les entreprises.

Une offensive d'une grande brutalité qui livre la jeunesse à l'exploitation patronale

Ces attaques contre l'école qui instruit, qui délivre les diplômes nationaux ont un lien direct avec les attaques et toute la politique de baisse du coût du travail à commencer par le Code du travail. Elles visent à briser le lien entre qualification et emploi, à aller encore plus loin vers la déréglementation pour la jeunesse dans une société sans droits.

Depuis des années, le Medef réclame de pouvoir exploiter les enfants dès le plus jeune âge.

Le 8 décembre 2015, Emmanuel Macron, ministre de l'Economie affirme, lors d'un séminaire de l'APCMA,

que « *l'obligation de qualification n'est pas indispensable au bon fonctionnement d'un secteur* » et envisage que le projet de loi sur les nouvelles opportunités économiques puisse permettre de « *revoir les exigences de qualification requises pour exercer certaines activités* ».

Le 18 janvier 2016, Hollande, présentant son projet « loi travail » devant le Conseil économique, social et environnemental, va droit au but : il faut « *adapter notre droit du travail aux réalités économiques des entreprises* ». Il faudrait donc adapter le droit du travail à la concurrence internationale, l'adapter aux normes imposées en Afrique, en Asie... C'est la fin du Code du travail. Il a également confirmé la généralisation à toute la jeunesse du service civique à vie, la précarité à vie !

Janvier 2016, l'article 8 du rapport Badinter, qui sert de base au « *nouveau Code du travail* », prévoit : « *Il est interdit d'employer un mineur de moins de 16 ans, sauf exceptions prévues par la loi.* »

Le 17 avril dernier, le gouvernement a osé remplacer la demande d'autorisation adressée par l'employeur à l'inspecteur du travail de déroger à la règle des travaux interdits pour les jeunes de moins de 16 ans par une simple déclaration. Chacun comprend dans cette logique que la loi va très vite multiplier les exceptions à l'interdiction d'employer les mineurs de moins de 16 ans.

Depuis des dizaines d'années, les gouvernements successifs organisent un lent grignotage.

Le mouvement ouvrier a arraché l'obligation de faire figurer les diplômes et titres professionnels dans les classifications. Les conventions collectives nationales de branche devant être étendues devaient intégrer « *les éléments essentiels servant à la détermination des classifications professionnelles et des niveaux de qualification, notamment les mentions relatives aux diplômes professionnels ou à leurs équivalences* ».

Lors de la réécriture du Code de travail dans les années 2000, toute référence aux diplômes professionnels a disparu et le nouvel article L.2261-22 se contente d'imposer, pour qu'une convention collective de branche soit étendue, la présence des « *éléments essentiels servant à la détermination des classifications professionnelles et des niveaux de qualification* », la référence aux diplômes est supprimée.

Les grilles de classification elles-mêmes ont subi, sous l'impulsion du patronat, de nombreuses modifications

ces dernières décennies. Les grilles de type « Parodi » mises en place à la Libération garantissaient explicitement un positionnement du salarié dans la grille en fonction de la possession d'un diplôme et de son ancienneté dans le poste occupé.

Elles ont été peu à peu remplacées par les grilles « à niveau » au sein desquelles la référence au diplôme n'est devenue qu'implicite. Ces dernières années, les grilles dites « à critères classant », où le diplôme n'est qu'un critère parmi des dizaines d'autres dans la grille des classifications, se sont développées.

Enfin, le patronat revendique de plus en plus de voir reconnu aux employeurs, et à eux seuls, le pouvoir de déterminer la qualification des salariés, sur la base de l'évaluation de leurs compétences, opération qui, selon eux, ne peut se faire que dans l'entreprise.

Nous sommes devant une étape majeure

Ou bien une école qui transmet des savoirs certifiés par des diplômes nationaux et des qualifications reconnus dans les conventions collectives et le Code du travail.

Ou bien une école des compétences, de la déqualification au service de la déréglementation, éclatée en projets éducatifs de territoire, pour une société sans droits et sans règles, sauf celle du profit.

Au moment où les plus grands dangers menacent l'école publique et laïque, fondée par Jules Ferry, héritière des principes de Condorcet, et de la révolution de 1789, pour soumettre l'enseignement aux lois du marché et du profit des entreprises,

Nous, enseignants, parents, travailleurs, citoyens affirmons :

il est urgent de reconquérir une école qui instruit.

Une école nationale

L'Etat doit garantir le droit égal à l'instruction, partout, pour tous les enfants de tous les citoyens. Pour cela, l'éducation doit demeurer nationale. Les projets éduca-

tifs locaux qui éclatent l'école en une multitude de projets territoriaux doivent cesser. Les enseignants doivent rester des fonctionnaires d'Etat dont le statut garantit l'égal accès pour tous à l'instruction (diplômes nationaux, programmes nationaux ...).

Une école qui instruit

Elle doit reposer sur un enseignement structuré en disciplines, dispensant un enseignement basé sur des programmes nationaux, aboutissant à la délivrance de diplômes nationaux, reconnus sur tout le territoire. L'école du savoir s'oppose à l'école de la coéducation qui mêle enseignement scolaire et « animation » permettant l'intrusion dans l'école de toutes sortes d'associations, y compris religieuses, groupes de pression politiques et lobbies de toute nature, au mépris de la laïcité. L'école doit donner des droits, elle s'oppose à la déréglementation et à la déqualification. L'école doit permettre une réelle intégration des enfants handicapés avec des structures spécialisées et des maîtres spécialisés.

Une école laïque

C'est à cette condition qu'elle permet d'instruire les futurs citoyens et de leur faire acquérir pleinement la liberté de réfléchir et la liberté de penser. Elle s'oppose à l'enseignement des religions, à l'enseignement d'une morale, à l'enseignement de « valeurs » qui ne seraient qu'un formatage des esprits. Elle nécessite de réserver les fonds publics à la seule école publique.

C'est dans un même objectif que le gouvernement détruit l'école qui instruit et délivre des diplômes nationaux et qu'il dynamite le Code du travail qui protège les travailleurs : livrer la classe ouvrière et sa jeunesse à l'exploitation capitaliste.

La défense de l'école nécessite que ce gouvernement, au service de l'Union européenne et du patronat, soit défait. Elle nécessite d'en finir avec les institutions anti-démocratiques de la V^e République qui tourne le dos à ces exigences.



MANIFESTE
POUR LA RECONQUÊTE D'UNE ÉCOLE
QUI INSTRUISE



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

Je m'associe publiquement à ce manifeste.

Nom : Prénom :

Qualité :

Adresse :

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

A retourner à : manifestecole@gmail.com

Signature :